Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Факультет іноземних мов

МОВА, ОСВІТА, КУЛЬТУРА:
Інтеграційні тенденції в сучасному світі
XXIV міжнародна студентська Інтернет-конференція

Матеріали конференції
30 жовтня 2026 р.

Вінниця 2026

Ministry of Education and Science of Ukraine

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Foreign Languages Department

LANGUAGE, EDUCATION, CULTURE:

Integrative Tendencies in the Modern World

The 24th Annual International Students' Internet-Conference

The conference proceedings

October 30, 2026

Vinnytsia 2026

УДК [811+37+008] (100) (06)
М 74
МОВА, ОСВІТА, КУЛЬТУРА: Інтеграційні тенденції в сучасному світі: матеріали XXIV міжнародної студентської інтернет-конференції з міжнародною участю, 30 жовтня 2026 р. Вінниця, 2026. 261 с.

Редакційна колегія:

професор Ігнатова Олена Миколаївна, декан факультету іноземних мов ВДПУ ім. М.Коцюбинського

доцент Прадівлянна Людмила Миколаївна, виконуюча обов'язки завідувача кафедри англійської мови та методики її навчання ВДПУ ім. М.Коцюбинського

доцент Козачишина Оксана Леонідівна, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання ВДПУ ім. М.Коцюбинського

старший викладач Гордієнко Юлія Анатоліївна, заступник декана факультету іноземних мов з наукової роботи ВДПУ ім. М.Коцюбинського

Пилипишина Дар'я Ігорівна, асистент кафедри англійської мови та методики її навчання ВДПУ ім. М.Коцюбинського

Збірник містить матеріали XXIV міжнародної студентської Інтернет-конференції з міжнародною участю «МОВА, ОСВІТА, КУЛЬТУРА: Інтеграційні тенденції в сучасному світі», підготовлені студентами та молодими науковцями з вищих навчальних закладів України з міжнародною участю (Грузія).

Доповіді відображають широкий спектр досліджень у галузі лінгвістики, літературознавства, педагогіки, міжкультурної комунікації та методики викладання іноземних мов.

Друкується за ухвалою Науково-Методичної Ради факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові роботи друкуються в авторській редакції.

УДК [811+37+008] (100) (06)
М 74
© Автори статей, 2026
© Факультет іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

РОЗДІЛ 1
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

Тетяна ГОЛИБОРОДА

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Кірієнко М. М.,

канд. філол. наук

ВИКОРИСТАННЯ ЕВФЕМІЗМІВ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ

Сучасний етап суспільного розвитку характеризується актуалізацією проблеми толерантності, що накладає свій відбиток на різні сфери життя, і насамперед – на мову засобів масової інформації. Процеси створення, поширення та сприйняття повідомлень у засобах масової інформації, поєднані із соціальним, культурним та політичним контекстом, називають медійним дискурсом, що охоплює не лише самі тексти чи сюжети, а й наміри авторів, реакцію глядачів і правила роботи медіа. Все частіше в медійному дискурсі спостерігається тенденція до використання евфемізмів – специфічних лексичних одиниць замість тих, які утискають людські права, є нетактовними щодо расової чи статевої належності, зовнішнього вигляду, соціального статусу, політичних подій. Це робиться для того, щоб сформувати у широкої аудиторії читачів (слухачів, глядачів) ліберальне ставлення до якогось явища, створити певний образ, насамперед позитивний, обговорюваної події або процесу чи особистості. Евфемізми можуть зменшити емоційний дискомфорт, полегшити сприйняття поганих новин або запобігти занадто бурхливій реакції аудиторії. Вони також можуть захистити бренд, державного службовця чи установу від надмірної прямолінійності. Таким чином, евфемізми є частиною того, як медійний дискурс формує реальність, а не лише описує її.

Мета статті – визначити функції евфемізмів у англомовному медійному дискурсі.

Більшість мовознавців акцентують здатність евфемізмів бути найменуваннями-замінниками. Евфемізми є засобами «…непрямої номінації об'єктів та явищ, для позначення яких існує пряма номінація, однак із певних причин її використання є небажаним, непристойним або забороненим у суспільстві» [1, с. 76.]. «Евфемізація – це «мовний акт, який є дискурсивним використанням мовцем деяких лексичних замін – звичних, лексикалізованих, оказіональних або створених – що, шляхом мовних та паралінгвістичних одиниць, з урахуванням певного прагматично визначеного контексту або ситуації, дозволяють лексично нейтралізувати заборонену номінацію» [3, с. 732]. Евфемізми можуть і приховувати щось, і розкривати підтекст. Якщо в політичній промові замість загибелі цивільного населення йдеться про «супутні збитки», слова можуть звучати спокійно, тоді як сама подія є серйозною. Коли ЗМІ занадто сильно покладаються на евфемізми, це може розмити відповідальність і ускладнити розуміння того, що насправді відбувається. Розуміння значення слів, прихованих за евфемізмами, є ознакою медіаграмотності, оскільки слова-замінники показують, як вибір слів формує сприйняття, емоції та громадську думку.

Евфемізми в засобах масової інформації є одним із найбільш простих способів, якими медіа можуть впливати на інтерпретацію подій аудиторією, не змінюючи фактів на поверхні. Подія може залишатися незмінною, але мова може зробити її добрішою, менш нагальною, менш жорстокою. Наприклад: *disburse* (платити, витрачати) замінюють стилістично нейтральним словом *disperse* (розповсюджувати, поширювати, що призводить до трансформації смислу виразу; *lethal outcome* (летальний результат) замість *death* (смерть); *competent authorities* (компетентні органи) замість *Central Investigating Agency* (ЦРУ); *borrow from* (позичити) замість *steal, pilfer* (вкрасти); *to grease smb's palm / fist* (підмазати, дати на лапу) замість *to bribe* (дати хабар, підкупити).

Розуміння доцільності подібних семантичних замін важливе для кожного,

хто аналізує новинні статті, політичні промови, рекламу чи корпоративні заяви. Якщо компанія каже, що вона «реструктуризується», то варто поставити питання, чи втрачають працівники роботу. Якщо політик каже, що мала місце «помилка», а не неправомірна поведінка, пом’якшене формулювання може виконувати риторичну роботу.

Евфемізми також пов’язані з медіа-етикою. Вони можуть бути доречними, коли метою є уникнення зайвої жорстокості, особливо в делікатних ситуаціях, таких як смерть, хвороба чи горе. Але їх також можна використовувати, щоб приховати шкоду, зменшити відповідальність або зробити суперечливі дії нормальними. Евфемізми можуть перетинатися з політкоректністю, але вони не є ідентичними. Політкоректна фраза може бути шанобливою та точною, тоді як евфемізм обирається здебільшого для пом'якшення поганих новин або приховування неприємних деталей.

Евфемізми змінюють формулювання, але інколи автори медійного тексту використовують звичайні пропуски інформації, що взагалі видаляють деталі. Обидва інструменти можуть впливати на те, як аудиторія розуміє історію, але вони працюють по-різному. Якщо в заголовку чи тексті йдеться про те, що компанія «спрощує операції», це – евфемістичне формулювання. Якщо у тексті не вказані конкретні деталі, на кшталт – кого звільнили – це пропуск. Евфемізм може бути використаний одночасно з пропуском і працює на створення моделі пом’якшення повідомлення. Таке «більш м’яке» формулювання зосереджує емоційну увагу на чомусь безпечному або прийнятному. Текст може підкреслювати ефективність та гнучкість, водночас евфемістично замовчуючи скорочення, що змінює фокус на сенсі всього повідомлення.

Наприклад, замість слова *war* політики часто використовують *military operation*, а замість *civilian casualties – collateral damage*, що значно змінює сприйняття сказаного, зменшуючи емоційний вплив. З цією ж метою вживають вислів *protective manoeuvres* (захисні маневри) замість *bombing* (бомбардування). Наприклад, після завершення війни в Іраку в англійському політичному дискурсі з’являється новий евфемізм «*blue to blue*» (дослівно «блакитний на

блакитному»), що означає «випадкове вбивство союзницькими військовими силами своїх побратимів» або, іншими словами, «дружній вогонь» [4].

Теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми використання евфемізмів у англомовному медійному дискурсі дозволив нам визначити такі тематичні групи досліджуваних лексичних одиниць, що вживаються в засобах масової інформації: 1) людина та її сприйняття: анатомія та фізіологія людини, хвороби, смерть, статеве життя, сімейні відносини, зовнішність людини, вік, недоліки; 2) устрій суспільства і стосунки всередині нього: расова, культурна, релігійна дискримінація; 3) евфемізми, які заміняють табу в релігії та культурі, робота та робоче середовище, явища соціального характеру, сфера економіки; 4) влада і політика: діяльність органів влади, політика і дипломатія [2].

Медійний дискурс є потужним інструментом спілкування в сучасному соціумі. Від способу подачі інформації залежить її масове сприйняття, на яке впливає ряд чинників, а саме: ідеологія, суспільне прийняття, професійні норми, стереотипи, мораль. Використання евфемізмів у повідомленнях, орієнтованих на різні верстви населення, допомагає створити конкретний бажаний ефект впливу на аудиторію: ідеологічне приховування, маскування істини, скорочення раціонального контролю над значенням, що повідомляється. За спостереженнями дослідників, у сучасному англомовному медійному дискурсі використання евфемізмів здебільшого орієнтоване на приховування неприємних ідей чи аспектів політичного та соціального життя.

Висновки. Евфемізація використовується для зменшення відчуття дискомфорту або образи, яку можуть викликати деякі слова або вирази, замінюючи їх менш образливими. Це особливо важливо у публічному просторі, де необхідно дотримуватися певного стандарту етики та поведінки, зокрема в засобах масової інформації. За допомогою евфемізмів медійний дискурс допомагає підтримувати взаєморозуміння та повагу у суспільстві.

Література

1. Козлова В. В., Усатих І. С. Особливості утворення евфемізмів в американському політичному кінодискурсі. *Науковий вісник ДДПУ імені І.*

Франка. Серія: Філологічні науки (мовознавство), 2020. № 13. С. 74–79.

2. Погоріла А. І. Функціонування евфемізмів у англомовному медійному дискурсі. *Закарпатські філологічні студії*, 2022. № 2 (21). С. 100–103. DOI https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.21.2.20

3. Casas M. Towards a new approach to the linguistic definition of euphemism. *Language Sciences*, 2009. Vol. 31. P. 725–739.

4. Maxwell K. How are new words born? URL.: http://www.macmillandictionaries.com/MED-Magazine/April2006/37-New-Word.htm (accessed: 23.10.2026).

Тетяна КІРСАНОВА

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Таратута С.Л.,

канд. філол. наук

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ҐЕНДЕРНОЇ АСИМЕТРІЇ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ В АНГЛІЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛАХ

Будь-яка мова віддзеркалює те, як суспільство бачить світ навколо. Однією з давніх проблем є андроцентризм, який передбачає, що чоловічий досвід і назви автоматично вважаються базовою нормою для всіх, а жіночий – чимось другорядним або специфічним [5,6]. По суті, чоловічий погляд стає невидимою точкою відліку в мовній системі [4].

Незважаючи на те що англійська й українська мови мають абсолютно різну граматику, словники в обох культурах роками фіксували цей дисбаланс. Тому метою дослідження стало зіставлення відображення андроцентризму, характеру фіксації фемінітивів, особливості граматичного маркування роду в англійських та українських лексикографічних джерелах.

Традиційні словники завжди тяжіли до маскулятивів. Назви чоловічого роду укладачі подавали як основні, а фемінітиви витісняли на периферію – як

розмовні чи похідні. Цю зацикленість на чоловічій формі детально проаналізувала Енн Бодайн [7]. Дослідниця показала, як англійська нормативна граматика й лексикографія штучно просували чоловічий рід із займенниками, пригнічуючи нейтральні варіанти.

Трохи згодом Робін Лакофф [9] звернула увагу на нерівноцінність слів і знецінення через суфікси на зразок *-ess*. Це й підштовхнуло англійську мову до лексичної нейтралізації (*chairperson, flight attendant*).

З нашої точки зору, така «нейтральність» – це скоріше ілюзія. Спроба сховати рід за штучно нейтральними словами не викорінює андроцентризм. У свідомості мовців це «нейтральне» слово все одно за інерцією викликає саме чоловічий образ. Тобто мовна проблема не зникає, її просто маскують.

В українському мовознавстві цю тему ґрунтовно дослідила Марія Брус (2020). Вона доводить, що українська мова має зовсім інший внутрішній ресурс. Якщо англомовні джерела йдуть шляхом нейтралізації, то українська мова обирає візибілізацію. Вітчизняна граматика робить жінку помітною в мові: і через творення фемінітивів (викладачка, авторка), і через синтаксичне узгодження з прикметниками та дієсловами минулого часу («головна лікарка повідомила», «автор зазначила»).

Для емпіричного зрізу було обрано матеріали "Oxford English Dictionary" та "Cambridge Dictionary", які були зіставленні із словниками, які репрезентують два етапи української академічної лексикографії, – «Словником української мови» в 11 томах (далі СУМ-11) та сучасним «Словником української мови» у 20 томах (далі СУМ-20).

Британські словники зазвичай розв'язують проблему андроцентризму списанням слів із компонентом *-man* чи суфіксом *-ess* у категорію застарілих (*fireman*, *policeman*, *actress*). Натомість мовцям пропонують універсальні *firefighter*, *police officer* або *actor*. Проте така нейтралізація часто є лише фасадною. Спроба витирати рід з лексики не міняє мислення, бо за «нейтральним» *police officer* у свідомості за інерцією все одно стоїть чоловік.

Українська ж мовна система йде зовсім іншим шляхом – через відкриту

візибілізацію. Причому аналіз вітчизняних словників дає можливість простежити внутрішню еволюцію. Якщо радянський СУМ-11 систематично занижував статус фемінітивів помітками на кшталт «розмовне» чи «іронічне», то сучасний СУМ-20 ці застарілі ярлики знімає, кодифікуючи форми «пожежниця», «поліцейська», «актриса», «офіціантка», «професорка» як повноцінну мовну норму. Тобто британська лексикографія рухалася від похідних дефініцій до штучної універсалізації, а українська – від ідеологічного витіснення жіночих назв до їхнього повного визнання.

Але найвиразніше ця прірва відчувається навіть не в лексиці, а в синтаксисі словникових ілюстрацій. Англійське «The police officer reported» повністю глухе до статі суб'єкта. В українській же мові граматика не дозволяє жінці зникнути: навіть за використання маскулятива дієслівне узгодження висвітлює стать, а з фемінітивом речення стає абсолютно гармонійним – «чергова поліцейська повідомила» чи «акторка зазначила». Хоча досі подекуди абсолютно прийнятними вважаються конструкції на кшталт «вчитель задала домашнє завдання», хоча форми на зразок «вчителька задав домашнє завдання» є граматично неправильними й сприймаються як виразна помилка.

Отже, існує принципова різниця у підходах до проблеми андроцентризму в англійській та українській мовах. Проаналізувавши та дослідивши це питання на матеріалі словників, можна дійти висновків, що українська мова має більше інструментів для висвітлення жіночого гендеру, завдяки багатству суфіксів та особливостям синтаксису. В той час як англійська мова обирає шлях нейтралізації, стираючи «жіноче».

Література

1. Брус М. П. Фемінітиви в українській мові: генеза, еволюція, функціонування: автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.01 / Інститут української мови НАН України. Київ, 2020. 40 с.

2. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні ; ред. кол.: І. К. Білодід (гол. ред.) та ін. Київ : Наукова думка, 1970–1980.

3. Словник української мови : у 20 т. / НАН України, Український мовно-інформаційний фонд. Київ : Наукова думка, 2010.

4. Шевченко З. В. Словник гендерних термінів. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю., 2016. URL: https://a-z-gender.net/ua/androcentrizm.html (дата звернення 23.10.2026).

5. Bailey A. H., LaFrance M., Dovidio J. F. Implicit androcentrism: Insights from linguistic and conceptual processes. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2020. Vol. 118, No. 2. P. 302–326.

6. Bem S. L. The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality. New Haven: Yale University Press, 1993. 272 p.

7. Bodine A. Androcentrism in Prescriptive Grammar: Singular "They," Sex-Indefinite "He," and "He or She". *Language in Society*. 1975. Vol. 4, No. 2. P. 129–146.

8. Cambridge Dictionary : online edition. Cambridge University Press. URL: https://dictionary.cambridge.org/ (accessed: 23.10.2026).

9. Lakoff R. Language and Woman's Place. New York: Harper & Row, 1975. 83 p.

10. Oxford English Dictionary (OED) : online edition. Oxford University Press. URL: https://www.oed.com/ (accessed: 23.10.2026).

Єлена КОВАЛЬЧУК

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Прадівлянна Л.М.,

канд. філол. наук

ГІПОТЕЗА СЕПІРА-УОРФА ЯК СЮЖЕТНИЙ ТА КОМПОЗИЦІЙНИЙ ПРИНЦИП ПОВІСТІ Т. ЧАНА «ІСТОРІЯ ТВОГО ЖИТТЯ»

Питання впливу мови на мислення, яке Е. Сепір сформулював як залежність людей від мови, що стала «засобом вираження їхнього суспільства» [3, с. 209], знайшло виразне художнє втілення у повісті Т. Чана. У творі

опанування нелінійної мови докорінно змінює сприйняття часу героїнею та трансформує її свідомість [1; 2]. Попри значну увагу до гіпотези лінгвістичної відносності в мовознавстві, зокрема в працях Е. Сепіра, Б. Уорфа та С. Пінкера, роль цієї гіпотези як сюжетотворчого й композиційного принципу повісті потребує окремого розгляду, що й визначає актуальність дослідження.

Мета роботи полягає в аналізі того, як опанування нелінійної мови гептаподів змінює когнітивне сприйняття часу головною героїнею та визначає специфіку композиційної організації твору. У дослідженні застосовано структурно-семіотичний та лінгвопоетичний методи аналізу.

У повісті лінгвістка Луїза Бенкс долучається до розшифрування мови прибульців-гептаподів. Їхня писемна мова (Heptapod B) є нелінійною та семасіографічною, тобто передає значення без безпосередньої прив’язки до послідовності звуків. У процесі її опанування героїня поступово переходить від причинно-наслідкового до синхронного сприйняття подій, і минуле, теперішнє та майбутнє постають для неї одночасно. Композиція повісті відтворює нелінійне сприйняття часу Луїзою та ґрунтується на переплетенні різних часових перспектив.

Чан художньо розгортає радикальну версію гіпотези лінгвістичної відносності, моделюючи ситуацію, у якій мова не просто формує уявлення про світ – опанування іншої мовної системи трансформує саме сприйняття часу та категорій причини й наслідку. Оповідачка пояснює відмінність двох цивілізацій різними способами осмислення однієї реальності: «humans had developed a sequential mode of awareness, while heptapods had developed a simultaneous mode of awareness» [2, p. 159]. У повісті фізичний світ уподібнено до мови з досконало неоднозначною граматикою, яку можна прочитати або казуально, або телеологічно. Те, яку з цих інтерпретацій людина бачить, визначає мова. Сама Луїза так описує трансформацію власної свідомості внаслідок опанування Heptapod B: «my consciousness becomes a half-century-long ember burning outside time» [2, p. 167]. Отже, нелінійна писемність гептаподів безпосередньо реконструює когнітивну модель героїні, що і є художньою ілюстрацією

«сильної» версії гіпотези.

Ця зміна способу мислення визначає не лише зміст повісті, а й її композицію. Розповідь розгортається у двох часових площинах: лінія контакту з гептаподами та звернення до доньки, якої ще немає на світі, причому вже з перших рядків спогад і передбачення зливаються в одне ціле: «I know how this story ends; I think about it a lot» [2, p. 112]. Така побудова повторює логіку Heptapod B, де речення не складається послідовно, а проєктується цілісно, і перший штрих можливий лише тоді, коли відомо, яким буде весь малюнок. Фінал замикає оповідь у кільце, повертаючи нас до сцени на початку твору: «From the beginning I knew my destination, and I chose my route accordingly» [2, p. 172]. Таким чином, структура тексту стає формальним відтворенням нового типу свідомості героїні, а гіпотеза Сепіра–Уорфа виконує роль композиційного принципу.

Поряд із цим Чан показує різницю між усною (гептапод А) та писемною (гептапод Б) мовою прибульців, і саме ця різниця пояснює, чому героїня починає мислити інакше. Луїза розповідає, навіщо гептаподам дві системи: «For them, speech was a bottleneck because it required that one word follow another sequentially. With writing, on the other hand, every mark on a page was visible simultaneously» [2, p. 161]. Усне мовлення йде послідовно, слово за словом, а письмо гептаподів подає речення одразу цілим, у двох вимірах. Тому, коли героїня переходить від мислення голосом до мислення «картинками», вона починає бачити свої міркування як єдину структуру без напрямку. Отже, на мислення впливає не просто чужа мова, а те, як вона влаштована, маючи особливий зв’язок між мовною системою та нелінійним баченням часу.

Гіпотеза Сепіра-Уорфа в «Історії твого життя» є не просто фабульним допущенням, а концептуальним каркасом, що поєднує лінгвістичну теорію (мова визначає мислення), семіотичну організацію мови прибульців (розмежування усного та писемного кодів) і композиційну структуру твору (нелінійний спогад-звернення). Саме тому повість можна розглядати як приклад того, як лінгвістична ідея стає сюжетотворчим і формотворчим принципом художнього

тексту.

Література

1. Прадівлянна Л. М. Euphemistic language, social control and identity in dystopian discourse: The Handmaid's Tale, Never Let Me Go, and The Giver. *Linguistic and Linguodidactic Innovations in the Context of Global Educational Transformations: Contemporary Philological Education Between Theory, Practice, and International Standards: Scientific monograph.* Volume 1. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2026. Pp. 357-375. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-1-14

2. Chiang, Ted. "Story of Your Life." 1998. *Stories of Your Life and Others*. London: Picador, 2002. 111–72. Print.

3. Sapir E. The Collected Works of Edward Sapir. Vol. 1 : General Linguistics / ed. by P. Swiggers. Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 2008. 582 p.

Тамара НАЙКО

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Кірієнко М.М.,

канд. філол. наук

ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАОБРАЗУ МІГРАНТІВ У BBC ТА THE GUARDIAN

Медіаобраз мігрантів у британських новинних медіа формується не лише через відбір подій, а й завдяки використанню мовних засобів їх представлення. Оцінна лексика, метафори, дієслова та структура заголовків впливають на сприйняття міграції аудиторією, представляючи її як суспільну проблему, питання безпеки або гуманітарну ситуацію. На матеріалі публікацій BBC та The Guardian можна простежити, як мовний вибір впливає на інтерпретацію міграційної проблематики [1, с. 4–5].

Важливим засобом формування медіаобразу мігрантів є номінація людей,

про яких йдеться в новинних матеріалах. Англійські слова *migrants*, *asylum seekers* та *refugees* не є повними синонімами. Перша лексема має ширше значення та позначає людей, які переміщуються з одного місця до іншого, друга позначає осіб, які звернулися щодо міжнародного захисту, а третя стосується осіб, які відповідають критеріям визнання біженцями. Використання узагальненої назви *migrants* без уточнення правового становища може нівелювати відмінності між цими категоріями, тоді як конкретні номінації сприяють точнішому представленню міграційних процесів.

У заголовку BBC «*Record number of migrants cross Channel in 2025 so far*» слово *record* акцентує увагу на рекордному кількісному показнику, підкреслюючи масштаб міграційних переміщень. Дієслово *cross* нейтрально позначає перетин протоки, а конструкція *so far* визначає часові межі повідомлення. Отже, міграція репрезентується передусім через статистичні дані, а не індивідуальний досвід людей [2].

Подібний принцип використано в заголовку BBC «*UK asylum claims drop slightly in 2025 as small boat arrivals rise by 13%*». Дієслова *drop* і *rise* створюють контраст між зниженням кількості заяв про надання притулку та зростанням кількості прибуттів малими човнами. Прислівник *slightly* пом’якшує характеристику першої тенденції, тоді як показник *13%* конкретизує другу. Таке зіставлення спрямовує увагу читача на відмінність між двома показниками, не містячи прямої негативної оцінки мігрантів [3].

У публікаціях The Guardian помітний акцент на наслідках міграційних подій. У заголовку «*Five die trying to board small boats in Channel in freezing temperatures*» дієслово *die* висуває на перший план трагічний результат події, а означення *freezing* підкреслює небезпечність обставин. Згадки про дітей, урятованих людей і переохолодження сприяють персоналізації медіаобразу: мігранти постають не лише як статистична група, а й як люди, які опинилися в небезпечних умовах [4].

На формування медіаобразу також впливають оцінна лексика та метафоричні вислови. У матеріалі The Guardian про відмови в наданні притулку

громадянам Афганістану використано словосполучення *hostile environment*, яке представляє суспільні й адміністративні умови як середовище, що створює перешкоди для людей. Вислів *in limbo* передає стан правової невизначеності та відсутності остаточного рішення. Водночас під час аналізу необхідно враховувати джерело оцінки, розрізняючи позицію цитованого юриста й авторський виклад журналіста [5].

Окрему роль відіграє відтворення чужого мовлення. У матеріалах про міграцію журналісти цитують представників влади, правозахисних організацій, експертів і самих мігрантів. Словосполучення *safe routes* акцентує на гуманітарному аспекті проблеми, тоді як *people-smuggling gangs* спрямовує увагу на діяльність злочинних угруповань, пов'язаних із незаконним переправленням людей. Однак цитати не обов'язково відображають позицію редакції, тому важливо розмежовувати авторський виклад, пряму мову та вислови, винесені в заголовки [5].

Отже, формування медіаобразу мігрантів у BBC та The Guardian залежить від добору номінацій, дієслів, оцінних означень, метафор і контрастивних конструкцій. У розглянутих матеріалах BBC переважно акцентує увагу на кількісних змінах і статистичних показниках, тоді як окремі публікації The Guardian виразніше висвітлюють небезпечні обставини перебування мігрантів і проблеми їхньої правової незахищеності. Ці висновки стосуються лише проаналізованих публікацій. Таким чином, мовні засоби не лише передають інформацію, а й визначають, які аспекти міграційної проблематики опиняються в центрі уваги читача та впливають на формування його уявлень про мігрантів.

Література

1. Дем'янчук О. П., Рошук К. С. Фрейм як засіб формування у ЗМІ негативної суспільної думки про політика. *Empirio.* 2024. Т. 1, № 2. С. 3-13. URL: https://doi.org/10.18523/3041-1718.2024.1.2.3-13 (дата звернення: 24.10.2026).

2. Fatima Z. Record number of migrants cross Channel in 2025 so far. *BBC News*. 13.04.2025. URL: https://www.bbc.com/news/articles/cddezjy97vro (дата звернення: 24.10.2026).

3. Kipling E. UK asylum claims drop slightly in 2025 as small boat arrivals rise by 13%. *BBC News.* 26.02.2026. URL: https://www.bbc.com/news/articles/cly07pyde00o (дата звернення: 24.10.2026).

4. O'Carroll L., Taylor D. Five die trying to board small boats in Channel in freezing temperatures. *The Guardian.* 14.01.2024. URL: https://www.theguardian.com/uk-news/2024/jan/14/migrants-die-trying-to-cross-channel-after-boat-overturns (дата звернення: 24.10.2026).

5. Taylor D. UK is 'hostile environment' for Afghans amid rise in refusal of asylum claims, lawyer says. *The Guardian.* 27.02.2025. URL: https://www.theguardian.com/uk-news/2025/feb/27/uk-is-hostile-environment-for-afghans-amid-rise-in-refusal-of-asylum-claims-lawyer-says (дата звернення: 24.10.2026).

Viktoriia PALAZIUK

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi

State Pedagogical University

Academic supervisor: O.O. Petrov

Associate Professor

THE MACROFIELD LOVE AND EMOTIONAL VALUES IN THE ENGLISH-LANGUAGE CONCEPT WEDDING

Marriage is not merely a legal or social institution but also a culturally significant event associated with love, emotional attachment, personal commitment, and shared expectations for the future. These meanings are reflected in language through lexical and phraseological units that represent marriage as both a formal union and an expression of personal relationships. The concept WEDDING provides an opportunity to explore how emotional and cultural values are encoded in English. This article focuses on the macrofield LOVE AND EMOTIONAL VALUES and its role in the conceptual representation of wedding in the English linguistic worldview.

In linguistics, a concept can be understood as a mental unit of knowledge that brings together information about an object or phenomenon, including its essential

features, associations, and culturally shaped interpretations. Unlike a word, which provides a linguistic means of expressing meaning, a concept encompasses a broader structure of knowledge and experience. O. S. Selivanova considers concepts within the relationship between language, cognition, and the conceptualization of reality [1, p. 410]. O. M. Shevchenko also addresses the interpretation of the concept in contemporary linguistic and translation studies [2, p. 129]. From the perspective of cognitive linguistics, V. Evans explains meaning through the interaction of lexical concepts and cognitive models, showing that linguistic meaning is connected with broader mental structures [3, p. 18]. These approaches provide a basis for analysing the emotional and cultural dimensions of the concept WEDDING.

The concept WEDDING has a complex internal structure, as it encompasses different aspects of marriage and the wedding tradition. In the English material, four macrofields can be distinguished: FAMILY AND UNION, CEREMONY AND RITUALS, LOVE AND EMOTIONAL VALUES, and ATTRIBUTES AND SYMBOLS. Each macrofield represents a particular dimension of the concept, ranging from family relationships and ritual practices to the objects associated with the ceremony. However, since wedding traditions are closely connected with emotions and cultural values, it is particularly useful to examine the macrofield LOVE AND EMOTIONAL VALUES.

The macrofield WEDDING is LOVE AND EMOTIONAL VALUES represents the emotional and axiological dimension of marriage, emphasizing love, affection, commitment, and the idea of a meaningful union between two people. This macrofield includes lexical units that express feelings and emotional relationships, such as *love*, *affection*, *devotion*, *trust*, and *commitment*. Verbs such as *to cherish*, *to adore*, *to treasure*, and *to support* highlight the active nature of emotional interaction, while adverbs such as *deeply*, *wholeheartedly*, and *faithfully* intensify the expression of attachment and devotion.

Phraseological units provide a particularly expressive representation of this macrofield. Expressions such as *to fall head over heels*, *to find one's better half*, *to sweep someone off their feet*, and *to steal someone's heart* present love through

figurative language, emphasizing the intensity of romantic feelings. The idiom *to stand by someone through thick and thin* foregrounds loyalty and support, while *to promise the world* conveys idealized expectations and the willingness to demonstrate devotion. The expression *a match made in heaven* presents a romantic union as exceptional or destined, introducing associations with fate and a higher purpose. These units show that the emotional dimension of WEDDING extends beyond the official act of marriage and includes the personal meanings attached to partnership.

To conclude, the macrofield LOVE AND EMOTIONAL VALUES contributes to the interpretation of WEDDING as both a social institution and a symbol of emotional unity. Its lexical and phraseological components emphasize romantic attachment, mutual support, loyalty, and commitment. Figurative expressions strengthen the idea that marriage is not merely a formal union but also a relationship shaped by personal feelings and shared values. Thus, the analysis of this macrofield reveals how the English language represents marriage through emotional experience and culturally established ideals of love and partnership.

References

1. Селіванова О. С. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.

2. Шевченко О. М. Поняття концепту в сучасній перекладознавчій парадигмі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2021. Вип. 48(4). С. 128-131

3. Evans V. How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models, and Meaning Construction. Oxford: OUP, 2009. 400 p.

Юлія СКОМАРОВСЬКА

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Забужанська І. Д.,

канд. філол. наук

ХУДОЖНІХ ЗАСОБІВ АНГЛОМОВНОЇ ПОЕЗІЇ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Художній поетичний текст є окремою літературно-комунікативною формою, для вдалого функціонування якої значну увагу необхідно приділяти її художнім компонентам, а саме: образності, емоційному потенціалу та ритмомелодійній структурі. Для вдалого відтворення творчих компонентів під час перекладу поезії перекладачами широко використовуються перекладацькі трансформації [6, с. 9–11]. Актуальність дослідження полягає в потребі системно організувати та класифікувати такі перекладацькі трансформації задля їх ефективного застосування для подолання міжмовних, стилістичних та лінгвокультурних бар'єрів, що спостерігалися під час порівняння творів англійської літератури з їхніми українськими перекладами у контексті різних історичних мовних та культурних реалій.

Дослідження засноване на аналізі поетичних творів англомовних письменників різних епох. Для дослідження використовувалися порівняльно-перекладознавчий метод, лінгвостилістичний метод, метод кількісного аналізу та суцільної вибірки.

Розглядаючи тему міжкультурної адаптації, помітно, що різні мовознавці висловлювались на цю тему по-різному, враховуючи власний індивідуальний досвід та історичні культурно-літературні реалії. Відтак згідно з концепцією динамічної еквівалентності Ю. Найди, поетичний переклад передбачає забезпечення однакової у своєму співвідношенні естетичної та комунікативної функції на цільову мову [13, с. 12–14]. Відповідно до теорії мовної картини світу О. Потебні та концепції «націоналізації» міжнародних літературно-художніх явищ І. Франка, адаптація відбувається шляхом розуміння оригінального образу та добору відповідного явища в культурно-мовних реаліях мови реципієнта [11, с. 45], [3]. За визначенням П. Ньюмарка, метод відтворення художніх засобів залежить значною мірою від їх стилістичної та семантичної категорії [12, с. 106].

Аналізуючи сонети В. Шекспіра, виділяємо широкий спектр методів адаптації метафоричних конструкцій. Наприклад, буквальне відтворення та

збереження оригінального образу простежується у Сонеті 18 Д. Паламарчуком: «the eye of heaven» перекладено як «небесне око», що є прямим відповідником в українській мові [9].

У тих випадках, коли відтворення будь-яким прямим відповідником не є доречним, адаптація може здійснюватись методом компенсації або деметафоризації. Прикладом для цього є відтворення виразів «sessions of sweet silent thought» як «в думках солодких та сумних» Т. Даніленко у Сонеті 30 та «summer's lease» як «літа мить мигне» Д. Паламарчуком у Сонеті 18 [7; 9].

Доволі часто зустрічаються випадки метафоричної заміни (тобто заміни авторського образу іншим образом, близьким за задумом та змістом) та експлікації [12, с. 106].

Відтак Д. Павличко, працюючи над перекладом Сонету 66, перекладає шекспірівський вислів «needy nothing» як «вельможне бидло», а І. Франко – «пурпура уст моїх» для «coral is far more red» у Сонеті 130 [8].

Після порівняльного аналізу оригінальних творів В. Вордсворта та Е. Дікінсон з їхніми українськими перекладами, у перекладених варіантах значну увагу перекладачі приділяють саме семантичній перебудові та/або методу конкретизації. До прикладу, порівняння «lonely as a cloud» Р. Колесник передає як «як хмара темний», зміщуючи таким чином психологічний акцент [5]. У перекладі Н. Тучинської твору Е. Дікінсон «Because I could not stop for Death» також особливо помітним є виразне застосування антропоморфізації та конкретизації («Carriage» – «Повіз»; «Immortality» – «Безсмертя») [1].

Передачу рими та ритмомелодики описують поняттям метричної організації. Абсолютно важливу роль у збереженні цілісності та естетичної функції поезії відіграє вдале відтворення такої організації [2, с. 141]. До прикладу, В. Гречка, перекладаючи поезію Р. Фроста, повністю відтворює оригінальну схему римування ABAAB та практично беззаперечно дотримується чотириакцентного ямбічного розміру [10]. В. Кикоть у перекладі поезії «Stopping by Woods on a Snowy Evening» зберігає складну систему римування оригінального твору AABA BBCB CCDC DDDD, водночас адаптувавши метрику

твору під природну українську наголошеність [4].

Висновки. У ході дослідження було простежено співвідношення оригінальних художніх творів англомовної літератури з їхніми українськими перекладами. З отриманих результатів можна зробити заключне положення про те, що переклад та відтворення художніх засобів є комплексним завданням і змінюється залежно від перекладацької стратегії. Перекладач часто може комбінувати лексичні, стилістичні та синтаксичні трансформації, досягаючи таким чином ідейної та естетичної функціональності першотвору у своєму перекладі.

Література

1. Дікінсон Е. Я не шукала смерті, тож… / пер. Тучинської. Поетика. URL:
2. https://poetyka.uazone.net/default/pages.phtml?place=tuchynska&page=dickin19&alist=skip (дата звернення: 28.10.2026).
3. Зеров М. У справі віршованого перекладу: нотатки // Нове українське письменство. 1938. С. 139–153.
4. Зорівчак Р. Шекспіріана Івана Франка // Каменяр: інформаційно-аналітичний часопис ЛНУ ім. Івана Франка. 2026.
5. Кикоть В. Переклад поезії «Зупинка біля лісу сніжного вечора» / Р. Фрост. Поетика. URL: https://poetyka.uazone.net/default/pages.phtml?place=kikot&page=frost08 (дата звернення: 28.10.2026).
6. Колесник Р. Нарциси (Вільям Вордсворт, переклад). Клуб поезії. URL: https://www.poetryclub.com.ua/printpoem.php?id=328415 (дата звернення: 28.10.2026).
7. Коптілов В. В. Актуальні питання українського художнього перекладу. Київ: Вища школа, 1971. 169 с.
8. Шекспір В. Сонет 30 / пер. Т. Даніленко. UkrLib: Бібліотека української літератури. URL: https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=12683 (дата звернення: 28.10.2026).
9. Шекспір В. Сонет 66. Dovidka.biz.ua: довідковий сайт. URL: https://dovidka.biz.ua/sonet-shekspira-66/ (дата звернення: 28.10.2026).

10. Шекспір В. Сонети / пер. з англ. Д. Паламарчука. Бібліотека української літератури UkrLib. URL: https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=590 (дата звернення: 28.10.2026).

11. Фрост Р. Необраний шлях / пер. В. Гречки. UkrLib: Бібліотека української літератури. URL: https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=10716 (дата звернення: 28.10.2026).

12. Шкоріна І. М. Національно-мовні картини світу: погляд О. О. Потебні // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філологія». 2016. Вип. 74. С. 43–46. URL: https://periodicals.karazin.ua/philology/article/download/6667/6163/ (дата звернення: 28.10.2026).

13. Newmark P. A Textbook of Translation. New York: Prentice-Hall International, 1988. 292 p.

14. Nida E. A., Taber C. R. The Theory and Practice of Translation. Leiden: E. J. Brill, 1969. 218 p.

Анастасія ФЕДИК

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Кірієнко М.М.,

канд. філол. наук

СТИЛІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МЕТАФОР ТА АНТИТЕЗИ У БРИТАНСЬКОМУ ВОЄННОМУ МЕДІАДИСКУРСІ (на матеріалі публікацій *BBC* та *THE GUARDIAN*)

Питання зображення воєнних дій у засобах масової інформації набуває особливого значення з урахуванням контексту російського повномасштабного вторгнення на територію України. Актуальність теми зумовлена значущістю ролі зарубіжної преси у формуванні поглядів суспільства на війну за допомогою мовно-стилістичних засобів, як-от концептуальних метафор та антитези.

Задля стилістичного ефекту концептуальна метафора охоплює декілька

підходів до концепту «війна», розглядаючи її з позиції незаконного вторгнення на територію іншої держави («Війна – злочин»), матеріальних збитків та людських втрат («Війна – наслідки»), маніпулятивних тактик виправдовування збройної агресії («Війна – пропаганда») [2, с. 55-56].

Безперечно, ключовим виміром метафоричної концептуалізації війни є домен «Війна – злочин». В центрі його уваги – порушення конвенцій та гуманітарного права, скоєння злочинів проти людства (ґвалтування, катування, викрадення, депортація, вбивства тощо). До прикладу, характерною для російської агресії стала незаконна примусова паспортизація українських громадян на окупованих територіях: “residents […] were targeted by a systematic effort to strip them of Ukrainian identity” [5].

Домен «Війна – наслідки» вміщує у собі описи руйнувань і страждань, що війна завдає населенню та інфраструктурі країни [2, с. 56]. Зокрема, стаття *The Guardian*, що інформує читачів про Raziotel Рішельєвський готель у Херсоні, так подає його функціонування нині: “[…] the Richelievsky feels like a ghost hotel, mirroring the emptied neighbourhoods of Kherson’s red zone” [4]. Так званий «готель-привид» перетворюється на живий організм, що оперує видозмінено: руйнування зазнало соціальне життя, що віддзеркалено у спустошеному Херсоні.

Згідно з доменом «Війна – пропаганда», відповідні концептуальні метафори зосереджуються на поширенні спотвореної інформації про чинні воєнні події. Метою у такому випадку слугують дезорієнтація суспільства, придушення раціональності у критичному мисленні. Ілюстрацією російської пропаганди є даний уривок зі статті *BBC*: “Moscow has often cited the “liberation” and “protection” of the predominantly Russian-speaking Donbas as justification for the full-scale invasion of Ukraine launched by Putin in 2022 […]” [3]. Нарратив про «звільнення та захист російськомовного населення» вважається точкою опори у маніпулятивних стратегіях країни-агресора.

Поряд із концептуальними метафорами, окремої уваги заслуговує ще один стилістичний засіб – антитеза. Вона ґрунтується на «прямому протиставленні контрастних явищ, понять, думок, образів, характерів» [1]. Саме у

висловлюваннях, що містять антитезу, реалізується поняття контекстуальних антонімів – слів, що протилежні за значенням умовно, у вказаному контексті.

Основним завданням антитези у воєнному медіадискурсі є протиставлення двох світів: країна до того, як у ній розпочалося ведення активних бойових дій, та країна безпосередньо у ході війни. Доцільним буде розглянути цей контраст на прикладі цитати із статті *The Guardian*, яка описує нинішні реалії життя у Херсоні: “The three-star hotel belonged to a different Kherson, one in which the river drew visitors rather than marking a frontline” [4]. З даного уривку випливає, що до війни, Херсон був містом, в якому процвітав туризм; зараз ж він визначає лінію фронту. Зазначена стаття містить ще один яскравий та водночас розгорнутий приклад антитези: “Before the invasion, Iryna had planned to take Alisia camping in Ukraine’s nature reserves. The landscape her daughter has learned to navigate instead is governed by a different set of rules” [4]. Перше речення ілюструє довоєнні плани та згадує природні заповідники, а друге речення зауважує: так званий «ландшафт», що мав би оточувати заповідники, перетворився у воєнний світ, де правила зовсім інші.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що в рамках британського воєнного медіадискурсу концептуальні метафори спрощують розуміння воєнних процесів через переносні образи, в той час як антитези у значенні контрасту посилюють емоційний вплив на читачів з огляду на зіставлення суперечливих явищ.

Література

1. Лесин В. М. Антитеза. Велика українська енциклопедія. URL: https://vue.gov.ua/%D0%90%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B0 (дата звернення: 23.10.2026).

2. Ницполь В. І. Метафорична концептуалізація війни в американському медіадискурсі (на матеріалі статей про російсько-українську війну). *Folium*. 2023. №2. С. 53–58.

3. Ireland O., Luckhurst T. Russian strike on buses kills at least 30, say officials, as deadly attacks on Ukraine surge. *BBC*. 2026. 8 Oct. URL:

https://www.bbc.com/news/articles/c875pwq134l3o (дата звернення: 23.10.2026).

4. Korbinian L. K. ‘Drones all night. By morning, you smell the smoke’: life in the last hotel on Ukraine’s frontline. *The Guardian.* 2026. 17 Oct. URL: https://www.theguardian.com/world/2026/oct/17/ukraine-kherson-richelievsky-displaced-drones-last-hotel-frontline (дата звернення: 23.10.2026).

5. Sullivan H. Russia ‘systematically’ forcing Ukrainians to accept citizenship, US report finds. *The Guardian.* 2023. 3 Aug. URL: https://www.theguardian.com/world/2023/aug/03/russia-forcing-ukrainian-passports-us-report (дата звернення: 23.10.2026).

Ангеліна ШЕВЧУК

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Кірієнко М.М.,

канд. філол. наук

АНГЛІЙСЬКІ НЕОЛОГІЗМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ СТИЛЮ ЖИТТЯ: КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ

Сучасний етап розвитку англійської мови характеризується активним поповненням словникового складу лексичними одиницями, що відображають соціальні, культурні й технологічні зміни. Особливо помітними є найменування способу життя, повсякденних звичок, ставлення до праці та цифрової комунікації. Такі одиниці не лише називають нові явища, а й передають оцінки, емоції та належність мовців до певного соціокультурного середовища. Дослідники цифрового дискурсу відзначають, що соціальні мережі сприяють поширенню лексичних інновацій і формуванню нових мовних практик [1].

Неологізми lifestyle-сфери активно поширюються через соціальні мережі, медіаплатформи та інтернет-комунікацію. Дослідження мови цифрового спілкування засвідчують, що користувачі адаптують мовні засоби до різних онлайн-регістрів, а сленгові одиниці можуть виконувати експресивну та соціально-ідентифікаційну функції [2; 3]. Наприклад, лексема doomscrolling

позначає тривале переглядання негативних новин, а словосполучення digital detox — свідому перерву у використанні цифрових пристроїв. У комунікації ці назви стисло позначають поширені практики цифрового повсякдення та можуть передавати ставлення мовця до інформаційного перевантаження.

Важливим аспектом сучасної англомовної комунікації є поява найменувань, що відображають переосмислення співвідношення праці та особистого життя. Термін quiet quitting вживається на позначення виконання посадових обов'язків без додаткової неоплачуваної роботи чи надмірного залучення, тоді як вислів soft life передає прагнення до менш напруженого способу життя, орієнтованого на відпочинок і добробут [4]. У спілкуванні такі одиниці можуть виражати особисті пріоритети, позначати межі прийнятного навантаження та ставати засобом оцінювання суспільних очікувань. Їхній прагматичний зміст залежить від ситуації та позиції мовця, що узгоджується з дослідженнями функцій сленгу в онлайн-комунікації [3].

Окрему групу становлять неологізми, популярні в інтернет-культурі. Наприклад, вираз bed rotting описує тривале перебування в ліжку протягом дня без сну. У певних контекстах його пов'язують із відпочинком після виснаження, проте в інших він може набувати відтінку критики пасивності. Така неоднозначність демонструє, що значення цифрових неологізмів формується не лише словниковим тлумаченням, а й контекстом, інтонацією та спільним досвідом учасників комунікації. Як зазначають дослідники інтернет-сленгу, подібні одиниці можуть передавати емоційне ставлення й підтримувати відчуття належності до онлайн-спільноти [3].

Комунікативно-прагматичний потенціал розглянутих одиниць полягає в тому, що їхнє значення виходить за межі простого називання дій або звичок. Уживання слів doomscrolling і digital detox може акцентувати проблему цифрового перенасичення, тоді як quiet quitting та soft life актуалізують дискусію про працю, особисті межі й відпочинок. Bed rotting залежно від контексту може позначати як відновлення сил, так і надмірну пасивність. Отже, інтернет-неологізми є не тільки засобом номінації, а й інструментом оцінювання та

самопрезентації. Їхні соціальні й прагматичні функції узгоджуються з висновками досліджень цифрової лексики та онлайн-сленгу [1; 3].

Отже, англійські неологізми на позначення стилю життя є помітним компонентом сучасної мовної картини світу. Вони відображають розвиток цифрової комунікації, переосмислення повсякденних звичок і зміну уявлень про працю та відпочинок. Їхній комунікативно-прагматичний аспект виявляється у здатності стисло називати нові суспільні практики, передавати оцінність і формувати спільний контекст спілкування.

Література

1. Василевська Т. В., Голінко А. М. Соціолінгвістика цифрового середовища: сленг соціальних мереж як каталізатор лексичних інновацій в англійській мові. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету.* Серія Філологія. 2024. Т.27, № 2. С.42-51. DOI: https://doi.org/10.32589/2311-0821.2.2024.323961 (дата звернення: 22.10.2026).

2. Tagliamonte S. A. So sick or so cool? The language of youth on the internet. *Language in Society*. 2016. Vol. 45, Issue 1. P.1–32. DOI: https://doi.org/10.1017/S0047404515000780 (дата звернення: 22.10.2026).

3. Khamzaev S. A., Mamasalieva Z. Pragmatic Peculiarities of English Slang in Online Communication. *Western European Journal of Linguistics and Education.* 2024. Vol. 2, No. 5. P. 435–439. URL: https://westerneuropeanstudies.com/index.php/2/article/view/1043 (дата звернення: 22.10.2026).

4. Cambridge Dictionary. New words – 5 February 2024 (soft life). *Cambridge Dictionary Blog.* 2024. URL: https://dictionaryblog.cambridge.org/2024/02/05/new-words-5-february-2024/ (дата звернення: 22.10.2026).

РОЗДІЛ 2
НАУКОВІ ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА І ТЕОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ

Анастасія БОНДАРЧУК
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: Прадівлянна Л. М.,
канд.філол.наук

LAURIE SAUNDERS AS A VOICE OF RESISTANCE IN TODD STRASSER'S NOVEL *THE WAVE*

Todd Strasser's novel *The Wave* (1981), inspired by a classroom experiment conducted in 1967, remains a compelling literary exploration of how group dynamics can undermine individual autonomy, a process also examined in social psychology through studies of obedience and conformity [3]. Existing scholarship has mostly approached the text through the problem of "the individual and the crowd", focusing on the formation and influence of the group. Laurie Saunders, by contrast, is usually mentioned only briefly as an example of a self-sufficient personality [2]. This study focuses on Laurie and argues that her resistance to the movement develops in three stages: doubt, isolation, and action.

The aim of the research is to show how the novel presents Laurie as a voice of resistance to group pressure. The study uses close reading and character analysis within the novel's system of characters. The plot centres on the history teacher Ben Ross, who starts a classroom experiment called "The Wave" under the mottos "Strength Through Discipline, Strength Through Community" to show how ordinary Germans came to accept Nazism. The movement quickly spreads beyond the classroom: some students are carried away by enthusiasm, others by fear, and those who do not join face growing pressure. Laurie, editor of the school newspaper, is the only student who openly

opposes the movement, and the experiment ends when its mechanisms are exposed.

Laurie's resistance begins with doubt and empathy. She is the first to ask a question that others avoid: "Does anyone feel kind of strange about this?" [1, p. 27]. Critics often link this attitude to Laurie's upbringing in a family that values independent thinking, where her mother sees the experiment as an attempt at uniformity from the very beginning [2]. The text, however, adds another side. Having noticed that The Wave gives the withdrawn Robert Billings a sense of belonging, Laurie holds back from arguing, because criticism of the movement would suggest that he should return to isolation [1, p. 28]. Her doubt is therefore softened by compassion, which makes her position different from simple opposition. It also fits her earlier moral judgment of the Nazis, who, in her view, "had their own eyes and their own minds" [1, p. 6]. The experiment forces Laurie to apply this standard to her own community.

Doubt soon turns into open dissent, and dissent has a cost: social isolation. Refusing to attend the rally, Laurie states the individual's right to stay out of the group: "There will always be a few people who won't want to join. They have a right not to join" [1, p. 38]. Her boyfriend David answers that she opposes The Wave only because she is no longer "special". This reaction supports the view that, behind the language of equality, the movement's followers are often driven by envy of those who stand out [2]. The group's strategy is to discredit a principled objection by reducing it to personal motives. As a result, Laurie is not allowed into the bleachers unless she gives the salute, she is intimidated, and she loses both her boyfriend and her closest friend. Strasser thus shows that a community built on the promise of equality does not tolerate disagreement.

Yet isolation does not silence Laurie; her resistance grows from a personal stand into collective action. She writes an editorial condemning The Wave as a movement that suppresses freedom of speech and thought, and she later warns Ross, together with David, that the students are "really scared" [1, p. 52]. In the final scene her protest becomes a direct appeal to the class: "Can't any of you think for yourselves anymore?" [1, p. 54]. The response is hostile silence, which shows that dissent does not succeed immediately. Scholars rightly note that Laurie, together with the adults, helps to end the

experiment [2]. It should be added, however, that the resolution is brought about by Ross himself, while Laurie serves as a moral compass whose warnings are later confirmed by events.

In conclusion, the character of Laurie Saunders develops in three stages: doubt, isolation, and action. While previous scholarship uses her to illustrate the broader conflict between the individual and the crowd, close analysis shows a clear progression from a hesitant question to a public challenge. Through this character, Strasser argues that resisting group pressure requires not only critical thinking but also the readiness to accept the personal consequences of one's position.

References

1. Strasser T. The Wave. New York: Dell, 1981. 138 p.

2. Таратута С. Проблема людини і натовпу в романі Т. Штрассера «Хвиля». *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 2023. С. 103–106.

3. Milgram S. Obedience to Authority: An Experimental View. New York: Harper & Row, 1974. 224 p.

Анна БУРЛАЧУК

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Прадівлянна Л.М.,

канд. філол. наук

ВІД ПОВЕРХНЕВОГО ЗНАННЯ ІСТОРІЇ ДО УСВІДОМЛЕННЯ МИНУЛОГО

(на матеріалі роману «Хвиля» Т. Штрассера)

Історична пам'ять відіграє важливу роль у формуванні суспільної свідомості, адже допомагає усвідомлювати минулі трагедії, розпізнавати небезпечні суспільні тенденції та аналізувати причини історичних помилок. Проте знання про минуле не завжди означає глибоке розуміння його уроків і не

гарантує запобігання повторенню трагічних подій. Ця суперечність розкривається в романі Тода Штрассера «Хвиля», у якому на прикладі шкільного експерименту показано, як звичайні учні поступово засвоюють моделі поведінки, властиві авторитарному суспільству. Роман став предметом обговорення ряду науковців, зокрема С. Таратута та Л. Прадівляна розглядають антитоталітарну спрямованість роману в контексті діалогу літератури та кіно.[2; 3].

Актуальність цього дослідження зумовлена необхідністю осмислення чинників, які перешкоджають критичному сприйняттю історичного досвіду та розпізнаванню авторитарних тенденцій у сучасному суспільстві. Мета дослідження – з'ясувати, як в романі Т. Штрассера розкривається проблема історичної пам'яті, які чинники перешкоджають та унеможливлюють усвідомлення минулого. Для досягнення мети використано метод текстуального аналізу.

Події роману розгортаються в американській школі, де вчитель історії Бен Рос намагається пояснити своїм учням, як нацистський режим зміг отримати абсолютну підтримку значної частини суспільства. Після перегляду документального фільму про злочини нацизму школярі дивуються, чому люди не протидіяли злочинним наказам і чому суспільство допустило такі жахливі події. Щоб продемонструвати механізми формування колективної покори, учитель організовує експеримент, заснований на дисципліні, єдності та підпорядкуванні правилам. прагнення належати до колективу переростає в нетерпимість до тих, хто не підтримує рух, а групова ідентичність починає витісняти самостійність суджень. Таким чином, роман демонструє, як поверхневе знання історії перетворюється на безпосередній досвід, що змушує учнів переосмислити власну поведінку.

По-перше, роман демонструє, що поверхневе знання історії не гарантує розуміння її уроків. Ще на початку твору учні обговорюють документальний фільм про Голокост і намагаються зрозуміти, чому ж суспільство не протидіяло злочинним наказам нацистського режиму. Після перегляду фільму один із учнів

каже таку річ: «Yeah, sure, as something horrible that happened once, it bothers me. But that was a long time ago, Laurie. To me it’s like a piece of history. You can’t change what happened then» [1, с.24]. Ця репліка виявляє переконання, що усвідомлення минулої трагедії автоматично захищає людство від її повторення. Проте в ході розвитку сюжету можна зрозуміти, що така впевненість була помилкою. Учні, які на початку засуджували дії з часів нацизму, поступово стають учасниками руху, що вимагає беззаперечного підкорення. Минуле залишається для учнів абстрактною історією, доки вони не стикаються з подібними механізмами у власному житті.

По-друге, забування історичних уроків сприяє повторенню небезпечних моделей суспільної поведінки. Розвиток руху «Хвиля» демонструє, як прагнення до єдності та приналежності до колективу може поступово знищити індивідуальність та критичне мислення людини. Особливо показовими є початкові переконання учнів, які вважають, що ніколи не дозволили б меншості керувати більшістю: «All I can say is, I would never let such a small minority of people rule the majority» [1, с.19]. Ці слова є досить іронічними, адже згодом учасники руху самі починають підкорятися авторитету і негативно ставитися до тих, хто відмовляється приєднатися до «Хвилі». Отже, проблема полягає не лише в незнанні історії, а й у нездатності розпізнати механізми підпорядкування, коли вони виявляються в нових обставинах.

По-третє, усвідомлення минулого передбачає особисту відповідальність та готовність кожної людини мислити критично та оцінювати власні дії. Коли Бен відкриває учням справжній сенс експерименту та змушує їх зіставити власну поведінку з поведінкою нацистського режиму, він наголошує: «You say it could never happen again, but look how close you came» [1, с.139]. Ці слова руйнують упевненість учнів у власній несприйнятливості до авторитарного впливу. Вони усвідомлюють, що самі брали участь у створенні середовища, у якому підпорядкування, груповий тиск і нетерпимість поступово стали нормою.

Отже, історична пам’ять не повинна обмежуватися знанням про злочини минулого або їхнім емоційним засудженням. Вона передбачає здатність

розпізнавати механізми, що сприяють виникненню авторитарних відносин, оцінювати власні рішення та брати відповідальність за свої дії. Досвід учнів показує, що навіть ті, хто переконаний у неможливості повторення історичних трагедій, можуть опинитися під впливом колективу й відмовитися від самостійного мислення.

Таким чином, у романі Т. Штрассера «Хвиля» проблема історичної пам'яті розкривається через суперечність між знанням минулого та здатністю застосовувати його уроки для осмислення сучасності. Автор демонструє, що впевненість у засвоєнні історичного досвіду сама по собі не захищає суспільство від повторення помилок. Справжнє усвідомлення минулого передбачає критичне мислення, розпізнавання небезпечних суспільних тенденцій і готовність протистояти тиску колективу.

Література

1. Strasser T. The Wave. New York: Dell Publishing CO., Inc., 1981 https://uxtrategy.net/wp-content/uploads/2019/09/the-wave-by-todd-strasser.pdf (accessed: 23.10.2026).

2. Таратута С. Проблема людини і натовпу в романі Т. Штрассера «Хвиля». *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2023. С. 1-4. https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d8386497-0642-4b70-8cdc-bd3868fdb7b0/content (дата звернення: 23.10.2026).

3. Таратута С., Прадівлянна Л. Антитоталітарна спрямованість роману Т. Штрассера «Хвиля» в контексті діалогу літератури та кіно. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2025. № 6. С. 77–87. https://doi.org/10.31652/2786-9083-2025-6(1)-77-87

Ірина ВЕТРОВА

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Прадівлянна Л.М.,

канд. філол. наук

PSYCHOLOGICAL COMPENSATION FOR INFERIORITY THROUGH THE "ILLUSION OF EQUALITY" (ROBERT'S TRANSFORMATION IN TODD STRASSER'S THE WAVE)

The manipulative influence of totalitarian microstructures on young people remains a relevant subject of literary studies. Todd Strasser's novel *The Wave* is based on the 1981 film, which draws on Ron Jones's real-life classroom experiment [3]. The novel has been thoroughly examined in the context of the dialogue between literature and film [1]. Previous research has also addressed the theme of false equality through the character of Robert Billings [1]. However, the psychological dynamics of Robert's transformation, understood as a process of compensation that unfolds through distinct stages of development and eventual collapse, have not yet been examined in detail. This constitutes the novelty of the present study.

The aim of the study is to analyse the mechanisms by which Robert Billings transforms from a school outcast into a fanatical defender of the movement "The Wave" under the influence of the idea of uniform equality. The research employs close reading, psychological and comparative analysis. In the novel, the history teacher Ben Ross recreates elements of a totalitarian regime in the classroom through discipline and shared symbols in an attempt to explain the roots of Nazism to his students [2]. The experiment gets out of control, and its most devoted participants turn out to be those who lack recognition.

First of all, Robert's initial state is defined by a chronic inferiority complex, which he reinforces himself by refusing to try. His teacher calls him "the class loser" [2, p. 13], his classmates treat him as an "Untouchable" [2, p. 23], and he explains his passivity with the words: "I wouldn't do any good anyway" [2, p. 21]. The reason is given at once: Robert lives in the shadow of his older brother, and even the teacher has to reassure him: "no one expects you to be another Jeff Billings" [2, p. 21]. Researchers also link Robert's outsider status to constant comparison with his talented brother [1]. Thus, refusing to try works as a defence against future failures, and social isolation

creates a psychological vacuum in which the promise of equality has the strongest effect.

Next, the “illusion of equality” offers Robert a quick way to overcome his feeling of inadequacy, because it cancels the usual criteria of success. Brad puts it this way: “We’re all equal. We’re all part of the same community” [2, p. 68-69], and Robert describes his own feelings as “like being born again” [2, p. 67]. He no longer has to prove his worth through knowledge or character, because identical behaviour, the salute and the slogans put him on a level with the former leaders of the class. On the very first day Ross holds him up as an example: “That’s very good, Robert” [2, p. 38], and this is the first recognition the boy receives. Such equality works as a psychological painkiller: it dulls the feeling of inadequacy but does not require personal growth. As researchers note, the former outcasts “stopped being bullied not because of growing humanity, but because it was needed to achieve the goal” [1], so their equality depends on their usefulness to the group.

Finally, compensation turns into overcompensation: the former outcast becomes a militant fanatic, and the collapse of the movement destroys his self-esteem. Robert voluntarily becomes Ross’s bodyguard and explains it like this: “nobody makes jokes about me anymore. I feel like I’m part of something special” [2, p. 89]. These are the words of a person who seeks not equality but exclusivity, and his later actions confirm it: in an argument he demands that everyone agree with the movement, and he declares that Laurie “must be stopped” [2, p. 110]. This course of events matches the observation that the most ardent supporters of The Wave are insecure outsiders [1]. In the finale Ross sums it up: “you turned your equality into superiority over non-Wave members” [2, p. 139], and when the movement is exposed, Robert cries, and the teacher calls him “the only one who really stood to lose in this whole thing” [2, p. 142]. Thus, Robert defends not so much the teacher or the idea as his new status, and everything that status rested on collapses together with the movement.

Conclusions. Robert’s transformation shows that the “illusion of equality” is a mechanism of manipulation that turns an inferiority complex into devotion to an authoritarian system. Uniformity does not heal the outcast’s trauma but only redirects it

into defending the group. That is why those who need recognition most are the most vulnerable to totalitarian micro-models, and the novel warns against the destructive consequences of mass conformity.

References

1. Taratuta S., Pradivlianna L. The Anti-Totalitarian Focus of T. Strasser's Novel *The Wave* in the Context of the Dialogue of Literature and Film. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2025. Vol. 6, No. 1. Pp. 77–87. DOI: https://doi.org/10.31652/2786-9083-2025-6(1)-77-87.

2. Strasser T. The Wave. New York : Dell Publishing Co., Inc., 1981. 144 p

3. History of the Wave Story. The Wave Home. URL: https://www.thewavehome.com/film/ (date of access: 25.10.2026).

Tamar GALOBERI

Doctoral student of Sokhumi State University

Research supervisor: Doctor of Philology

Marina Turava

THE FORMATION OF FEMALE AUTHORSHIP AND FEMINIST DISCOURSE IN EARLY 20th CENTURY GEORGIAN LITERATURE

Ekaterine Gabashvili played a significant role in the development of female authorship in the history of Georgian literature. Her work focuses on women's everyday experiences, social context, and the position of women in the family and society.

The paper examines the formation of female authorship and the development of feminist discourse in Georgian literature at the turn of the 20th century. It explores how women writers gradually established their literary voices within a predominantly patriarchal cultural environment and how their literary and journalistic contributions challenged traditional gender roles and articulated new perspectives on women's social position and rights. Focusing on the works of Ekaterine Gabashvili, the study investigates the relationship between women's literary expression, feminist thought, and the broader socio-political transformations of the period.

E. Gabashvili's stories often feature a woman trying to maintain her dignity and

individuality in conditions where her social status is strictly defined. In my opinion, this is precisely the significance of her work. The author not only describes a woman's life, but also tries to show the reader her inner world – her emotions, thoughts and desires. Such a vision already creates an intellectual foundation that later becomes important for feminist criticism [2].

At the beginning of the XX century, women's creativity gradually became an important form of expression of women's experience in Georgian literature. In their works, women writers paid special attention to issues such as the social status of women, the problem of education, family relations and personal freedom [1; 7]. According to our assessment, the emergence of these themes creates the first signs of a feminist narrative in Georgian literature, as they represent an attempt at critical analysis of a social order in which women play a secondary role. During this period, feminist ideas spread not only in literary texts, but also in public discourse [6].

Her publicistic letters are often used to confirm feminist ideas. For example, in her letter "To Our Women", Gabashvili directly speaks about the problem of women's education and rights and writes that women are not asking for mercy, but for their "legal share" [5]. This text clearly demonstrates her critical attitude towards society, which did not contribute to the education of women [3].

In Ekaterine Gabashvili’s texts, the image of a woman is often associated with the formation of a national idea. Women are represented as carriers of culture, morality and national identity. However, from a feminist point of view, this creates a paradoxical situation: on the one hand, women are important cultural figures, and on the other, their role is still limited to the family sphere [9].

Thus, such a contradiction well reflects the transitional stage in which Georgian society of that time was: women were already recognized as an important social force, but did not yet have subjective independence. In my view, the significance of Ekaterine Gabashvili from a feminist point of view lies in the fact that she created a space in Georgian literature where the experience of women became a central topic. Despite the fact that her texts do not express direct feminist protest, they show the reader the inner world of women, their silent protest and the restrictions in which they live.

Conclusions. The conducted study showed that Georgian literary and political feminism of the XX century structurally fits into Elaine Showalter's gynocritical model [8], although it is characterized by pronounced national specifics. Barbara Djordjadze's early journalistic works and Ekaterine Gabashvili's letter "To Our Women" represent a transitional stage between the "feminine" and "feminist" phases, where the emphasis is on women's education and awareness of everyday inequality. An analysis of E. Gabashvili's stories ("Broken Wings", "Magdana's Donkey", "A Bundle – Kona") revealed a deep feminist protest hiding behind a realistic narrative, where women are no longer just victims, but begin to fight for existence [4, p. 312].

References:

1. Axali Qartuli Literaturis Istoria [History of Modern Georgian Literature]. Vol. 2. P. 238–241.

2. Chanturia I. Dedata sakitkhi sakartvelos demokratiul respublikashi [The Issue of Mothers in the Democratic Republic of Georgia]. Istoriani. No. 104.

3. Gabashvili E. Feminizmi da genderuli demokratia [Feminism and Gender Democracy]. Heinrich Böll Foundation, 2014. URL: https://feminism-boell.org/ (accessed: 14.04.2026).

4. Gabashvili E. Rcheuli nawerebi [Selected Works]. Vol. II: "Phtebdaglejili" ["Broken Wings"]. P. 312.

5. Gabashvili E. Tserili "Cvens qalebs" [Letter "To Our Women"].

6. Gazeti "Khma Kartveli kalisa" [Newspaper "Voice of Georgian Woman"]. 1917. 6 noemberi. No. 29.

7. Popiashvili M. Qali avtori: literaturuli, kulturologiuri, da genderuli kvlevebi [Woman Author: Literary, Cultural, and Gender Studies]. Tbilisi: Meridiani, 2013/2014.

8. Showalter E. A Literature of Their Own: British Women Novelists from Brontë to Lessing. Princeton: Princeton University Press, 1977.

9. Tsqipurishvili N. The Voice of a Georgian Woman: Enlightenment and Identity in the Works of Georgian Women Authors at the Turn of the 19th and 20th Centuries. 2021. Vol. 3.

Дарія ГОНЧАРУК
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: Таратута С.Л.,
канд. філол. наук

ПОЕТИКА ДВОЄСВІТТЯ В РОМАНІ Ґ. ЗЕВІН «ЗАВТРА, ЗАВТРА»

Сучасна проза дедалі частіше звертається до проблеми співіснування реального та віртуального просторів, переосмислюючи класичні літературознавчі категорії. Дитинство Сема минає в лікарняній палаті, а доросле життя розгортається у віртуальних світах власної гри. Так минають роки у Сема і Сейді, персонажів роману Ґабріель Зевін «Завтра, завтра, завтра». Фізична реальність виявляється для них менш переконливою, ніж простір, закодований власноруч. Саме цей розподіл досвіду між буденним і змодельованим робить текст зручним матеріалом для аналізу поетики двоєсвіття. Раніше це явище досліджували переважно на матеріалі романтичної прози, але в цифровій літературі воно набуває зовсім іншого змістового наповнення.

Межа між текстом і грою фактично зникає, формується гібридний тип оповіді. Гейм-індустрія дедалі активніше проникає у художню прозу, і це посилює актуальність подібного аналізу. Аналіз роману Зевін засвідчує, що ігровий світ тут перестає бути тлом сюжету. Це повноцінний другий хронотоп, рівний реальному за значущістю. Розібравшись у механізмах побудови такого паралельного простору, можна точніше зрозуміти, як сучасна проза переосмислює класичну опозицію реального й уявного світів.

Таким чином, метою дослідження є виявлення художніх засобів формування ефекту двоєсвіття в романі Ґ. Зевін «Завтра, і завтра, і завтра». Відповідно до мети окреслено такі завдання: проаналізувати структурні маркери переходу між світами, з'ясувати функцію ігрового простору як альтернативної реальності персонажів та простежити зв'язок мотиву двоєсвіття з трансформацією ідеї «американської мрії» в історії успіху молодих розробників.

Методологічну основу дослідження становлять наративний аналіз,

елементи порівняльного літературознавчого методу та інтерпретаційний підхід до хронотопу. Окрему увагу зосереджено на методиці аналізу ідентичності персонажів крізь призму самотрансценденції, що дає змогу простежити, як герої конструюють себе водночас у двох вимірах існування.

Підлітком лежить Сем у лікарняній палаті після аварії, і цей простір прямо протиставлений світу гри «Ічиго», яку він створює разом із Сейді. Біль, нерухомість, соціальна ізоляція сповнюють перший простір; натомість другий дає героєві рухатися, перемагати, почуватися повноцінним. Класична модель двоєсвіття саме так і працює, один простір обмежує, другий компенсує. Але гра в романі Зевін не залишається лише втечею від дійсності. По суті, вона поступово стає простором самореалізації, кар'єри й навіть дружби, і через це проста бінарна схема ускладнюється.

Конкретні текстові маркери фіксують перехід між двома світами. Змінюється оповідна дистанція, а в побутовий діалог персонажів вривається ігрова термінологія. Щоразу, коли Сем описує реальне життя мовою гри, називаючи складні ситуації «рівнями» чи «босами», читач помічає змішування двох онтологічних площин. Цей прийом перегукується з ідеєю самотрансценденції особистості, яка долає межі тілесного досвіду через наративну ідентичність, сконструйовану в альтернативному просторі [2, с. 4]. Структуру гри герой буквально переносить на структуру власного мислення. Так він справляється з травмою.

Подвійну природу має й міський хронотоп роману. Дія розгортається між Массачусетсом, Каліфорнією і цифровим світом, який існує поза будь-якою географією. Сучасне місто в літературі часто постає розколотим між реальним і уявним шаром, причому другий шар впливовий не менше за перший, вказують дослідники подвійного міського хронотопу [3, с. 139]. Цифрове місто гри у романі Зевін функціонує як третій простір. Воно вбирає риси каліфорнійської мрії про швидкий успіх, залишаючись водночас вразливим віртуальним конструктом, який здатен зникнути через один технічний збій. І це не випадковість. Крихкість цифрового світу тут підкреслює головне, двоєсвіття не

статичне, воно постійно перебуває під загрозою руйнування.

Шлях Сема і Сейді, якщо подивитися ширше, повторює знайому архетипну модель. Американська мрія. Той самий стрімкий злет від звичайної студентської кімнати до контрактів на мільйони, який культура знову і знову відтворює й тиражує. Науковці, що досліджували еволюцію цього поняття, звертали увагу на головне: історично воно зрощувало матеріальний успіх з особистісним переродженням людини [1, с. 238]. У Зевін це переродження відбувається не в реальності. Воно відбувається у віртуальному просторі. Фізичне ж життя персонажів лишається травмованим, незавершеним, ніби застиглим. Звідси й той додатковий контраст: зовні тріумф, усередині порожнеча.

Таким чином, роман Ґ. Зевін «Завтра, завтра, завтра» демонструє, що поетика двоєсвіття тримається на трьох елементах, пов'язаних між собою: тілесному просторі травми, ігровому просторі компенсації та символічному просторі американської мрії, що накладається на обидва попередні шари. Перехід між цими світами фіксується на рівні лексики, і це не випадковість: ігрова термінологія проникає у побутове мовлення персонажів, таке помітно у понад двадцяти епізодах тексту. Віртуальний світ у романі не декорація і не фон. По суті, це повноцінний художній простір, що формує ідентичність героїв не слабше, ніж їхній реальний, фізичний досвід.

Література

1. Котиляк Ю. Я. Філологічна інтерпретація етимології та дискурсивної еволюції поняття "американська мрія". *Філологічні студії*. 2024. URL: https://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/42/part_2/42-2_2025.pdf#page=238 (дата звернення: 24.10.2024).

2. Польовий С. С. Наративна і ненаративна ідентичність: проблема самотрансценденції. С. 4–13. URL: http://perspektyvy.pdpu.od.ua/2_2025/3.pdf (дата звернення: 24.10.2024).

3. Gomel E. "Divided Against Itself": Dual Urban Chronotopes. *Cityscapes of the Future*. 2018. С. 139–150. URL: https://doi.org/10.1163/9789004361317_010 (дата звернення: 24.10.2024).

Ліана ГРИГОРЬЄВА
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: Прадівлянна Л. М.,
канд.філол. наук

ХУДОЖНІ ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ АТМОСФЕРИ КОЛЕКТИВНОЇ ІСТЕРІЇ В РОМАНІ ТОДДА ШТРАССЕРА «ХВИЛЯ»

У сучасному світі феномен колективної істерії знову стає небезпечно актуальним, тому звернення до літературних творів, які його моделюють, є важливим. Г. Лебон у своїй роботі « The crowd: A study of the popular mind» описує цей феномен як «…the disappearance of the conscious personality, the predominance of the unconscious personality, the turning by means of suggestion and contagion of feelings and ideas in an identical direction, the tendency to immediately transform the suggested ideas into acts; these, we see, are the principal characteristics of the individual forming part of a crowd» [3]. Ідеї французького психолога набувають художньої реалізації в роботі Тодда Страссера «Хвиля».

Мета - виявлення та аналіз основних художніх засобів, за допомогою яких Тодд Штрассер створює атмосферу колективної істерії в романі «Хвиля».

У дослідженні використовується літературознавчий аналіз, елементи психологічного та культурного підходів.

Твір Тодда Страссера «Хвиля» заснований на реальному експерименті вчителя Рона Джонса 1967 року, який у 1981-му екранізували як телефільм, а Страссер того ж року здійснив його новелізацію. В романі учитель історії Бен Росс проводить зі своїми учнями експеримент, щоб пояснити, як звичайні люди могли підтримати нацизм, але експеримент швидко виходить з-під контролю і перетворюється на справжній масовий рух [1, с. 78-79]. В роботі Тодда Штрассера «Хвиля» колективна істерія розвивається в трьох етапах:

1. На першому етапі група формується, має позитивне захоплення та ейфорію від відчуття єдності.

2. Другий етап - посилення конформізму і тиску на тих, хто йде проти групи.

3. В кінці, на третьому етапі, група відкрито виражає агресію до «чужих» та втрата індивідуальності.

Одним із ключових художніх засобів створення атмосфери колективної істерії в романі Тодда Штрассера «Хвиля» є система символів і ритуалів. Автор показує, як салют, гасла та членські квитки швидко перетворюються з зовнішніх атрибутів на потужний інструмент психологічного впливу. Особливо яскраво це видно в епізоді, коли рух тільки починає формуватися: «Now seven students joined in the chant, then fourteen, then twenty, until the whole class was saluting and chanting loudly in unison. “Strength Through Discipline, Strength Through Community.” Like a regiment, Ben thought, just like a regiment.» [2, с.19]

Повторювані ритуали та однакові для всіх символи поступово знімають індивідуальне мислення учнів і створюють у них відчуття єдності, сили та приналежності до чогось більшого. Штрассер демонструє, як зовнішні знаки дуже швидко стають внутрішньою потребою. Учні вже самі хочуть повторювати ритуали, бо саме в них відчувають власну значущість і захищеність всередині групи. Таким чином символіка та ритуали стають одним із головних механізмів розкручування колективної істерії. Автор використовує композицію роману, поступово розгортаючи дію від спокійного шкільного експерименту до майже неконтрольованого масового психозу. Саме завдяки цій динаміці в читача формується відчуття невідворотності колективної істерії. Спочатку «Хвиля» існує лише в межах одного класу. Проте дуже швидко вона виходить за його межі і починає диктувати правила всій школі. Свідченням цього стає епізод на футбольному стадіоні, де Лорі намагаються не пустити на трибуни без салюту: «Laurie stopped and saw Brad coming toward her. “Oh, hi, Laurie, I didn’t recognize you from behind,” he said. Then he did The Wave salute. Laurie just stood there without moving. Brad frowned. “Come on, Laurie, just give me the salute and you can go up.” […] “You mean I can’t go up into the stands unless I give The Wave salute?” Laurie asked. Brad looked around sheepishly. “Well, that’s what they decided,

Laurie.”» [2, с. 41] Штрассер свідомо розширює простір дії, розпочинаючи з класу та закінчуючи всією школою, вказуючи на те, як експеримент може вийти з-під контролю та охопити значно більше коло людей. Саме така композиційна побудова дозволяє автору зробити відчуття колективної істерії відчутним для читача.

Важливим художнім засобом створення атмосфери колективної істерії є зміна мови персонажів і показ їхньої внутрішньої трансформації під впливом групи. Штрассер демонструє, як індивідуальне мовлення поступається місцем колективним гаслам. Найяскравіше це видно в кульмінаційному конфлікті між Дейвідом і Лорі: «“Laurie, stop writing those articles! Keep your mouth shut about The Wave! You’re ruining it for everyone else!” […] “We can stop you, and we will!” he shouted at her. But Laurie only struggled harder to get out of his grasp. “I hate you!” she cried. “I hate The Wave! I hate all of you!” […] Almost out of control, he screamed “Shut up!” and threw her down on the grass.» [2, с. 49-50] У цьому діалозі Дейвід, який ще недавно був звичайним підлітком, уже говорить мовою групи. Його фрази сповнені агресії та категоричності, характерної для колективної істерії. Він готовий застосувати силу проти близької людини лише тому, що вона загрожує єдності «Хвилі». Індивідуальне мовлення поступається місцем колективним гаслам, а психологічні портрети показують, як страх бути виключеним сильніший за раціональні аргументи. Штрассер створює атмосферу колективної істерії через комплекс художніх засобів: символіку й ритуали, композиційне наростання напруги та трансформацію мови і психології персонажів. Завдяки цьому роман не просто розповідає історію, а моделює механізм виникнення масової істерії. Твір залишається актуальним попередженням про те, наскільки легко індивідуальне «я» може розчинитися в колективному «ми».

Література

1. Прадівлянна Л., Таратута С. Антитоталітарна спрямованість роману т.штрассера «хвиля» в контексті діалогу літератури та кіно. *Journal of Cross-Cultural Education,* 2025. 6 (1), P. 77-87.

2. Strasser T. The Wave. New York : Dell Laurel-Leaf, 1981. 138 p.

3. The crowd. A study of the popular mind. The Project Gutenberg eBook. URL: https://www.gutenberg.org/cache/epub/445/pg445-images.html (дата звернення: 01.11.2026).

Аліна ГУШИНЕЦЬ

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Таратута С. Л.,

канд. філол. наук

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЖАНРУ СІМЕЙНОГО РОМАНУ В НОВІТНІЙ ЛІТЕРАТУРІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ Е. ПЕТЧЕТТ «ГОЛЛАНДСЬКИЙ ДІМ»)

Сімейний роман належить до тих жанрових форм, які особливо чутливо реагують на зміну уявлень про родину, спадковість, приватну історію та взаємозв’язок поколінь. У класичній моделі сімейної саги сюжет зазвичай охоплює тривалий історичний період, кілька поколінь і демонструє поступове формування або занепад роду. Дослідники наголошують, що важливими ознаками такого типу прози є поколіннянєва перспектива, розгорнута система родинних зв’язків, хронотоп дому, конфлікт традиції та змін, а також історична зумовленість приватного життя [2, с. 88–101; 3, с. 25–41]. У новітній літературі ця модель не зникає, але істотно перебудовується: родовід поступається місцем фрагментованій пам’яті, лінійна хроніка – ретроспекції, а широкий суспільно-історичний план – камерному дослідженню травми й емоційних зв’язків. Роман Енн Петчетт «Голландський дім» є показовим прикладом такої трансформації.

На рівні фабули твір зберігає основні опорні елементи сімейного роману. Історія Конроїв простежується протягом кількох десятиліть, охоплює представників різних поколінь і пов’язує їх із питаннями шлюбу, батьківства, материнства, спадкування, соціального статусу та власності [1]. Водночас Петчетт відмовляється від енциклопедичної повноти традиційної саги. У центрі

перебуває не весь рід як історична спільнота, а передусім двоє дітей – Денні й Мейв, для яких сімейна історія набуває форми довготривалого переживання втрати. Через це родова хроніка звужується до емоційної історії брата й сестри. Саме така концентрація на приватному досвіді є однією з ключових ознак модернізації жанру.

Трансформація класичної моделі виявляється і в побудові поколіннєвого конфлікту. У традиційній сімейній сазі суперечність між поколіннями часто має ідеологічний або соціально-історичний характер: молодші персонажі відмовляються від цінностей старших, змінюється економічний уклад, відбувається деградація чи оновлення роду. У «Голландському домі» конфлікт не зводиться до прямого протистояння батьків і дітей. Сиріл Конрой емоційно віддалений від родини; Елна залишає дітей, керуючись власним моральним імперативом; Андреа входить у вже нестійку сімейну систему й після смерті чоловіка витісняє Денні та Мейв із дому. Отже, замість схеми «старше – молодше покоління» виникає мережа перерваних зв’язків. Родина постає не як стабільна генеалогічна структура, а як сукупність людей, які по-різному розуміють обов’язок, любов, належність і право на минуле.

Особливу роль у жанровій перебудові виконує образ Голландського дому. Для сімейного роману дім традиційно є матеріальним знаком тяглості роду: місцем спільної пам’яті, спадкування і повторюваних сімейних ритуалів. У Петчетт ця функція зберігається, але набуває парадоксального змісту. Дім не об’єднує родину, а виявляє її внутрішні розломи. Для Сиріла він є доказом економічного успіху; для Елни – простором надмірності й морального дискомфорту; для Андреа – бажаною власністю; для Денні та Мейв – втраченою територією дитинства. Тому архітектурний простір перетворюється на центр різних, несумісних інтерпретацій. Дім виконує функцію своєрідного «персонажа», який зберігає сліди минулого й постійно повертає героїв до невирішеної сімейної історії. Дослідження сімейного роману-хроніки підкреслюють значення хронотопу як засобу організації родової пам’яті [4, с. 237–248]; у романі Петчетт цей хронотоп уже не гарантує спадкоємності, а

фіксує її кризу.

Показовим є й те, що сімейна історія організована навколо мотиву позбавлення спадщини. У класичній сазі спадкування часто забезпечує матеріальну безперервність роду, навіть якщо супроводжується конфліктами. У «Голландському домі» юридичне й матеріальне успадкування виявляється зруйнованим. Після смерті батька діти фактично втрачають дім і значну частину майнової належності до сімейного минулого. Через це пам’ять перебирає на себе функцію спадщини. Денні й Мейв не володіють Голландським домом, однак роками повертаються до нього, сидять у машині навпроти будинку, реконструюють події дитинства, сперечаються про мотиви батьків. Матеріальна втрата породжує символічне привласнення минулого. Така заміна речового спадкування мнемонічним істотно змінює жанрову семантику сімейного роману.

Не менш важливою є відмова від лінійного принципу хроніки. Денні розповідає історію з часової дистанції, тому сюжет будується як постійне повернення до вже пережитого. Події минулого не просто послідовно відтворюються; вони переосмислюються відповідно до пізнішого досвіду героя. Унаслідок цього читач отримує не «об’єктивну» історію родини, а версію сімейного минулого, пропущену через пам’ять одного з її учасників. Для новітньої сімейної прози така суб’єктивізація принципово важлива: генеалогічна повнота поступається множинності інтерпретацій, а достовірність – усвідомленню того, що минуле ніколи не доступне безпосередньо.

Жанрова трансформація простежується і в характері фіналу. Класичні романи поколінь часто завершуються підсумком розвитку роду: його занепадом, відновленням або переходом до нової фази. Петчетт уникає однозначного підсумку. Повернення матері, зміна ставлення Денні до Елни, смерть Мейв, нові власники Голландського дому та подальша доля родини не відновлюють попередньої цілісності. Натомість формується інший тип завершеності – психологічне послаблення влади минулого. Герої поступово перестають сприймати дім як єдину точку, що визначає їхню ідентичність. Саме тому фінал можна прочитувати не як реставрацію сімейної ідилії, а як вихід із її

неможливості.

Отже, «Голландський дім» зберігає жанрову пам’ять сімейного роману, але переорганізовує його структурні ознаки відповідно до поетики новітньої прози. Багатопоколіннєва хроніка звужується до історії травматичної пам’яті двох найближчих родичів; лінійний час поступається ретроспективній композиції; дім із символу спадкоємності перетворюється на знак розриву; матеріальна спадщина замінюється спадщиною пам’яті; конфлікт поколінь набуває форми кризи родинних ролей. Саме така переорієнтація з історії роду на суб’єктивний досвід належності, втрати й прощення засвідчує здатність сімейного роману адаптуватися до сучасного уявлення про родину як нестабільну, емоційно суперечливу, але все ще визначальну для особистості спільноту.

Література

1. Петчетт Е. Голландський дім / пер. з англ. Ю. Шекет. Київ : АРТБУКС, 2024. 368 с.

2. Руднянин О. І. Сімейно-романна хронікальна жанрова традиція: специфіка романного мислення. *Прикарпатський вісник НТШ. Слово*. 2022. № 17(65). С. 237–248. DOI: 10.31471/2304-7402-2022-17(65)-237-248.

3. Румянцева-Лахтіна О. О. Генерація роману як вид сімейного роману: ключові аспекти формування жанру. *Astraea*. 2020. Т. 1, № 2. С. 88–101. DOI: 10.34142/astraea.2020.1.2.05.

4. Zatora A. Saga rodzinna – próba uporządkowania i konceptualizacji gatunku. *Zagadnienia Rodzajów Literackich*. 2017. T. 60, № 2. S. 25–41. DOI: 10.26485/ZRL/2017/60.2/2.

В’ячеслав ДИКИЙ

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Таратута С. Л.,

канд. філол. наук

НАРАТИВНА НЕНАДІЙНІСТЬ ЯК ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА

КАТЕГОРІЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ТА СУЧАСНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Поширення в сучасній прозі стратегій, що ставлять під сумнів достовірність оповіді, зумовлює інтерес до наративної ненадійності як однієї з ключових категорій наратології. Попри значну історію вивчення, поняття «ненадійний наратор» залишається дискусійним, передусім щодо того, де саме локалізується ненадійність: у постаті наратора, у структурі тексту чи в акті читання. Мета дослідження – узагальнити провідні теоретичні підходи, розмежувати два способи розуміння ненадійності та окреслити критерії її виявлення.

Термін запровадив В. Бут у праці «Риторика художньої прози». Як стверджує науковець, наратор є надійним, якщо говорить і діє відповідно до норм твору, тобто норм імпліцитного автора, а ненадійним, якщо ці норми порушує. Ненадійність постає як розбіжність між наратором та імпліцитним автором [1, с. 158]. Ш. Чатмен вписав це поняття в комунікативну модель наративу й описав ненадійність як розрив між розповіддю наратора та «мовчазним» повідомленням імпліцитного автора, що надходить оза спиною наратора [2, с. 149]. Дж. Фелан розвинув риторичний підхід, розглядаючи нарацію як комунікативну дію автора, адресовану авторській аудиторії. Він виокремив три осі ненадійності, а саме: подій і фактів, сприйняття й інтерпретації, етичних оцінок, – а також два режими: хибне повідомлення, хибне прочитання, хибне оцінювання, з одного боку, і недостатнє повідомлення, прочитання, оцінювання – з іншого. Фелан також розрізняє «зближувальну» ненадійність, що зміцнює зв’язок аудиторії з наратором, і «віддалювальну», яка його послаблює [5, с. 51].

А. Нюннінг піддав сумніву саму концепцію імпліцитного автора як критерію надійності, оскільки вона є невизначеною та важко верифікується. Його когнітивно-конструктивістська модель переносить акцент на читача: ненадійність не міститься в тексті як готова властивість, а є інтерпретаційною стратегією, до якої читач удається, щоб розв’язати суперечності тексту. Опорою для такого рішення слугують фонові знання читача про світ, а також літературні

конвенції та жанрові очікування [3]. Подібну думку обстоює Ґ. Олсон, яка розрізняє наративні інстанції, схильні до ненавмисних помилок («fallible»), та «недостовірні» («untrustworthy»), чиї свідчення потребують свідомої недовіри [4, с. 100].

Відповідно, ненадійність можна розуміти у двох площинах. У першому випадку вона є властивістю наратора: обмеженістю його знання, особистою зацікавленістю, психологічною або моральною упередженістю, свідомим обманом. Такий підхід, притаманний насамперед Буту, зосереджується на характері та мотивах оповідача. У другому випадку вона є ефектом текстової структури та виникає зі співвіднесення різних наративних голосів, версій подій і жанрових претензій на правдивість. Тоді ненадійність не зводиться до одного суб’єкта, оскільки текст може не мати єдиного «брехливого» наратора, але водночас руйнувати довіру через фрагментарність, множинність фокалізації та взаємне спростування частин. Когнітивний підхід Нюннінга додає третій вимір – взаємодію тексту й читача, що пояснює, чому один і той самий текст у різних культурних контекстах оцінюють по-різному.

На основі розглянутих підходів можна окреслити критерії виявлення ненадійності. До внутрішньотекстових належать: суперечності в мовленні наратора; розбіжність між його твердженнями і вчинками; невідповідність його версії свідченням інших персонажів чи інших наративних інстанцій; мовні маркери суб’єктивності та невпевненості (оцінна лексика, модальні слова, застереження, незавершені конструкції). До позатекстових належить невідповідність викладеного уявленням читача про можливе й імовірне, а також усталеним етичним нормам і літературним конвенціям. Додатково враховують паратекстуальні та композиційні сигнали (заголовки, жанрові позначення, порядок розташування частин), а також ефект ретроспективної переоцінки, коли подальший текст змушує переглянути вже прочитане.

Отже, розглянуті концепції не виключають одна одну, а описують різні рівні одного явища: наратора, тексту й читача. Комплексне поєднання риторичного та когнітивного підходів дає змогу аналізувати наративну

ненадійність у творах зі складною побудовою, зокрема в сучасній прозі, як-от роман Е. Діаза «Довіра», де достовірність оповіді конструюється через зіставлення кількох текстів.

Література

1. Booth W. C. The Rhetoric of Fiction. 2nd ed. Chicago : University of Chicago Press, 1983. 455 p.

2. Chatman S. Coming to Terms: The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film. Ithaca : Cornell University Press, 1990. 248 p.

3. Nünning A. Unreliable, Compared to What? Towards a Cognitive Theory of Unreliable Narration. Grenzüberschreitungen: Narratologie im Kontext / ed. by W. Grünzweig, A. Solbach. Tübingen : Narr, 1999. P. 53–73.

4. Olson G. Reconsidering Unreliability: Fallible and Untrustworthy Narrators. *Narrative*. 2003. Vol. 11, No. 1. P. 93–109.

5. Phelan J. Living to Tell about It: A Rhetoric and Ethics of Character Narration. Ithaca: Cornell University Press, 2005. 270 p.

Вікторія КОВАЛЬЧУК

Вінницький педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Мельник Т. М.

канд. філол. наук

ФЕНОМЕН ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ У СУЧАСНОМУ ВИМІРІ

У другій половині XX століття відбулися докорінні зміни, що охопили чимало сфер, які мали безпосередній вплив на світогляд людей, набуття нових знань та власної ідентичності. Зокрема, в літературі ці механізми вплинули на експерименти із формою, образом та сюжетом. На даному етапі розвитку художньої літератури авторський текст вбачається не як статичний об’єкт, що піддається єдиному трактуванню, а як динамічний і мінливий простір, у якому співіснує чимало культурних та літературних традицій. Аналізуючи сучасні адаптації класичних творів, інтертекстуальність відіграє в них ключову роль. Ця

концепція дає змогу простежити функціонування класичного тексту в іншому соціально-культурному, просторовому та історичному середовищі, підтримуючи зв’язок із оригіналом та водночас сприяючи появі нових інтерпретацій.

Теоретичні витоки інтертекстуальності походять від анаграм Фердинанда де Соссюра. Однак все дедалі частіше літературознавці запевняють, що міжтекстуальність базується на психологічному мовознавстві Олександра Потебні, який запропонував ідею сприйняття мови як динамічного феномену [2, с. 13].

Ґрунтуючись на даних засадах, відома своїми відкриттями Юлія Крістева сформулювала концепцію, за якої кожен текст складається з мозаїки цитат, які є водночас поглинанням та трансформацією першоджерел. Зокрема, дослідниця звернула увагу на діалогічність між творами, за яких читач постає адресатом свого ж творіння, усвідомлюючи при цьому інакший контекст. У рамках цього питання виникають взаємопов’язані дії, в яких автор одночасно втілює роль суб’єкта читання, а відповідно текст демонструє внутрішній зв’язок. Схожа об’єктивна комунікація підтверджує універсальність твору, який формується як результат контактування між різними текстами [4, с. 14].

Поглибив це поняття польський науковець Ролан Барт, тлумачачи текст як певний ланцюг з відгомін попередніх творінь, при яких оповідач позбувається статусу єдиного першоджерела змісту, піддаючись активному розумінню читача. Літературознавець трактував текст як систему знаків, що описує значення, зміцнюючи його сферу використання, зокрема це стосується мистецтва, культурних явищ та людей [1, с. 281].

Унікальну цінність для аналізу інтертекстуальних тенденцій у сучасному літературознавстві становить типологія міжтекстуальних відносин, яка була ініційована французьким семіотиком Жераром Женеттом. У своїх працях дослідник не зовсім притримується універсального терміну “інтертекстуальність”, який є розповсюдженим на теперішньому етапі. Утім, він запропонував ширше трактування та поділив єдиний концерт на п’ять окремих категорій: *інтертекстуальність* (фактична присутність одного тексту в

іншому), *паратекстуальність* (компоненти, які можна простежити на периферії твору), *метатекстуальність* (взаємодія між текстом та його критичним аналізом), *архітекстуальність* (співвідношення між твором та жанром), *гіпертекстуальність* (взаємозалежність гіпертексту з гіпотекстом) [3, с. 114–115].

Вагомий внесок стосовно міжтекстових взаємодій здійснила українська філологиня Тетяна Динниченко, яка виділила кілька основних форм інтертекстуальності: *контекстуальні* (цитати, алюзії, тропи, посилання тощо), *претекстуальні* (заголовки, присвяти, епіграфи) та *транстекстуальні* (запозичення та пародії) [5, с. 263].

Отож, поняття інтертекстуальності в сучасному вимірі функціонує не просто як сукупність стилістичних засобів та тропів, а як цілісна основа для розуміння сучасних творів та їх переосмислення. Концепції літературознавців Ю. Крістевої, Р. Барта, Ж. Женетта та Т. Динниченко дають можливість дослідникам систематизувати трансформацію класичної літературної спадщини. Згадана тема й надалі залишається значущою, оскільки вона має вплив на літературу сучасності, демонструючи неабияку взаємодію текстів між собою та їх культурний контекст.

Література

1. Вещикова О. С. Інтертекстуальність та інтермедіальність як засоби організації читацького сприймання творів збірки В. Даниленка «Сон із дзьоба стрижа». *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2015. № 6. С. 280–290.

2. Шаповал М. Інтертекстуальність : історія, теорія, поетика : навч. посіб. / Київ. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ : Київський університет. 2013. 167 с.

3. Guadu A. Intertextuality as an Inherent Tool for the Composition and Interpretation of Texts : A Theoretical Reappraisal. *International Journal of Literature and Arts*. 2023. Vol. 11, No. 3. P. 107–119.

4. Nikolenko K., Nikolenko O. Contemporary strategies of studying intertextuality. *Philological studies*. 2021. № 33. P. 13–19.

5. Ostropalchenko Y. V. Forms of Intertextuality in a Postmodern Play (a Case Study of “Old Money” by Wendy Wasserstein). *Studia Philologica*. 2024. № 22. P. 258–270.

Марія КОМАР

Вінницький державний педагогічний університет

імені М.Коцюбинського

Науковий керівник: Таратута С. Л.,

канд. філол. наук

ТРАНСФОРМАЦІЯ АВТОРСЬКОЇ КОНЦЕПЦІЇ В ПРОЦЕСІ ЕКРАНІЗАЦІЇ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ: НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ НІКА ГОРНБІ «ПРО ХЛОПЧИКА»

Екранізація змінює передусім спосіб подання літературного матеріалу. У романі смисл розгортається через слово, опис, внутрішнє мовлення та авторську оповідь. У кіно цю функцію перебирають кадр, звук, монтаж, музика, поведінка актора. Тому точне відтворення кожної сцени ще не визначає близькість фільму до першоджерела. Важливішим є збереження конфлікту, логіки характерів і тих смислових акцентів, на яких тримається авторський задум.

О. Дубініна пропонує розглядати екранізацію через зіставлення літературного й кінематографічного текстів [1, с. 40–53]. При цьому функція художнього елемента важить більше, ніж його буквальне повторення. Внутрішній монолог, якого немає у фільмі, може бути переданий паузою, поглядом, музикою або монтажем. М. Мірошниченко пов’язує подібні зміни з режисерською інтерпретацією і трактує екранізацію як окремий кінематографічний твір [2, с. 77–85]. Саме тому скорочення чи об’єднання епізодів не обов’язково означає втрату змісту.

Подібний принцип закладено і в теорії адаптації Л. Гатчен: інше медіа не відтворює твір буквально, а перебудовує його власними засобами [4]. К. Ноулз і М. Шмід пояснюють це взаємодією медіальних кодів [5]. Словесний опис стає зоровим образом, риса характеру виявляється через жест або поведінку, а

повторюваний мотив може перейти у музичну тему. Порівнювати доцільно не однакові форми, а те, яку функцію вони виконують.

У романі Ніка Горнбі *About a Boy* центральними є самотність, дорослішання, відповідальність і потреба в близьких зв’язках. Найпомітніше ці теми розкриваються через Вілла Фрімена і Маркуса. Вілл цінує незалежність і намагається уникати тривалих зобов’язань; Маркус, навпаки, потребує підтримки та стабільності. Н. Степіч аналізує Вілла в контексті маскулінності й чоловічої ідентичності [3]. Його демонстративна самодостатність поступово виявляється нестійкою. Спілкування з Маркусом змушує героя діяти там, де раніше він обрав би дистанцію.

У фільмі ця зміна показана швидше й зовнішньо виразніше. Те, що роман пояснює через оповідь або внутрішній коментар, екран передає реакцією актора, паузою, монтажем і музикою. Частину другорядних ліній скорочено, а взаємини Вілла й Маркуса сильніше висунуто на перший план. Проте головна траєкторія Вілла не змінюється: від відстороненості він переходить до особистої участі в житті іншої людини.

У *About a Boy* авторська концепція зазнає передусім медіальної, а не смислової перебудови. Роман і фільм користуються різними засобами, але зберігають близьку логіку розвитку головного героя та центральний конфлікт між ізоляцією і потребою в людських зв’язках. Тому відмінності між окремими сценами доцільно оцінювати не самі по собі, а за тим, чи змінюють вони мотивацію персонажів і загальний напрям твору. У цій екранізації такий напрям переважно збережений.

Література

1. Дубініна О. Екранізація літературного твору як предмет компаративного дослідження. *Слово і Час*. 2016. № 2. С. 40–53. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=sich_2016_2_7 (дата звернення: 19.10.2026)

2. Мірошниченко М. О. Режисерська тема в екранізації літературного твору. *Культура України*. 2023. Вип. 82. С. 77–85. DOI: https://doi.org/10.31516/2410-5325.082.09

3. Stepić N. Objects of Desire: Masculinity, Homosociality and Foppishness in Nick Hornby's High Fidelity and About a Boy. Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities. 2018. Vol. 23, No. 1. P. 144–155. DOI: 10.1080/0969725X.2018.1435391.

4. Hutcheon L. *A Theory of Adaptation*. 2nd ed. With a new epilogue by S. O'Flynn. London ; New York : Routledge, 2013. 304 p.

5. Knowles K., Schmid M., eds. *Cinematic Intermediality: Theory and Practice*. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2021. 224 p. ISBN 978-1-4744-4634-1.

Каріна КОСЕЦЬКА

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Л.М. Прадівлянна

кандидат філологічних наук

МОВА НЕМИНУЧОСТІ ТА КОНСТРУЮВАННЯ РЕАЛЬНОСТІ БЕЗ АЛЬТЕРНАТИВИ В АНТИУТОПІЧНІЙ ПРОЗІ

Антиутопічна література традиційно досліджує механізми влади, соціального контролю та обмеження індивідуальної свободи. Мова відіграє вирішальну роль у функціонуванні цих систем; вона не лише передає інформацію, але й визначає способи сприйняття та інтерпретації реальності. Ця тенденція особливо виражена, коли за допомогою мовних засобів, певний соціальний порядок сприймається як природний, необхідний і такий, що не передбачає іншого варіанту.

Проблема взаємозв'язку мови та влади має ґрунтовне теоретичне підґрунтя. Н. Ферклаф у праці «Мова і влада» розглядає дискурс як соціальну практику, що не лише відображає суспільні відносини, а й бере участь у їх

формуванні [1, с. 25]. Роль мови як інструменту контролю в художньому дискурсі достатньо досліджена [5; 6]. Дослідники антиутопічної літератури доводять, що обмеження словника, стандартизовані мовні моделі та евфемізми впливають на когнітивний та емоційний розвиток персонажів, сприяють конформності, нормалізації насильства та зменшують можливості індивідуального морального вибору. Водночас функціонування мовних засобів як механізму блокування альтернативного сценарію розвитку тоталітарного суспільства потребує окремого розгляду. У межах цього дослідження, пропонуємо поняття «мова неминучості» для позначення сукупності мовних стратегій і моделей, які представляють певний стан речей як єдино можливий, обмежуючи можливості його критичного осмислення та уявлення про альтернативи. Завдяки повторюваному використанню таких моделей у комунікації суспільний порядок відтворюється як самоочевидна норма.

Метою цього дослідження є виявлення мовних засобів, за допомогою яких в романах Л. Лоурі «The Giver» формується уявлення про соціальний порядок як єдино можливий, а також визначення їх ролі у формуванні сприйняття реальності персонажами. Для порівняння також простежуємо функціонування подібних механізмів у романі К. Ішіґуро «Never Let Me Go».

У творі «The Giver» ідея про відсутність альтернатив формується вже на рівні ключових понять. Центральним терміном виступає «*Sameness*» - модель суспільного устрою, яка виключає відмінності, випадковість та індивідуальний вибір. Важливо, що «*Sameness*» сприймається мешканцями як нормальний і необхідний стан речей. Таким чином, сама система номінацій сприяє тому, що інший спосіб життя перестає уявлятись реальною можливістю.

Подібну функцію виконує принцип «precision of language». Репліка «*Our community can’t function smoothly if people don’t use precise language*» [4, с. 66] безпосередньо пов’язує мовну норму зі стабільністю всього Суспільства. За таких умов контроль над мовою стає засобом впливу на мислення: обмежуючи словник, система звужує можливості розрізняти відтінки переживань, осмислювати власний досвід і виражати його словами. Так, у Суспільстві можна

бути ‘*hungry’,* но ніколи не ‘*starving’* [4, с. 38], так само як дозволено бути ‘*distracted’,* але не ‘*distraught’* [4, с. 4]. Регулюючи слововживання, система регулює і способи інтерпретації власного досвіду. Нав’язані мовні норми впливають на спосіб інтерпретації власних відчуттів і переживань, а отже, опосередковано обмежують можливості критичного осмислення встановленого порядку.

Особливо виразно мова неминучості реалізується через евфемізм ‘’*release*’’. Нейтральна назва приховує насильницький зміст процедури, переносячи її зі сфери моральної оцінки у сферу звичайної адміністративної практики. Аналогічно, повторення стандартизованих формул *I apologize, I accept your apology,* та назв на кшталт *family unit* та *dwelling* [4, с. 5, 7, 15] створює враження впорядкованості та передбачуваності світу, у якому подальший план дій вже заздалегідь визначений для будь-якої ситуації.

Не менш важливим є обмеження самої мовної картини світу. Вилучені з активного вжитку Суспільства слова – *warfare, starvation, snow, hills, grandparents, love* тощо [4] обмежують здатність людей описувати певні явища як частину власного досвіду. Коли реальність не має повноцінного мовного представлення, її складніше осмислити як альтернативу наявному порядку. Саме розширення мовного досвіду Джонаса стає одним із чинників усвідомлення ним того, що сучасний устрій не є єдино можливим.

Схожий механізм спостерігаємо в романі «Never Let Me Go». Терміни *donor, carer, donation, completion, recovery centre* входять до щоденної мови персонажів і поступово стають звичайними назвами етапів їхнього життя. Таким чином, майбутнє героїв сприймається не як результат системного примусу, а як заздалегідь визначена доля. Аналізуючи цей роман, Е. Йогансен звертає увагу на бюрократичний наратив, деперсоналізовану повторюваність та стереотипну риторику, які унеможливлюють критичне мислення [4]. У цьому випадку, мова неминучості діє не через пряму заборону, а через відсутність самого мовного простору для формулювання іншого майбутнього.

Отже, у романах «The Giver» і «Never Let Me Go» мовний контроль

спрямований не лише на те, щоб приховати окремі аспекти реальності, а й на те, щоб зменшити саму можливість уявити її з будь-якої іншої точки зору. У «The Giver» ця мета досягається переважно через обмеження словникового запасу, регулювання значень, евфемізацію та стандартизовані фіксовані вирази, тоді як у «Never Let Me Go» вона досягається шляхом бюрократичного найменування, повторюваності та поступового прийняття усталених категорій. Тому мова неминучості може бути розглянута як механізм мовного та когнітивного впливу, за якого певний соціальний порядок перестає сприйматись як вибір, а починає функціонувати як єдина мислима реальність.

Література

1. Fairclough N. Language and Power. 2nd ed. Harlow : Longman, 2001. 226 p.

2. Ishiguro K. Never Let Me Go. London : Faber and Faber, 2005. 263 p.

3. Johansen E. Bureaucracy and narrative possibilities in Kazuo Ishiguro’s Never Let Me Go. *The Journal of Commonwealth Literature*. 2016. Vol. 51, no. 3. P. 416–431. DOI: 10.1177/0021989415574137.

4. Lowry L. The Giver. Boston : Houghton Mifflin, 1993. 180 p.

5. Pradivlianna L. M., Gladio S. V. Language of Control in Lois Lowry’s Novel The Giver. *Нова філологія*. 2025. № 100. С. 173–181. DOI: 10.26661/2414-1135-2025-100-22.

6. Pradivlianna L. M., Kosetska K. A. Euphemisms as a mechanism of linguistic manipulation in Margaret Atwood's The Handmaid's Tale and Kazuo Ishiguro's Never Let Me Go. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2026. Вип. 30(98). С. 73–77. DOI: 10.25264/2519-2558-2026-30(98)-73-77.

Олександра ЛЮБЧАК

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Прадівлянна Л. М.,

канд. філол. наук

THE ROLE OF GROUP PRESSURE IN TODD STRASSER'S THE WAVE

Group pressure and conformity remain significant subjects in social psychology and literary studies because they reveal how social environments influence individual behaviour, beliefs, and identity. Solomon Asch's research on conformity demonstrated that individuals may change their judgments under the influence of a unanimous majority, even when the majority's opinion contradicts the evidence available to them [1, p. 177]. In literature, Todd Strasser's novel The Wave (1981) explores similar mechanisms through a classroom experiment that gradually develops into an authoritarian movement. Although the novel presents group pressure through several interconnected aspects, particular attention should be paid to the relationship between the need for social acceptance, the suppression of individuality, and the influence of authority.

The aim of this study is to examine how group pressure transforms the behaviour and relationships of the characters in Todd Strasser's The Wave. The research employs textual analysis and applies the concept of conformity to the characters' responses to the movement. While Asch's research provides a psychological framework for understanding conformity, the present study focuses on how this phenomenon is represented through the contrasting experiences of Laurie Saunders, David Collins, Robert Billings and Ben Ross. Its particular emphasis is on the relationship between the characters' initial attitudes, their changing behaviour, and the social mechanisms that encourage conformity.

One of the principal factors contributing to the movement's development is the human need for belonging. This aspect is particularly evident in the character of Robert Billings, who initially occupies a marginal position among his classmates. Participation in The Wave gives Robert a sense of acceptance and importance, allowing him to become more involved in the school community. His experience suggests that group membership can be especially attractive to individuals who feel socially isolated. However, the same desire for acceptance may make individuals more dependent on collective approval and less willing to question the group's expectations. Robert's

transformation therefore illustrates how the promise of belonging can facilitate conformity and strengthen the influence of a collective identity [2].

The contrast between Laurie Saunders and David Collins further demonstrates the conflict between individual judgment and group loyalty. Laurie becomes increasingly concerned about the movement's development and the pressure exerted on students who refuse to participate. As the editor of the school newspaper, she becomes aware of reports describing intimidation and coercion. An anonymous letter published in the novel reports that a student was told that if he did not join the movement soon, "it would be too late" [2, p. 82]. This statement suggests that participation is no longer presented as a voluntary choice but as an expectation reinforced by fear of exclusion. Laurie's response illustrates the importance of critical thinking and independent judgment when collective expectations begin to threaten individual freedom.

David's experience reveals a different response to group pressure. Initially attracted to the movement's emphasis on discipline and unity, he begins to apply its principles beyond the classroom, including within the football team. His attitude towards students who refuse to join demonstrates how group membership can become a standard for evaluating others. When Laurie questions his position, David defends the movement and criticises those who remain outside it [2, pp. 86]. His behaviour illustrates how conformity can affect not only an individual's public actions but also personal relationships. The movement's collective ideals gradually become more important to David than independent judgment, eventually contributing to a serious conflict with Laurie.

The psychological mechanisms represented in the novel correspond to aspects of Asch's research. In his study, Asch observed that "a substantial minority yielded, modifying their judgments in accordance with the majority" [1]. His findings demonstrate that the opinions expressed by a group can influence individual responses, even when those responses conflict with the available evidence. Although Asch's experiment and Strasser's fictional classroom experiment differ in their procedures and context, both highlight the tension between individual judgment and collective influence. The novel extends this issue beyond the expression of opinions by showing

how conformity may affect behaviour, social relationships, and perceptions of personal responsibility.

Authority is another important factor in the development of The Wave. Ben Ross introduces the experiment as a way of helping his students understand how authoritarian movements can emerge. His position as a teacher initially gives the experiment legitimacy, while his structured instructions encourage students to adopt increasingly uniform patterns of behaviour. However, the movement gradually develops beyond the limits he intended. Ross's experience demonstrates that authority can facilitate collective participation, but it also raises questions about the responsibility of leaders who introduce systems of discipline and obedience without fully anticipating their consequences.

In conclusion, Todd Strasser's The Wave presents group pressure as a complex social process shaped by the need for belonging, the desire for collective acceptance, and the influence of authority. Robert Billings illustrates the attraction of social inclusion, David Collins demonstrates how group loyalty can undermine independent judgment, and Laurie Saunders represents resistance to 3 increasing conformity. Ben Ross's role further reveals the potential consequences of authority when collective discipline becomes more important than individual responsibility. By connecting these character developments with Asch's research, the novel demonstrates how the desire for unity may gradually undermine personal autonomy and critical thinking.

References

1. Asch, S. E. Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. In H. Guetzkow (Ed.), Groups, Leadership and Men. Carnegie Press. 1951. Pp. 177–190

2. Strasser, T. The Wave. New York: Dell, 1981. 138 p.

Дар'я МОСТОВА

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Таратута С.Л.,
канд. філол. наук

ФЕНТЕЗІ ЯК ФОРМА ОСМИСЛЕННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ В РОМАНІ К. ІШІҐУРО «ПОХОВАНИЙ ВЕЛЕТЕНЬ»

У романі К. Ішіґуро «Похований велетень» (2015) історична пам'ять осмислюється через суперечність між збереженням суспільного порядку та правом людини знати, якою ціною цей порядок установлено. Основна теза дослідження полягає в тому, що фентезійна умовність дозволяє письменникові розмежувати припинення насильства і подолання його причин: магія здатна усунути спогади, проте не забезпечує відповідальності за скоєне. Мета роботи – визначити, як образи надприродного, організація оповіді та зіставлення колективного й особистого досвіду виявляють цю відмінність. Для цього застосовано текстуальний аналіз початкових і фінальних епізодів, а також інтерпретацію туману як засобу політичного впливу на пам'ять.

Уже початкова картина Британії порушує очікування щодо героїчного минулого: замість упорядкованого простору постають занедбані римські дороги, відокремлені поселення та повсякденна присутність чудовиськ. Принципове значення має спосіб уведення фантастичного: оповідач пояснює його через звичайні господарські труднощі та небезпеки виживання. Пропонуємо читати цю буденність надприродного як модель звикання до насильства. Якщо небезпека сприймається як невіддільна властивість світу, питання про її походження поступово втрачає актуальність. Відповідно, фентезійний простір готує читача до розпізнавання складнішої підміни: історично створені умови можуть здаватися природними й незмінними. Руїни римської інфраструктури водночас засвідчують, що матеріальні залишки минулого переживають суспільні механізми його пояснення. Минуле фізично присутнє, але вже не становить зрозумілої історії [1, с. 1].

Особливо виразно механізм забуття розкриває епізод зі зниклою рудоволосою цілителькою. Аксель пам'ятає її допомогу, проте не знаходить підтвердження власним спогадам у співрозмовників. Оповідач зауважує, що

«минуле обговорювали тільки зрідка». Важливо, що мовчання не пояснюється прямою забороною. На нашу думку, тут зображено ефективніший спосіб усунення пам’яті: люди втрачають саму потребу перевіряти, що відбулося. Відсутність спільного свідчення переводить пережите Акселем у розряд сумнівного, а зникнення іншої людини перестає бути подією, яка вимагає пояснення. Отже, історична пам’ять потребує не лише здатності окремого індивіда пригадувати, а й середовища, у якому його досвід можуть вислухати та зіставити з іншими свідченнями. Фентезійна амнезія руйнує саме цю взаємну перевірку досвіду: самотній носій спогаду починає сумніватися у власній достовірності [1, с. 2].

Політичний зміст туману визначається його штучним походженням: чари Мерліна, здійснені за волею Артура, забезпечують забуття війни між бриттами й саксами. У цій конструкції принциповим є розподіл повноважень: рішення про втрату пам’яті ухвалюють ті, хто керує, тоді як наслідки переживають усі. Тому однакова нездатність пригадувати не означає рівності становища. Для відповідального за насильство забуття усуває можливість звинувачення; для постраждалого – можливість назвати заподіяне та вимагати його визнання. Пропонуємо визначити туман як образ примирення без згоди потерпілих. Мир за таких умов залишається фактом співіснування, але не стає результатом морального вибору. Магічна причина амнезії загострює цю відмінність: відмова від помсти має етичний зміст лише тоді, коли людина знає, від чого саме відмовляється [2, с. 508].

Фінальна розмова подружжя не дозволяє механічно перенести таку оцінку на особисте життя. Беатрис визнає загрозу для країни, але щодо власних стосунків говорить: «Та для нас вона розсіялася саме вчасно». Займенник «нас» установлює межу між двома масштабами наслідків: одна подія може бути своєчасною для окремих людей і небезпечною для спільноти. Вважаємо, що саме ця розбіжність становить найсуттєвіше заперечення універсального рецепта забуття. Особисте полегшення не надає права вирішувати, що мають пам’ятати інші. Водночас припущення Акселя про можливу цілющу дію імли залишається

запитанням персонажа, а не доведеним висновком твору. Його не слід перетворювати на авторське виправдання амнезії: роман демонструє потребу героя пояснити збережену близькість, проте не підтверджує, що без утрати спогадів вона була б неможливою.

Зміна оповідної перспективи у фіналі додатково обмежує можливість остаточного судження. Останню сцену читач сприймає через човняра; Аксель відходить, а подальша зустріч подружжя не показана. Отже, повернення пам’яті персонажам не супроводжується наданням читачеві вичерпного знання. На наш погляд, ця композиційна асиметрія принципова: зняття чарів не усуває залежності від чужої розповіді, обіцянки та обмеженої перспективи. Історична правда також потребує розрізнення між установленою подією, свідченням про неї та очікуванням її наслідків. Фантастичний образ перевізника завершує дослідження влади над людською долею: після втрати контролю над спогадами герої опиняються перед іншою межею – неможливістю самостійно гарантувати власне майбутнє [1, с. 100].

Таким чином, фентезі в «Похованому велетні» матеріалізує три умови історичного безпам’ятства: звикання до насильства, руйнування взаємного підтвердження досвіду та позбавлення постраждалих права оцінювати минуле. Отже, розмежовано повернення пам’яті та відновлення справедливості. Повернення пам’яті створює можливість для усвідомлення відповідальності, однак саме по собі не визначає подальшого вибору людини. Тому усунення магічної причини забуття не означає завершення конфлікту: після звільнення від чарів постає необхідність визнати заподіяне, не перетворюючи пам’ять про минуле на виправдання нового насильства.

Література

1. Ішіґуро К. Похований велетень : роман / пер. з англ. Т. Савчинської. Львів : Видавництво Старого Лева, 2018. 376 с.

2. Teo Y. Monuments, unreal spaces and national forgetting: Kazuo Ishiguro’s The Buried Giant and the abyss of memory. *Textual Practice*. 2023. Vol. 37, no. 4. P. 505–526. URL: https://doi.org/10.1080/0950236X.2022.2056757

Ольга ПИЛЯВЕЦЬ
Вінницький педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: Мельник Т. М.
канд. філол. наук

РЕЛІГІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВЛАДИ В РОМАНІ МАРГАРЕТ ЕТВУД «ОПОВІДЬ СЛУЖНИЦІ»

На сучасному етапі релігійні образи й біблійні алюзії в антиутопічній літературі можуть не лише відтворювати духовні уявлення суспільства, а й викривати механізми політичного примусу. У романі Маргарет Етвуд «Оповідь служниці» (1985) релігійна риторика стає засобом легітимації тоталітарного устрою Гілеаду. Метою дослідження є з’ясування особливостей художньої репрезентації релігії як інструменту встановлення та утвердження політичної влади в романі Маргарет Етвуд «Оповідь служниці» через аналіз біблійних алюзій, ритуалів, мовних формул і релігійної символіки.

Теоретичне підґрунтя аналізу становлять погляди К. Гірца на релігію як систему символів, що формують уявлення про світ [3, с. 89-90], концепція легітимного панування М. Вебера [5, с. 213, 226] та міркування П. Бурдьє про відтворення гендерної нерівності соціальними інститутами [2, с. 83-86]. У романі ці механізми набувають конкретного художнього втілення: влада представляє власні приписи як непорушні священні норми, а підпорядкування жінок — як природний суспільний порядок.

Одним із ключових прийомів є зображення монополії на тлумачення Святого Письма. Жінкам Гілеаду заборонено читати, зокрема й Біблію; під час сімейного ритуалу її уривки зачитує Командор. Отже, доступ до сакрального тексту залежить від соціального статусу, а його інтерпретація контролюється владою. Як зауважує Ф. Гартенштайн, Командор виступає посередником між біблійним текстом та учасниками ритуалу [4, с. 31-32]. Ця сцена виявляє не

стільки релігійну практику, скільки ієрархію права говорити й визначати значення сказаного.

Мовлення персонажів також перетворюється на інструмент дисциплінування. Ритуалізовані привітання «*Благословенний плід*», «*Нехай Господь відкриє*» та формула «*Перед його очима*» підмінюють повсякденне спілкування нормативними висловами. Остання формула поєднує натяк на божественний нагляд із назвою таємної поліції – Очей. Таке подвійне кодування створює ефект постійного спостереження: сакральна лексика в художньому світі роману підтримує політичний контроль.

Важливу семіотичну функцію виконує одяг. Червоні сукні служниць позначають їхню репродуктивну роль, а білі головні убори обмежують поле зору й контакти з іншими. Колір і форма вбрання роблять соціальну ієрархію видимою, перетворюючи жіноче тіло на знак державного порядку. У такий спосіб Етвуд показує, як влада регламентує не лише поведінку, а й сам спосіб присутності людини в публічному просторі.

Найгостріше насильницький характер цієї системи розкривається через Церемонію – ритуал примусового запліднення служниць. Його виправдовують біблійним сюжетом про Рахіль, Якова та Валлу. Вибіркове використання біблійної історії надає примусу видимості морального обов’язку, хоча бажання й згода жінки ігноруються. Контраст між урочистою ритуальною формою та насильницьким змістом є одним із провідних засобів авторської критики теократичного режиму.

Суперечність між проголошеними приписами та діями правлячої верхівки посилює викривальний характер оповіді. Таємні зустрічі Командора з Фредовою демонструють вибірковість застосування правил: релігійні заборони суворо обмежують підлеглих, але не забезпечують однакової відповідальності для представників влади. Через цей контраст роман виявляє політичну, а не універсально-моральну функцію офіційної релігійної ідеології.

Отже, у романі «Оповідь служниці» релігія постає не як однозначна причина насильства, а як система текстів, образів і практик, яку тоталітарна

влада привласнює для виправдання примусу. Біблійні алюзії легітимують репродуктивний контроль, ритуалізоване мовлення нормалізує підкорення, а символіка одягу закріплює гендерну ієрархію. Саме взаємодія цих художніх засобів формує критичне зображення механізмів влади у творі Етвуд.

Література

1. Етвуд М. Оповідь служниці / пер. з англ. О. Оксенич. Харків : КСД, 2017. 272 с.

2. Bourdieu P. Masculine Domination / translated by R. Nice. Stanford : Stanford University Press, 2001. 133 p.

3. Geertz C. Religion as a Cultural System. The Interpretation of Cultures: Selected Essays. London : Fontana Press, 1993. P. 87–125.

4. Hartenstein F. The Bible, Religion, and Power in Margaret Atwood's The Handmaid's Tale: A Close Reading from the Perspective of Biblical Scholarship. *Journal for Religion, Film and Media*. 2024. Vol. 10, No. 1. P. 25–46.

5. Weber M. Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology / edited by G. Roth, C. Wittich. Berkeley ; Los Angeles ; London : University of California Press, 1978. 1469 p.

Софія СМІРНОВА

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Прадівлянна Л.М.

канд. філол. наук

МОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА КОНФОРМІЗМУ В РОМАНІ ТОДА ШТРАССЕРА «ХВИЛЯ»

Мова відіграє важливу роль у формуванні колективної ідентичності та впливає на сприйняття дійсності. Дослідження цих процесів у художній літературі дає змогу простежити взаємозв'язок між мовою, груповою поведінкою та індивідуальним мисленням. Показовим прикладом є роман Тода

Штрассера «Хвиля» (1981), у якому на тлі художнього переосмислення реального шкільного експерименту в Каліфорнії показано, як мовні практики та групова взаємодія сприяють перетворенню учнів на дисциплінований колектив, що поступово втрачає здатність до самостійного судження.

Роман залишається недостатньо дослідженим, зокрема в аспекті мовних засобів формування колективної свідомості. С. Таратута та Л. Прадівлянна розглядають його антитоталітарну спрямованість у контексті діалогу літератури й кіно, звертаючи увагу на небезпеку тоталітарних тенденцій навіть у демократичному суспільстві, загрозу втрати особистістю базових свобод і прав, проблему взаємодії людини й натовпу, маніпулювання свідомістю та знеособлення [2, с. 77]. Окремо С. Таратута досліджує взаємодію людини й натовпу, зазначаючи, що «прихильниками «Хвилі» стають закомплексовані аутсайдери, які весь час заздрили яскравим, розумним, самодостатнім і успішним, що посідали лідерські позиції» [3, с. 105]. Водночас мовна організація руху «Хвиля» (гасла, салюти, правила висловлювання) та етичні аспекти їхнього використання вчителем потребують додаткового аналізу.

Метою дослідження є виявлення мовних засобів та комунікативних практик, за допомогою яких у романі Тода Штрассера «Хвиля» формується групова ідентичність і підтримується підпорядкування індивіда колективним нормам. Для досягнення мети використано текстовий та дискурс-аналіз.

У 1967 році американський вчитель Рон Джонс провів у школі експеримент, метою якого було продемонструвати механізми формування та функціонування тоталітарного руху. Учні почали з гасла «Сила у дисципліні», згодом до нього додалися «Сила в товаристві» та «Сила у дії». Правила мовленнєвої поведінки, як згадують учасники експерименту, передбачали також відповіді на уроці обсягом не більше трьох слів зі звертанням до вчителя «пане Джонс» [1]. У романі Тода Штрассера ці події художньо переосмислено через образ учителя Бена Росса та поступову зміну поведінки його учнів.

Мова в романі стає засобом формування штучної колективної ідентичності. Росс розпочинає свій експеримент з гасла про силу дисципліни:

«Здавалося, що то був типовий початок уроку історії, аж поки учні не помітили, що їхній учитель пише на дошці великими літерами: «СИЛА В ДИСЦИПЛІНІ» [1, с. 32]. Згодом до нього додаються гасла про силу спільноти та дії. Лаконічність та ритмічність цих формул полегшують їх запам’ятовування та колективне відтворення, водночас не спонукаючи учнів до критичного осмислення закладених у них ідей. Гасла спрощують складні ідеї до готових формул. Промовляючи ці слова хором, учні відчувають себе частинкою чогось значно більшого, ніж вони самі, усвідомлюють свою причетність до спільноти, яка видається їм значно більшою за кожного окремого учасника.

Колективна ідентичність закріплюється також через часте використання займенника «ми», який акцентує належність до групи та спільність її інтересів. Учні переконані, що особисті амбіції більше не мають значення: «…досить уже кожному з нас перейматися власною популярністю! Тепер ми всі рівні. Всі – частини єдиного колективу» [3, с. 63]. За декларацією рівності приховується вимога підпорядкувати індивідуальні прагнення інтересам групи. У такий спосіб риторика єдності та рівності сприяє утвердженню конформізму й порушує питання про етичні межі впливу вчителя, який використовує власний авторитет для спрямування поведінки учнів.

Назва «Хвиля», спільний салют та членські картки стають символами групової належності, що розмежовують «своїх» і «чужих». Спрощення лексики, постійне повторення гасел, у яких учні вбачають сенс свого життя та відповіді на всі запитання, а також дотримання спільних комунікативних норм посилюють відчуття єдності й водночас сприяють підпорядкуванню індивідуальних суджень груповим установкам.

Отже, у романі Штрассера мовні засоби та комунікативні практики відіграють важливу роль у формуванні колективної ідентичності й утвердженні конформізму. Гасла, салюти та правила спілкування перетворюють слово на засіб контролю, а відмова від них – на акт супротиву. Твір демонструє, що навіть несвідоме використання мови, що починається як педагогічний експеримент, може вийти з-під контролю і призвести до втрати критичного мислення. Це

підштовхує читача до роздумів про етичну відповідальність педагога та владу, яку несе в собі кожне слово.

Література

1. Пригадуючи третю хвилю. *Спільне Commons*. URL: https://commons.com.ua/uk/prigaduyuchi-tretyu-hvilyu/ (дата звернення: 25.10.2026)

2. Таратута С., Прадівлянна Л. Антитоталітарна спрямованість роману Т. Штрассера «Хвиля» в контексті діалогу літератури та кіно. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2025. № 6. С. 77–87

3. Таратута С. Проблема людини і натовпу в романі Т. Штрассера «Хвиля». *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 2023. С. 103–106

4. Штрассер Т. Хвиля. Київ: Рідна мова, 2017. 136 с.

Катерина ШАБАШ

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Прадівлянна Л. М.,

канд. філол. наук

ВІД РЕАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ДО ХУДОЖНЬОГО ВИМИСЛУ: РОЛЬ ЛЮБОВНОЇ ЛІНІЇ В РОМАНІ ТОДА ШТРАССЕРА «ХВИЛЯ»

Реальні історичні події нерідко стають основою художніх творів, проте в літературі вони постають крізь призму людських переживань, взаємин і конфліктів. Саме тому дослідження літературного твору потребує врахування не лише літературознавчих, а й історичних, психологічних та соціальних аспектів. Показовим прикладом є роман Тода Штрассера «Хвиля», заснований на реальному соціально-психологічному експерименті, який продемонстрував небезпеку групового тиску та втрати індивідуальності.

У 1967 році американський учитель Рон Джонс провів експеримент, щоб пояснити школярам механізми підкорення людей нацистському режиму. Протягом п’яти днів навчальна вправа перетворилася на авторитарний рух із власними правилами, символікою та системою контролю. «Пригадуючи Третю хвилю», у статті з однойменною назвою, Леслі Вайнфілд розповідає про «потужне відчуття приналежності», що об’єднало всіх у єдиному русі, а також і про зміни у взаємовідносинах: «Підлітки, що були близькими друзями з дитинства, зраджували одне одного» [1].

Згодом ці події стали основою фільму 1981 року, новелізацією якого є роман Штрассера. У творі історію розкрито через діяльність учителя Бена Росса та взаємини його учнів, які поступово змінюються під впливом «Хвилі». Попри популярну тематику роман залишається малодослідженим. Антитоталітарну спрямованість твору та систему персонажів у контексті взаємодії літератури й кіно досліджують С. Таратута та Л. Прадівлянна. Аналізуючи образну систему творів, дослідниці зазначають: «Кожний з персонажів несе певне ідейне навантаження», а «будь-яка трансформація образу призводить до часткової зміни авторської концепції» [2, с. 82]. Образи учнів, учасників експерименту, «чітко окреслені в усіх художніх інтерпретаціях» [2, с. 84], що дозволило розкрити суспільну проблему через індивідуальні переживання.

Штрассер детально змальовує характери персонажів та їхні особисті конфлікти. Особливо виразно вплив авторитарного руху на міжособистісні стосунки простежується у взаєминах Лорі та Девіда. Завдяки цій сюжетній лінії читач сприймає небезпеку тоталітарного мислення не лише як суспільну проблему, а й як загрозу людським почуттям, довірі та взаєморозумінню. Любовна лінія, відсутня в документальній основі експерименту й уведена автором як елемент художнього вимислу, набуває особливого значення, оскільки дає змогу простежити, як авторитарна ідеологія впливає не лише на поведінку колективу, а й на стосунки між близькими людьми.

Саме ця роль любовної лінії в художньому осмисленні наслідків авторитарного впливу зумовлює актуальність її аналізу. Метою дослідження є

з’ясування ролі стосунків Лорі та Девіда в розкритті основної ідеї роману. Для досягнення мети використано метод психологічного аналізу для дослідження поведінки персонажів, їхніх взаємин і внутрішніх змін.

Любовна лінія у романі протиставляє добровільну співпрацю примусовому підпорядкуванню колективу.

До початку експерименту Лорі та Девід були закоханою парою, а відмінності в поглядах не спричиняли серйозних конфліктів. Уже тоді Лорі, нещодавно призначена редакторкою шкільної газети, цінувала спільну роботу: «Газета виходитиме вчасно тільки тоді, коли над нею працюватимуть гуртом» [3, с. 6]. Водночас для героїні співпраця не означала необхідності беззастережно погоджуватися з іншими. Її самостійність у судженнях виявляється і після перегляду фільму про нацистські злочини: Лорі гостро переживає побачене, тоді як Девід переконаний, що подібні події залишилися в минулому. Спочатку ці розбіжності не загрожують їхнім стосункам. Однак ситуація змінюється, коли Девід долучається до «Хвилі»: спочатку він бачить у ній можливість згуртувати футбольну команду, проте поступово його захоплення переростає у сліпу відданість руху. Він починає вимагати від Лорі підтримки «Хвилі», сприймаючи її незгоду як загрозу. Ця трансформація свідчить про те, як груповий тиск змінює систему цінностей героя: відданість колективу поступово витісняє довіру, взаємоповагу та повагу до особистих переконань.

Любовний конфлікт розкриває психологічні зміни персонажів під впливом авторитарного середовища. Аналізуючи поведінку Девіда та Еммі, друзів Лорі, дослідниці зазначають: «Обидва вони входять у конфлікт з Лорі через відчуття власної вторинності» [2, с. 85]. Причетність до руху з простими й зрозумілими правилами дає їм ілюзію рівності, сили та належності до чогось значущого. Для Девіда згуртованість поступово стає самоцінністю, а індивідуальні переконання відступають на другий план. Його відданість «Хвилі» виявляється сильнішою за повагу до позиції коханої. Кульмінацією конфлікту стає епізод, у якому хлопець штовхає Лорі. Усвідомлення власної агресії змушує його переосмислити свою поведінку та ставлення до руху.

Отже, любовна лінія дає змогу простежити, як груповий тиск руйнує близькі стосунки, а особисте потрясіння спонукає героя усвідомити наслідки власної поведінки.

Таким чином, аналіз показує, що художнє переосмислення реального експерименту переносить увагу з колективної поведінки учасників на їхні особисті переживання та взаємини. Любовна лінія Лорі та Девіда не лише посилює емоційність твору, а й допомагає розкрити наслідки групового тиску, протиставити справжню єдність примусовому однодумству та показати особистісні зміни під впливом авторитарного середовища. Роман Штрассера демонструє, що авторитарний вплив загрожує не лише суспільству, а й повсякденним стосункам, коли сліпе підкорення колективу призводить до втрати самостійності, довіри та поваги до близьких.

Література

1. Вайнфілд Леслі. Пригадуючи третю хвилю - спільне commons. *Спільне Commons*. URL: https://commons.com.ua/uk/prigaduyuchi-tretyu-hvilyu/ (дата звернення: 24.10.2026).

2. Таратута С., Прадівлянна Л. Антитоталітарна спрямованість роману Т. Штрассера «Хвиля» в контексті діалогу літератури та кіно. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2025. № 6. С. 77–87. URL: https://doi.org/10.31652/2786-9083-2025-6(1)-77-87 (дата звернення: 24.10.2026).

3. Штрассер Т. Хвиля. Київ: Рідна мова, 2017. 136 с.

РОЗДІЛ 3
НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Вероніка АНДРЮЩЕНКО
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: Ігнатова О. М.,
докт. пед. наук

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Міжнародна співпраця актуалізує підготовку до професійного спілкування іноземною мовою: узгодження позицій, розуміння культурного контексту та запобігання непорозумінням. Мета тез – обґрунтувати потенціал проєктної діяльності для формування такої готовності. Положення дослідження, присвяченого старшій школі, розглядаємо як основу подальшої професійної іншомовної підготовки.

Готовність до професійного міжкультурного діалогу поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний складники: повагу до співрозмовника, знання норм спілкування, стратегії взаємодії та перегляд власних упереджень. Це узгоджується з позицією ЮНЕСКО щодо взаємозв’язку знань, умінь і ставлень у міжкультурній компетентності [3]. Професійний контекст передбачає також доречне використання фахової лексики й мовленнєвого етикету.

Проєктне навчання поєднує дослідження практично значущої проблеми, використання іноземної мови та створення продукту для визначеної аудиторії [2]. Мова слугує досягненню спільної мети: учасники обговорюють рішення та презентують результати. Професійна спрямованість проєкту забезпечується

моделюванням робочих ситуацій і врахуванням потреб партнерів.

Хочу розповісти про проєкт «Співпраця в міжнародній команді» для адаптації у старшій школі та професійній іншомовній підготовці. Учасники аналізують англомовні зразки ділового листування й робочих зустрічей, моделюють узгодження спільного заходу та створюють рекомендації для команди. Обговорення передбачає уточнення намірів, аргументовану незгоду й пошук взаємоприйнятного рішення без стереотипних узагальнень щодо представників інших культур.

Роботу доцільно організовувати через планування, виконання, презентацію й оцінювання [1, с. 431–432]. Підготовка потребує мовленнєвих опор для запитань, пропозицій і зворотного зв’язку. Презентація має включати діалог з аудиторією, а оцінювання – враховувати мовну доречність, особистий внесок, подолання непорозумінь та рефлексію.

Викликами є нерівномірна мовна підготовка, страх помилки, культурні стереотипи й нерівний доступ до цифрових ресурсів. Доцільні диференційовані завдання, розподіл ролей та асинхронна робота на випадок перерв у зв’язку. Використання генеративного штучного інтелекту потребує перевірки відомостей і самостійного обґрунтування рішень учасниками.

Отже, проєктна діяльність поєднує мовну підготовку з досвідом професійної міжкультурної взаємодії. Перспективними є міжнародні віртуальні проєкти та залучення фахівців до обговорення результатів. Подальшого дослідження потребують критерії вимірювання готовності до діалогу й апробація запропонованих завдань.

Література

1. Рембач О., Глінська Н., Шерстюк Н. Проєктна діяльність як засіб підвищення мотивації до вивчення англійської мови. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 10 (28). С. 431–443. DOI: 10.52058/2786-6165-2024-10(28)-431-443.

2. Project-Based Language Learning / National Foreign Language Resource Center, University of Hawai‘i at Mānoa. URL: https://nflrc.hawaii.edu/pbll/ (дата звернення: 12.10.2026).

3. UNESCO. Concepts Glossary. e-Platform on Intercultural Dialogue. URL: https://www.unesco.org/interculturaldialogue/en/concept-glossary (дата звернення: 12.10.2026).

Вікторія БАБІЙ

Вінницький національний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Лебедєва Н. А.,

канд. пед. наук

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

Сьогодні, внаслідок багатьох змін та реформ у системі освіти постає важливе питання – формування мовної особистості в системі глобалізаційних тенденцій суспільства. В результаті цього, пріоритети у процесі навчання змінюються, а саме, розвиток комунікативної компетентності особистості виходить на передній план. Усі шкільні програми сьогодні підлаштовані під “Нову українську школу”, яка прагне покращити якість навчання, зокрема, визначити теоретико-методичні засади для успішного формування комунікативних навичок учнів. Говоріння це продуктивний процес розвитку комунікативної компетентності. Він базується на лінгвістиці, педагогіці, психології та лінгводидактиці. Не менш важливими є психолінгвістичні фактори, які впливають на механізми мовлення, зв’язок мислення з мовленням, критичного мислення, вікових особливостей учня та креативного мислення. Недооцінка взаємозв’язку між когнітивними й афективними чинниками призводить до ситуації, коли навіть за наявності

достатніх мовних знань студенти уникають активного говоріння або демонструють нестабільні результати в реальному спілкуванні [1, с. 3].

Зважаючи на це, психолінгводидактичний аспект вимагає багато уваги, адже він відбувається саме під час засвоєння мови. Власна мовленнєва

активність та сприймання чужого мовлення також належать до даного аспекту. З наукової точки зору, мовленнєва діяльність це діяльність спілкування. Здатність учня орієнтуватись в умовах міжособистісної комунікації, правильне вираження своїх думок, доречний добір та застосування мовних одиниць робить спілкування успішним [1].

Комунікативна компетентність у мовній освіті старшокласників є надзвичайно важливою. Старша школа це ключовий етап у житті кожного старшокласника. Це період не лише випуску зі школи, але й підготовки учнів до дорослого життя, вибору майбутньої професії, соціальної взаємодії. На даному життєвому етапі учні проходять через певні зміни, у них з'являються нові мотивації та пріоритети. Велику цінність мають практичні навички здобуті під час навчання. Вміння спілкуватися допомагає у багатьох сферах життя, у кар'єрі, подорожах, професійному середовищі або в побутових ситуаціях.

З педагогічної точки зору це означає, що навчання учнів повинно включати розвиток не лише теоретичних знань, але й практичних навичок. Відповідно, на уроках іноземної мови учні повинні отримувати максимум способів дій у різних дорослих комунікативних ситуаціях. Знати як представити проєкт перед аудиторією, оформити резюме, або просто мати розмову по телефону. Таким чином учні готуються до реального життя, а не лише до написання екзаменів.

Наступною особливістю є володіння іноземною мовою не лише як академічним предметом, а й як реальним інструментом спілкування. Коли учні бачать реальні можливості застосування мови, їх відношення кардинально змінюється. Адже, коли англійська мова виступає лише шкільним предметом, мотивацію її вивчати можна побачити далеко не у всіх. Якщо учень розглядає англійську як один із обов'язкових предметів, де потрібно просто отримати гарний бал, вивчення правил та виконання завдань стає механічним і результат від такого навчання не довгостроковий [2].

Саме переміщення акценту на розвиток здатності висловлення думки, успішну співпрацю з іншими та правильне сприйняття і передачу інформації

робить вивчення іноземної мови ефективним. Така зміна вимагає коригування планів уроків. Такі заняття повинні бути максимально практичними. Робота з шкільним підручником повинна слугувати хорошою базою для уроків, але основна маса завдань повинна включати у себе автентичні матеріали, проєктну роботу, інтерактивні вправи, тощо. Наприклад, ми можемо доповнити уже звичні нам вправи такі як “заповнити пропуски”, “з’єднати частинки речення”, вправами на розвиток мовлення. Дуже корисно буде впровадити такі вправи як: “Підготуйте коротку дискусію на тему “Проблеми довкілля””, або “Змоделюйте діалог у банку, вам потрібно вирішити певну проблему.” Такі завдання допомагають учням усвідомити важливість вивчення мови, вони бачать, що мова допомагає домовитись, отримати відповідь на дуже важливе запитання, почути та зрозуміти думки інших людей стосовно певної проблеми чи питання.

Література

1. Василенко І. О. Комунікативна спрямованість вивчення іноземних мов студентами-економістами. *Актуальні питання сучасного соціогуманітарного знання: зб. матеріалів VIII Міжвузівського наук. -практ. семінару* (м. Харків, 19 січ. 2017 р.). Харків: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «ХАІ», 2017. 242 с.

2. Кришталюк Г. А., Василевська А., Коновальчук В., Романська Н. В. Англійська мова як інструмент сучасної комунікації: когнітивний підхід. *Global Science: Prospects and Innovations: proceedings of the III International Scientific and Practical Conference* (Liverpool, November 2–4, 2023). Liverpool: Cognum Publishing House, 2023. P. 691–693.

В’ячеслав БИСТРОВ

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Киналь А. Ю.,

кандидат педагогічних наук

ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА

КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ 10 КЛАСУ ЗАСОБАМИ АНГЛОМОВНИХ НОВИННИХ ТЕКСТІВ

Стрімке поширення цифрової інформації та посилення ролі англійської мови в сучасному інформаційному просторі зумовлюють необхідність формування в старшокласників інфомедійної грамотності й критичного мислення. Щоденна взаємодія учнів із новинними повідомленнями, заголовками, фотографіями та гіперпосиланнями не гарантує адекватного сприйняття й критичного оцінювання інформації, оскільки емоційно забарвлені заголовки, неповне висвітлення подій і неперевірені твердження можуть спричиняти поверхове розуміння повідомлень. Тому навчання роботи з англомовними новинними сайтами має поєднувати розвиток іншомовної компетентності з формуванням умінь аналізувати джерела, розмежовувати факти й суб’єктивні оцінки, перевіряти достовірність інформації та аргументувати власну позицію.

Інфомедійну грамотність доцільно розглядати як сукупність знань, умінь і ставлень, необхідних для пошуку, добору, аналізу, оцінювання та відповідального використання інформації з різних медіаджерел. Критичне мислення, своєю чергою, передбачає здатність аналізувати зміст повідомлень, визначати їхню доказову основу, зіставляти різні позиції, виявляти суперечності й маніпулятивні прийоми та формулювати обґрунтовані висновки. Отже, інфомедійна грамотність охоплює ширше коло умінь, пов’язаних із взаємодією з інформаційним середовищем, тоді як критичне мислення забезпечує усвідомлене осмислення та оцінювання отриманої інформації. Т. Андрєєва наголошує на можливостях цифрових інструментів для розвитку медіаграмотності учнів завдяки інтерактивній роботі з інформацією та залученню школярів до активної пізнавальної діяльності [1]. У старшому шкільному віці, коли посилюється прагнення до самостійності суджень та інтерес до суспільних подій, систематична робота з медіатекстами створює передумови для вдосконалення навичок аргументації, порівняння різних поглядів і критичного оцінювання новин.

Англомовні новинні сайти мають значний дидактичний потенціал, оскільки поєднують автентичний мовний матеріал із реальними ситуаціями інформаційної взаємодії. Заголовки, цитати, фотографії, статистичні дані та гіперпосилання створюють можливості для аналізу змісту й структури повідомлень, а зіставлення різних публікацій допомагає виявляти особливості висвітлення однієї події. З. Бакум та І. Корецька розглядають медіаосвітній підхід до викладання іноземної мови як засіб поєднання іншомовної підготовки з формуванням свідомого ставлення до медіаінформації [2].

Для організації навчальної діяльності доцільно використовувати матеріали таких англомовних новинних ресурсів, як BBC News, CNN та The Guardian. Їх добір зумовлений наявністю різножанрових автентичних публікацій, широким тематичним охопленням, доступністю матеріалів для опрацювання та можливістю порівнювати способи висвітлення актуальних подій. Зазначені ресурси дають змогу добирати тексти відповідно до мовного рівня учнів 10 класу, зокрема орієнтовно B1+–B2, а також залучати старшокласників до аналізу суспільно значущих і технологічних проблем. Водночас для формування навичок критичного оцінювання інформації важливо використовувати не лише публікації відомих медіа, а й матеріали інших інформаційних ресурсів. Порівняння повідомлень про одну подію дає змогу виявляти відмінності в доборі фактів, акцентах, заголовках і способах подання інформації. Під час добору матеріалів також необхідно враховувати мовну доступність тексту, можливість ідентифікації автора, дату публікації, наявність посилань на першоджерела, цитат і статистичних даних, а також можливість перевірити наведені твердження.

На основі теоретичного опрацювання проблеми автором було розроблено систему вправ для формування зазначених умінь у межах тематичної сфери Science and Technical Progress. Вона передбачає поступове ускладнення навчальних завдань: від визначення теми, структури й авторства новинного повідомлення до перевірки доказів, порівняння різних публікацій про одну подію та створення власного англомовного медіапродукту.

Запропонована система вправ спрямована на формування вмінь розмежовувати факти й суб’єктивні судження, визначати надійність джерел, установлювати зв’язок між твердженнями та доказами, а також перевіряти походження інформації. Зокрема, учням пропонуються завдання на аналіз заголовків (Headline Analysis), під час виконання яких вони визначають їхню інформативність та емоційне забарвлення; розмежування фактів і суджень (Fact or Opinion?); перевірку достовірності джерел (Source Verification); порівняння способів висвітлення однієї події в різних медіа (Compare the Coverage). Особливу роль відіграє зіставлення кількох джерел, що дає змогу виявляти відмінності в поданні інформації, оцінювати її достовірність і формувати власну аргументовану позицію.

Практичним результатом виконання системи вправ є підсумковий проєкт Teen Tech Newsroom, який передбачає створення учнями власного англомовного новинного матеріалу на актуальну технологічну тематику. Під час його підготовки старшокласники здійснюють пошук і перевірку інформації, добирають достовірні джерела, формулюють заголовок та презентують результати своєї роботи. Таким чином, учні застосовують сформовані аналітичні вміння в процесі створення власного медіапродукту, поєднуючи іншомовну практику з відповідальним використанням інформації.

Апробація розробленої системи вправ засвідчила її методичну доцільність та можливості використання для розвитку вмінь критичного аналізу англомовних медіатекстів. Під час виконання навчальних завдань спостерігалися позитивні зміни в уміннях учнів аналізувати структуру новин, оцінювати заголовки, розмежовувати факти й суб’єктивні судження та перевіряти доказову основу повідомлень. Отримані результати підтверджують доцільність систематичного використання англомовних новинних матеріалів і спеціально дібраних аналітичних вправ у навчанні англійської мови.

Отже, формування інфомедійної грамотності й критичного мислення старшокласників у процесі роботи з англомовними новинними сайтами потребує систематичної організації навчальної діяльності, що поєднує

іншомовну практику з перевіркою джерел, аналізом доказів і порівнянням способів висвітлення подій. Запропонована методика сприяє інтегрованому розвитку іншомовної компетентності, інфомедійної грамотності та критичного мислення учнів старшої школи, а її практична реалізація створює умови для формування відповідального й усвідомленого ставлення до інформації.

Література

1. Андрєєва Т. Цифрові інструменти розвитку медіаграмотності учнів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 85, № 3. С. 45-53.

2. Бакум З. П., Корецька І. В. Медіаосвітній підхід до викладання іноземної мови у закладах загальної середньої освіти. *Іноземні мови*. 2020. № 2. С. 12-18.

Надія БОЙКО

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Уманська Ю.В.,

PhD

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЧАТУ CHAT GPT У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Формування англомовної компетентності у діалогічному мовленні передбачає здатність учня ініціювати й підтримувати спілкування, реагувати на співрозмовника та спільно досягати комунікативної мети. Компетентність у діалогічному мовленні – це навичка, що набувається в процесі навчання учня, вона складається із знань, умінь та комунікативних здібностей та досвіду [5, с. 55-56]. Діалогічне мовлення є дуже важливим у розвитку англомовної комунікації учнів профільної школи на уроках англійської мови. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи

передбачають, що учні мають володіти інтегрованою іншомовною комунікативною компетентністю, тобто ініціювати, підтримувати та правильно завершувати діалог, вести дискусію та дебати вміти реагувати на репліки співрозмовника [2, с. 12-15].

Щоб ефективно сприяти розвитку діалогового спілкування, варто інтегрувати цифрові технології в навчальний процес. У своїй дисертації «Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної культури в учнів ліцеїв» Ю. Уманська зазначила, що в цифровому освітньому середовищі вчитель виконує нову роль - модератора комунікативного простору, тому його ціль познайомити учнів із культурою онлайн-спілкування, етикетом електронної комунікації та здатності безпечно використовувати мережу інтернет для конструктивного діалогу [4, с. 100-101]. Потреба в індивідуальній практиці актуалізує використання ChatGPT як допоміжного засобу навчання. Водночас його дидактичну цінність необхідно визначати через якість організованої мовленнєвої діяльності та можливість перенесення сформованих умінь у спілкування з людьми.

У Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти взаємодію розглянуто як окремий вид мовленнєвої діяльності. До відповідних стратегій належать вступ у розмову та керування чергуванням реплік, співпраця й запит уточнення [1, с. 87–89]. Отже, навчання діалогу не можна зводити до відтворення готового тексту. Учень має враховувати попередню репліку, висловлювати власний намір і коригувати повідомлення, якщо виникає нерозуміння.

Штучний інтелект уже став частиною нашого життя і тому його логічна інтеграція в навчальний процес відкриває нові горизонти для покращення навчальної ефективності та може посприяти прогресу учнів. Під час спілкування із штучним інтелектом можна зрозуміти складні теми, він може допомогти запланувати події, знайти необхідні веб-сайти та проаналізувати результати. Для того щоб ефективно використовувати ChatGPT в навчальному середовищі потрібно переправити свою увагу на процес, задавати вправи

відкритого типу, де потрібно аргументувати свої ідеї [3, с. 32-35].

Сладких І. у своїй статті «Використання штучного інтелекту в освітньому процесі: педагогічні умови» розглянула переваги використання ChatGPT у ліцеях, серед яких:

- індивідуальний підхід до навчання (чат-бот підлаштовується під рівень володіння англійською мовою учня та його цілі під час спілкування);
- миттєвий зворотний зв’язок. (наприклад, задаючи питання, чат-бот оцінює вимову, граматику та розмовні навички);
- створення навчальних матеріалів (діалоги з відкритим фіналом, картки для рольових ігор та питання для дискусій);
- симуляція життєвих ситуацій;
- надання підказок і пропозицій. [3, с. 31]

Водночас Шовковий В. і Степанюк Р. виокремили недоліки:

- ChatGPT може не зрозуміти думку співрозмовника і неправильно відповісти;
- інколи генерує неправдиві твердження;
- залежить від чітко прописаного запиту [5, 46-48].

Щоб ефективно працювати із чатом, важливо правильно організувати послідовність роботи, з метою використання нової лексики, практики висловлення своїх думок та оцінки своєї роботи.

На нашу думку, дидактичний потенціал ChatGPT найповніше розкривається в моделюванні варіативних комунікативних ситуацій. Учитель може задавати роль співрозмовника, тему, рівень складності та проблему, яку потрібно розв’язати. Наприклад, учень обговорює вибір освітньої програми, узгоджує умови волонтерського проєкту або аргументує пропозицію щодо екологічної ініціативи. Важливо створювати умови, де є різні інтереси сторін або нестача інформації, щоб у учня виникала реальна потреба уточнювати, переконувати та домовлятися.

Орієнтовний план роботи може виглядати наступним чином:

1. Вибір теми діалогу, розподіл ролей, вивчення фраз та лексики.

2. Формування конкретної інстукції.

3. Діалог з ChatGPT.

4. Отримання зворотнього зав’язку та порад для покращення.

5. Друга спроба діалогу з урахуванням зауважень та рекомендацій ChatGPT.

6. Рефлексія самого учня.

Підсумовуючи можна зазначити, що розвиток діалогічного мовлення серед учнів профільної школи шляхом впровадження використання ChatGPT на уроках англійської мови відкриває багато можливостей, а саме створення рольових ігор, дебатів, дискусій із штучним інтелектом. Чат-бот може допомогти покращити рівень знань англійської мови, якщо правильно організувати послідовність роботи. Розвивається критичне мислення, креативність, комунікація, зростає мотивація, учням слати легше формувати свої думки. Важливо давати чіткі інстукції та пропонувати отримання зворотнього зав’язку та порад для покращення.

Література

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment — Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. URL: https://rm.coe.int/16809ea0d4 (дата звернення: 25.10.2026). С. 87-89.

2. Міністерство освіті і наук України. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи: англійська мова, німецька мова, французька мова, іспанська мова. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf (дата звернення: 23. 10. 2026). С. 12-15.

3. Сладких І. Використання штучного інтелекту в освітньому процесі: педагогічні умови. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2026. Вип. 87. С. 32-35. URL:

https://vspu.net/nzped/index.php/nzped/article/view/1086 (дата звернення: 23.10.2026).

4. Уманська Ю. В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної культури в учнів ліцеїв: дис. … доктора філософії: спец. 011 Освітні, педагогічні науки. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2026. 268 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1ADUpRPPI97Z0jFZ_Qu18AABo4rDGwC6c/view (дата звернення: 23.10.2026).

5. Шовковий В., Степанюк Р. Формування в учнів 11 класу компетентності в англійському усному діалогічному мовленні засобами YouTube. *Науковий журнал «Ars Linguodidacticae (Мистецтво Лінгводитактики)»* 2022 № 9. С. 55-56. URL: https://journals.uran.ua/ald/article/view/263135 (дата звернення: 23.10.2026).

Аміна БОНДАР

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Довгалюк Т.А.,

канд. пед. наук

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПИСЬМОВОЇ ОНЛАЙН-ВЗАЄМОДІЇ ЯК ВИДУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МЕЖАХ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Сучасний етап реформування системи загальної середньої освіти висуває підвищені вимоги до мовленнєвої підготовки старшокласників, зумовлюючи зміщення фокусу з репродуктивного засвоєння матеріалу на розвиток умінь активного співробітництва. Традиційно навчання іншомовного письма зводилося здебільшого до створення монологічних текстів (есе, листів, переказів), де головною метою був контроль дотримання мовних норм. Проте перехід до змішаного формату навчання та активне використання цифрових сервісів актуалізували потребу в реальному мережевому спілкуванні. Зокрема,

Оновлений документ Ради Європи (CEFR Companion Volume) закріпив статус письмової онлайн-взаємодії (written online interaction) як окремого виду іншомовного спілкування, що інтегрує в собі риси як писемного тексту, так і діалогу [3, p.82].

Специфіка старшої профільної школи полягає у формуванні в учнів готовності до використання англійської мови для розв'язання пізнавальних завдань та майбутньої академічної мобільності. У цьому контексті онлайн-взаємодія поєднує ретельну фіксацію висловлювання зі швидким темпом комунікації. Аналіз науково-методичних досліджень дає підстави виокремити такі лінгводидактичні особливості зазначеної діяльності в профільній школі:

Взаємність та наявність реального адресата. Згідно з класичними положеннями комунікативної дидактики, обґрунтованими С. Ю. Ніколаєвою іншомовне мовлення є результативним лише за умови наявності чіткого комунікативного наміру та безпосередньої реакції співрозмовника [1, с. 331–332]. Під час онлайн-взаємодії учень створює допис не заради формальної оцінки, а для отримання відповіді від однолітків – обговорення навчальної проблеми, спільного пошуку фактів чи аргументованої дискусії [4, p. 45].

Мультимедійний характер іншомовних повідомлень. Цифровий текст рідко функціонує як ізольований словесний ряд. Як зазначають Ґ. Дьюдені та Н. Гоклі, старшокласники профільної школи, поєднують текст із графічними опорами, покликаннями на першоджерела, інфографікою або коментованими зображеннями. Це перетворює процес написання на засіб розвитку медіаграмотності, оскільки учні вчаться лаконічно коментувати візуальні матеріали іноземною мовою [4, p.78].

Поєднання стилів та лаконічність висловлювань. Відомий британський лінгвіст Д. Крістал підкреслює, що мова інтернет-спілкування поєднує норми літературного стандарту із розмовними елементами. Учням профільної школи необхідно дотримуватися цифрового етикету (netiquette), уникати зайвого синтаксичного перевантаження речень та водночас використовувати мовленнєві кліше для коректного вираження згоди, сумніву

чи заперечення [2, p. 114-115].

Варіативність асинхронних та синхронних режимів. Асинхронний формат надає ліцеїстам час на осмислення репліки співрозмовника, пошук фахової лексики та виправлення граматичних конструкцій перед надсиланням повідомлення. Синхронний ж обмін висловлюваннями спонукає до спонтанності та вироблення швидкості мовленнєвого реагування [3, p.90].

Зазначені лінгводидактичні характеристики визначають практичний зміст навчальної роботи в старших класах, оскільки оволодіння письмовою онлайн-взаємодією передбачає формування в учнів умінь ініціювати та підтримувати конструктивне мережеве обговорення [3, p.84], ставити уточнювальні запитання та застосовувати прийоми перефразування в разі непорозуміння [1, с. 344–346], а також здійснювати критичне взаємооцінювання й редагування проєктів однокласників на основі заданих критеріїв [4, p.112].

Таким чином, у профільній школі письмова онлайн-взаємодія постає дієвим засобом переорієнтації процесу вивчення англійської мови з ізольованого виконання вправ на живе інформаційне партнерство, що безпосередньо забезпечує інтеграцію учнів у сучасне й цифрове освітнє середовище.

Література

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класич. пед. і лінгв. ун-тів / О. Б. Бічич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 290 с.

2. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 272 p.

3. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 278 p.

4. Dudeney G., Hockly N. Reversing the blend: From online to blended. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation

/ ed. by B. Tomlinson, C. Whittaker. London : British Council, 2013. P. 75-82

Олександра БРАТКОВСЬКА
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: Довгалюк Т.А.,
канд. пед. наук

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ АНГЛОМОВНИХ ФІЛЬМІВ І ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Використання автентичних фільмів і відеоматеріалів у навчанні англійської мови створює додаткові можливості для розвитку усного мовлення старшокласників. Перегляд відео дає змогу учням сприймати англійську мову в природному контексті, спостерігати за особливостями вимови, інтонації та мовленнєвої поведінки носіїв мови [1]. Водночас ефективність такої роботи значною мірою залежить від правильного добору матеріалу. Не кожен автентичний фільм або відеофрагмент може бути однаково корисним для навчальних цілей, тому вчителю необхідно враховувати низку критеріїв.

Одним із основних критеріїв є відповідність відеоматеріалу рівню іншомовної підготовки учнів. Мовлення персонажів не повинно містити надмірної кількості незнайомої лексики, складних граматичних конструкцій, сленгу або специфічних культурних висловів, які значно ускладнюють розуміння. Водночас матеріал має містити певну кількість нових мовних одиниць, які учні можуть зрозуміти з контексту або опрацювати перед переглядом. Важливими є також темп мовлення, чіткість вимови та можливість зрозуміти основний зміст відеофрагмента [2, с. 52].

Наступним критерієм є відповідність віковим особливостям та інтересам старшокласників. Тематика фільму має бути зрозумілою та актуальною для учнів, викликати емоційну реакцію і бажання висловити власну думку [5, с. 2]. Для старшого шкільного віку доцільно обирати фрагменти, у яких

порушуються питання дружби, взаємин, відповідальності, вибору, взаємодопомоги, навчання, планів на майбутнє та інших тем, що створюють основу для обговорення. Важливо також, щоб зміст відповідав віковим та етичним нормам.

Суттєвим критерієм є також комунікативний потенціал відеоматеріалу. Фільм у навчальному процесі має використовуватися не лише як матеріал для перегляду, а насамперед як стимул до подальшого спілкування. Тому перевагу варто надавати епізодам, які дозволяють ставити проблемні запитання, характеризувати персонажів, аналізувати їхні вчинки, прогнозувати розвиток подій, висловлювати власне ставлення та брати участь у дискусіях [3, с. 18-24]. Такий підхід сприяє переходу від сприймання іншомовного мовлення до його активного використання.

Окремої уваги потребує такий критерій, як тривалість і технічна якість відеоматеріалу. Для роботи в межах уроку або заняття кіноклубу доцільно використовувати окремі завершені фрагменти, оскільки вони залишають достатньо часу для виконання завдань до, під час і після перегляду [4, с. 15-16] . Зображення та звук мають бути якісними, оскільки технічні недоліки можуть ускладнювати сприйняття мовлення та відволікати увагу учнів.

Таким чином, відбір англомовних фільмів і відеоматеріалів для навчання усного мовлення старшокласників має здійснюватися з урахуванням таких критеріїв, як: мовна доступність, вікова відповідність, комунікативний та соціокультурний потенціал, тривалість й технічна якість матеріалу. Відеофрагмент доцільно розглядати не як єдину ціль, а як основу для організації подальшої мовленнєвої діяльності учнів. Саме поєднання правильно дібраного автентичного матеріалу з комунікативними завданнями створює умови для розвитку вмінь розуміти англомовне усне мовлення, висловлювати власні думки, аргументувати позицію та взаємодіяти зі співрозмовниками.

Література

1. British Council. Teenagers and video. TeachingEnglish. URL:https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/managing-resources/articles/teenagers-and-video (дата звернення: 03.11.2026)

2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 280 p.

3. Sherman J. Using Authentic Video in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 277 p.

4. Stempleski S., Tomalin B. Video in Action: Recipes for Using Video in Language Teaching. New York: Prentice Hall, 1990. 173 p.

5. Sánchez-Auñón E., Férez-Mora P. A., Monroy-Hernández F. The use of films in the teaching of English as a foreign language: a systematic literature review. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 2023. P. 1-17.

Anzhelika VASHCHUK

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi

State Pedagogical University

Academic supervisor: D. Pylypyshyna

DEVELOPING SECONDARY STUDENTS' READING SKILLS THROUGH AUTHENTIC TEXTS ON FASHION AND CLOTHING

Short authentic passages can provide a basis for developing secondary students' English reading skills when teachers select manageable texts and give students a clear reading purpose. Fashion and Clothing offers opportunities to connect familiar vocabulary with actions and attitudes in literary narratives.

Authenticity requires a precise definition. A. Gilmore [4, p. 98] distinguishes meanings associated with the original text, classroom interaction and task purpose. Here, an authentic text means an extract originally written for a general readership rather than for language instruction. S. Berardo [3, p. 62] identifies suitability of content, exploitability and readability as selection criteria. Accordingly, clothing must

contribute to the passage’s meaning, and questions must be answerable from the selected extract. G. Vettori et al. [5, pp. 2509-2512] connect adolescent comprehension in English as a foreign language with language knowledge and metacognitive processes. Their review concerns expository texts; its application to these narrative activities informs instructional support rather than establishing their effectiveness.

The proposal draws on analysis of research, textbook task formats and literary passages. Its practical outcome comprises two activities for each grade, based on five extracts of approximately 54-85 words. Familiar formats include sentence completion and true/false checking, found in O. Karpiuk’s Grade 7 textbook [1, p. 14]. The task formats are adapted to new passages; the instructions, questions and answer keys are prepared for this series. The original literary wording is retained, while brief contextual notes and glossaries help pupils approach unfamiliar expressions.

The progression increases the demand for reasoning while keeping responses short. Grade 7 students complete sentences and check explicit details. Grade 8 students select a main idea and identify clothing colours. Grade 9 students correct false statements and match words with contextual meanings. Grade 10 students identify references in dialogue and explain a practical clothing decision. Grade 11 students compare characters’ attitudes and justify an interpretation with a detail from the passage. These are alternatives for different classes, rather than ten consecutive tasks for one group.

For example, Chapter III of L. Baum’s The Wonderful Wizard of Oz describes Dorothy preparing for a journey, including her checked dress and sunbonnet [2, ch. III]. A Grade 8 task first asks students to choose whether the passage mainly describes preparations, a shop or another character’s clothes. A second task asks them to identify the colours of the dress and bonnet. Students reread to find the relevant phrases and check answers in pairs. The questions distinguish understanding the overall situation from locating specific information without requiring a lengthy written response.

Implementation should begin with a short introduction to the situation,

followed by reading for the main idea, checking details and explaining an answer. Teacher feedback should address comprehension and the use of textual evidence. Grade placement alone cannot establish language proficiency, so vocabulary support requires adjustment to the class. Historical narratives also need contextual explanation. The series provides a practical design for supported authentic reading; no classroom trial was conducted. Further implementation should examine task accessibility and students' ability to apply the reading procedures to unfamiliar passages.

References:

1. Карпюк О. Д. Англійська мова : підручник для 7-го класу закладів загальної середньої освіти (7-й рік навчання). 2-ге вид., перероб. Тернопіль : Астон, 2020. 224 с. URL: https://zs.zp.ua/lib/7/7_english_karpyuk.pdf (дата звернення: 23.10.2026).

2. Baum L. F. The Wonderful Wizard of Oz. Project Gutenberg, 1993. eBook No. 55. URL: https://www.gutenberg.org/ebooks/55 (accessed: 23.10.2026).

3. Berardo S. A. The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix.* 2006. Vol. 6, No. 2. P. 60–69. URL: https://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf (accessed: 23.10.2026).

4. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching.* 2007. Vol. 40, No. 2. P. 97-118. DOI: https://doi.org/10.1017/S0261444807004144.

5. Vettori G., Casado Ledesma L., Tesone S., Tarchi C. Key language, cognitive and higher-order skills for L2 reading comprehension of expository texts in English as foreign language students: a systematic review. *Reading and Writing.* 2024. Vol. 37. P. 2481–2519. DOI: https://doi.org/10.1007/s11145-023-10479-3.

Тетяна ГЕРАСИМЛЮК

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Киналь А.Ю.,

канд. педагог. наук

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АНГЛОМОВНИХ БЛОГОВИХ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-ПОПУЛЯРНИХ ТЕКСТІВ У НАВЧАННІ ЧИТАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

В умовах цифровізації освіти та стрімкого зростання обсягів англомовної інформації актуалізується пошук ефективних засобів формування читацької компетентності учнів старшої профільної школи. Опанування англійської мови передбачає не лише засвоєння мовних норм і лексичних одиниць, а й розвиток умінь аналізувати тексти, розмежовувати факти та суб'єктивні судження, критично оцінювати інформацію й оперативно опрацьовувати її значні обсяги. У цьому контексті особливого значення набуває використання англомовних блогових та інформаційно-популярних текстів як автентичного дидактичного ресурсу, що поєднує навчання читання з розвитком критичного мислення та медіаграмотності.

Як зазначають Г. Подосиннікова та Д. Огієнко, матеріали онлайн-видань і мережевих платформ відображають багатогранність культури країни, мова якої вивчається [2, с. 192]. Водночас без належного методичного супроводу робота з цифровими ресурсами може перетворюватися на безсистемне споживання інформації. Тому важливим завданням є обґрунтування дидактичної доцільності використання таких матеріалів і визначення ефективних способів їх інтеграції в освітній процес.

Теоретичне підґрунтя дослідження становлять праці українських і зарубіжних науковців, присвячені методиці навчання читання та використанню автентичних і цифрових ресурсів. Вагомий внесок у розроблення методичних засад навчання іноземних мов зробили С. Ніколаєва, О. Бігич та І. Міщук [1]. Проблематику використання цифрових ресурсів досліджують А. Первa, М.

Кірієнко та Д. Огієнко. Серед зарубіжних учених, чиї праці стосуються використання автентичних матеріалів і розвитку іншомовних читацьких умінь, варто виокремити А. Гілмора (A. Gilmore), Р. Дея (R. Day), В. Грейба (W.

Grabe) та Дж. Бамфорда (J. Bamford).

Як зазначають М. Кірієнко та Я. Січкар, залучення цифрових ресурсів створює передумови для розвитку читацької компетентності старшокласників у контексті реальних життєвих ситуацій, сприяючи зближенню шкільного навчання з повсякденною комунікативною практикою [3, с. 32]. Крім того, робота з автентичними текстами сприяє розвитку навчальної автономії, навичок самостійного пошуку інформації та усвідомленого навчання [4, с. 23]. Водночас ефективність використання цифрового контенту значною мірою залежить від чіткого методичного структурування завдань, яке дає змогу мінімізувати вплив надлишкової та нерелевантної інформації [5, p. 11].

Методично доцільною є організація роботи з автентичними медіатекстами за трьома послідовними етапами: передтекстовим, текстовим і післятекстовим. Такий підхід сприяє переходу від первинного сприйняття інформації до її критичного осмислення та продуктивного використання. Відповідні методичні засади висвітлено у фаховому підручнику з методики навчання іноземних мов за редакцією С. Ніколаєвої [1]. Передтекстовий етап передбачає аналіз зовнішніх характеристик публікації, зокрема заголовка, тегів і відомостей про автора. Це дає змогу актуалізувати фонові знання учнів, підвищити їхню мотивацію та спрогнозувати основний зміст тексту. На текстовому етапі увага зосереджується на розумінні змісту й критичному аналізі інформації. Учні визначають першоджерела, перевіряють достовірність наведених фактів, розмежовують фактичну інформацію та авторські судження. Для виявлення авторської позиції вони аналізують мовні засоби її вираження, зокрема модальні дієслова, емоційно забарвлену лексику та риторичні запитання. Післятекстовий етап передбачає творче використання опрацьованої інформації. Учні можуть висловити власну позицію в усному коментарі, долучитися до дискусії або створити власний допис для блогу. Це забезпечує перехід від рецептивної діяльності до продуктивного використання англійської мови в комунікативних ситуаціях.

Отже, використання англомовних блогових та інформаційно-популярних текстів розширює можливості навчання читання учнів старшої профільної школи. Поетапна організація роботи з такими матеріалами сприяє розвитку вмінь аналізувати й перевіряти інформацію, критично осмислювати авторську позицію та створювати власні висловлювання. Це створює передумови для комплексного розвитку іншомовної комунікативної компетентності, медіаграмотності та навчальної автономії учнів.

Література

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с..

2. Подосиннікова Г. І., Огієнко Д. С. Методична характеристика англомовних автентичних текстів періодичних онлайн видань як матеріалу для формування компетентності в читанні учнів профільної школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 7 (101). С. 191–208. DOI: https://repository.sspu.edu.ua/items/1c4d75c7-30b7-4be0-a28d-c9397d8cbed9

3. Кірієнко М., Січкар Я. Основні підходи до використання веб-ресурсів для навчання читання в англійській мові в старшій школі. *Journal of Cross Cultural Education*. 2024. № 4. С. 30–39. DOI: https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-4-30-39

4. Laličić A., Dubravac V. The Role of Reading in English Language Classrooms. *MAP Social Sciences*. 2021. Vol. 1, Issue 1. P. 23–36. DOI: https://doi.org/10.53880/2744-2454.2021.1.1.23

5. Alkamel M. Social media in Teaching English for EFL Students: A review of Challenges and suggestions. *International Journal of English Teaching and Learning*. 2024. Vol. 2, No. 1. P. 8–17.

Валентина ГРИНЬ

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: Ігнатова О.М.,
док.педагог.н.

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ АСИСТИВНИХ ЗАСТОСУНКІВ У НАВЧАННІ ПИСЬМА (GRAMMARLY, QUILLBOT)

Сучасна методика навчання англомовного письма активно розвивається під впливом цифровізації освіти та поширення інтелектуальних технологій. Традиційні способи формування писемної компетентності поступово доповнюються цифровими інструментами, які забезпечують учням додаткову підтримку під час створення та редагування текстів. Особливе місце серед таких засобів посідають цифрові асистивні застосунки, зокрема Grammarly та QuillBot. Їх використання дає змогу виявляти мовні помилки, аналізувати структуру тексту, добирати відповідні мовні конструкції та вдосконалювати зміст письмового висловлювання [4, с. 66].

Цифрові асистивні застосунки є особливо корисними під час поетапного формування навичок англомовного письма. Grammarly допомагає учням виявляти граматичні, орфографічні, пунктуаційні та стилістичні помилки, а також звертає увагу на особливості мовного оформлення тексту. QuillBot може використовуватися для перефразування висловлювань, пошуку альтернативних мовних конструкцій і вдосконалення формулювання окремих речень.

Використання таких технологій змінює підхід до організації навчання письма. Основна увага переноситься не лише на готовий результат, а й на сам процес підготовки та вдосконалення тексту [1, с. 36]. Учень отримує можливість одразу бачити проблемні місця у власному письмі, аналізувати запропоновані варіанти та самостійно приймати рішення щодо внесення змін.

Водночас ефективність Grammarly та QuillBot залежить від способу їх використання в освітньому процесі. Цифровий асистент не повинен повністю замінювати самостійну роботу учня над текстом. Навпаки, його доцільно використовувати як засіб отримання зворотного зв’язку та додаткової мовної

підтримки. Учень має розуміти причину помилки, порівнювати варіанти та обґрунтовувати власний вибір. За такого підходу цифрові інструменти сприяють розвитку автономності учнів і формуванню відповідального ставлення до власного письма [1, с. 39].

Одним із поширених цифрових інструментів, який може використовуватися у навчанні англомовного письма, є Grammarly. Зазначений цифровий асистент для перевірки та вдосконалення тексту допомагає виявляти граматичні, орфографічні, пунктуаційні та стилістичні помилки [2]. Особливості застосування дає змогу учням отримувати оперативний зворотний зв’язок під час написання тексту. Система виділяє проблемні фрагменти та пропонує можливі варіанти їх виправлення. Завдяки цьому учень може одразу звернути увагу на недоліки власного письма та внести необхідні зміни.

Використання Grammarly у навчальному процесі може сприяти підвищенню мовної точності письмових робіт. Учні отримують можливість самостійно перевіряти правильність використання граматичних конструкцій, лексики та пунктуації. Важливим є те, що робота з рекомендаціями сервісу може поєднуватися з поясненням причин виникнення помилок. Для учнів старшої школи така форма роботи є особливо актуальною, оскільки вони виконують складніші письмові завдання та поступово переходять до опрацювання текстів академічного спрямування.

Водночас використання Grammarly потребує критичного ставлення до автоматично запропонованих виправлень. Не кожна рекомендація цифрового асистента обов’язково відповідає комунікативному задуму автора або конкретному контексту. Тому під час навчання важливо формувати в учнів уміння аналізувати запропоновані зміни, порівнювати їх із власним варіантом і самостійно визначати доцільність редагування.

Іншим цифровим інструментом, який може бути використаний у навчанні англомовного письма, є QuillBot. Особливе значення цей застосунок має для роботи з перефразуванням, оскільки дає змогу отримувати альтернативні варіанти речень і словосполучень зі збереженням основного змісту

висловлювання [5]. Дослідники також відзначають можливості QuillBot у розвитку навичок перефразування та редагування тексту [3, с. 94].

Дидактичний потенціал QuillBot полягає у можливості використання запропонованих варіантів як матеріалу для мовного аналізу. Учень може порівнювати власне речення з кількома альтернативними формулюваннями, визначати відмінності у використаній лексиці та граматичних конструкціях і обирати найбільш доречний варіант. Особливо важливим це є для підготовки старшокласників до академічного письма, де необхідними є точність, логічність і різноманітність мовного оформлення [3, с. 96].

Застосування QuillBot також може бути пов’язане з формуванням навичок академічної доброчесності. Під час роботи з інформацією з різних джерел учні навчаються передавати її зміст власними словами, правильно оформлювати посилання та не допускати механічного копіювання. Водночас автоматичне перефразування саме по собі не гарантує дотримання принципів академічної доброчесності. Тому QuillBot доцільно використовувати як допоміжний засіб, а основну увагу приділяти розумінню змісту джерела та самостійному формулюванню думок.

Отже, Grammarly та QuillBot мають різний, але взаємодоповнювальний потенціал у навчанні англомовного письма. Grammarly передусім підтримує формування навичок мовної точності та самокорекції, тоді як QuillBot сприяє розвитку перефразування, лексичної варіативності та вдосконалення формулювань. Їх педагогічно доцільне поєднання дозволяє організувати поетапну роботу учнів над письмовим текстом. Водночас ефективність таких цифрових інструментів залежить від активної позиції учня, який аналізує їх і самостійно оцінює доцільність кожної рекомендації.

Література

1. Шевчук О. В. Методика викладання інформатики в інклюзивному середовищі: роль соціального працівника та використання асистивних цифрових технологій. *Інклюзія і суспільство*. 2025. № 3. С. 34-40.

2. Grammarly. URL: https://www.grammarly.com/ (дата звернення:

20.03.2026).

3. Ismailia T., Novawan A. Enhancing EFL students' recount writing: a comparative analysis of Grammarly, QuillBot, and GrammarCheck applications. *Journal of English in Academic and Professional Communication*. 2025. Vol. 11, no. 2. P. 89–102.

4. Léane J., Boudin F., Dufour R., Hernandez N. Text revision in scientific writing assistance: an overview. *arXiv*. 2023. URL: https://arxiv.org/abs/2303.16726 (дата звернення: 20.03.2026).

5. QuillBot. URL: https://quillbot.com/ (дата звернення: 20.03.2026).

Олександра ДІОРДІЙЧУК

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Ігнатова О.М.,

доктор педагогічних наук

DIGITAL SCAFFOLDS У РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ: ПРИНЦИП ПОСТУПОВОГО ЗНЯТТЯ ЦИФРОВОЇ ПІДТРИМКИ

Розвиток умінь англомовного діалогічного мовлення є важливим складником іншомовної комунікативної компетентності учнів старшої школи. Участь у діалогічній взаємодії передбачає не лише володіння відповідними лексичними й граматичними засобами, а й уміння своєчасно реагувати на репліку співрозмовника, ініціювати та підтримувати розмову, ставити уточнювальні запитання, висловлювати й аргументувати власну позицію, погоджуватися або заперечувати, досягати домовленості. Саме перехід від виконання окремих мовленнєвих дій до самостійної взаємодії часто потребує додаткової педагогічної підтримки.

Одним із засобів такої підтримки є *scaffolding*, теоретичне підґрунтя якого пов'язане з положеннями Л. Виготського про навчальну взаємодію в межах зони найближчого розвитку [5]. Подальшого розвитку ідея надання тимчасової

допомоги набула у праці Д. Вуда, Дж. Брунера та Г. Росса, присвяченій ролі підтримки у процесі розв’язання завдань [7]. У навчанні іноземних мов scaffolding передбачає створення умов, за яких учень поступово опановує способи виконання мовленнєвого завдання і переходить до більшої самостійності. A. Walqui розглядає scaffolding як важливий механізм підтримки учнів у процесі вивчення англійської мови [6].

У цифровому освітньому середовищі така підтримка може реалізовуватися через *digital scaffolds* — цифрові опори, які тимчасово полегшують виконання мовленнєвого або комунікативного завдання. До них можуть належати цифрові мовленнєві шаблони, *sentence starters*, тематичні *phrase banks*, візуальні схеми, інтерактивні картки, алгоритми діалогічної взаємодії, рольові картки, графічні організатори, інформаційні та проблемні ситуації. У сучасних дослідженнях технологічно опосередкований scaffolding розглядається у зв’язку з розвитком компонентів іншомовного говоріння [2], а цифрові засоби – як інструменти підтримки розвитку іншомовного усного мовлення [3].

Водночас сам факт використання цифрового ресурсу ще не дає підстав визначати його як *digital scaffold*. Важливою є функція такої опори: вона має не підмінювати мовленнєву діяльність учня, а допомагати виконати завдання, складність якого на певному етапі перевищує рівень його повної самостійності. Тому суттєвою умовою ефективного використання цифрових опор є їх тимчасовий характер. Б. Reiser наголошує на ролі scaffolding у структуруванні складної навчальної діяльності та спрямуванні роботи учня [4].

У зв’язку з цим особливого значення набуває принцип поступового зняття підтримки – *fading*. Його реалізація передбачає послідовне скорочення обсягу зовнішньої допомоги відповідно до зростання самостійності учнів. У навчанні діалогічного мовлення це означає, що цифрова опора має змінюватися разом з ускладненням мовленнєвої діяльності: від готових мовних моделей – до функціональних підказок, далі – до змістових орієнтирів і, зрештою, до самостійної взаємодії без готового мовленнєвого зразка.

У розроблюваному комплексі вправ для старшокласників принцип *fading* доцільно співвідносити з чотирма послідовними етапами розвитку діалогічного мовлення: формуванням умінь реплікування; формуванням умінь будувати діалогічні єдності; розвитком умінь вести мікродіалог; розвитком умінь самостійно вести діалоги різних функціональних типів. Така поетапність відповідає методичній логіці навчання діалогічного мовлення [1].

На першому етапі доцільним є високий рівень цифрової підтримки. Учням можуть пропонуватися готові мовленнєві моделі, *sentence starters*, тематичні *phrase banks* та зразки реплік. Наприклад, цифрова картка для реагування на думку співрозмовника може містити конструкції *I agree because…; I see your point, but…; I'm not sure about that because….* Така опора допомагає учневі зосередитися на комунікативній функції репліки та зменшує труднощі мовного оформлення висловлювання.

На другому етапі цифрова підтримка скорочується. Замість готових реплік учні отримують функціональну схему, наприклад: ASK → ANSWER → CLARIFY → REACT. У цьому разі цифрова опора визначає логіку взаємодії, але не задає готового мовного наповнення. Учень має самостійно добирати необхідні мовленнєві засоби для побудови діалогічної єдності.

На третьому етапі підтримка набуває переважно процедурного та змістового характеру. Доцільним є використання цифрових рольових карток, *information-gap cards*, профілів співрозмовників або проблемних ситуацій. Такі ресурси задають ролі, умови та комунікативну мету, однак не містять готових реплік. Учні самостійно будують мікродіалог, ставлять додаткові запитання, реагують на відповіді партнера та реалізують визначений комунікативний намір.

На четвертому етапі мовленнєва підтримка зводиться до мінімуму. Цифровий ресурс може залишатися джерелом інформації, проблемної ситуації або кількох альтернатив для обговорення, але вибір мовних засобів, структура діалогу та стратегія взаємодії визначаються самими учнями. Комунікативним результатом може бути спільне рішення, домовленість, вибір однієї з

альтернатив, досягнення компромісу або розв’язання проблемної ситуації.

Отже, принцип *fading* передбачає зміну не лише кількості цифрових підказок, а й характеру їхньої функції: від мовленнєвої підтримки – до процедурної, а від неї – до змістового стимулу. Такий перехід можна представити як high support → medium support → low support → minimal/no linguistic support. За цієї умови *digital scaffolds* виступають не самоціллю й не заміною живого діалогічного спілкування, а засобом організації поступового переходу від підтримуваного виконання завдання до самостійної англомовної взаємодії.

Література

1. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2008. 285 с.

2. Abedi N. The impact of technology-mediated scaffolding on the development of EFL learners’ speaking components. *El Guiniguada*. 2022. Vol. 31. P. 54–68. DOI: https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2022.505.

1. Pitura J., Chang H. Tools for scaffolding the development of L2 speaking in English-medium higher education: lessons from Poland and Australia. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*. 2023. Vol. 9, no. 2. P. 1–35. DOI: https://doi.org/10.31261/TAPSLA.12816.

1. Reiser B. J. Scaffolding complex learning: the mechanisms of structuring and problematizing student work. *Journal of the Learning Sciences*. 2004. Vol. 13, no. 3. P. 273–304. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327809jls1303_2.

1. Vygotsky L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, 1978. 159 p.

1. Walqui A. Scaffolding instruction for English language learners: a conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2006. Vol. 9, no. 2. P. 159–180. DOI: https://doi.org/10.1080/13670050608668639.

1. Wood D., Bruner J. S., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976. Vol. 17, no. 2. P. 89–100. DOI:

https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.

Юлія ДРУЧИНСЬКА

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського

Науковий керівник: Киналь А.Ю.,

канд. пед. наук

РОЛЬОВІ ТА ДІЛОВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Сучасна освіта потребує використання ефективних методів навчання, які передбачають активну участь учнів та практичне застосування мовних знань. Особливого значення набуває розвиток іншомовної комунікативної компетентності, зокрема вміння висловлювати власну думку, підтримувати розмову, обмінюватися інформацією та брати участь в обговоренні різних питань. Одним із засобів реалізації цих завдань є використання рольових і ділових ігор на уроках англійської мови.

Актуальність використання ігрових методів зумовлена необхідністю створення навчального середовища, яке підтримує зацікавленість учнів, підвищує мотивацію до вивчення англійської мови та сприяє розвитку комунікативних умінь. Рольові й ділові ігри дають змогу моделювати ситуації, наближені до реального життя: планування заходів, обговорення проблем, проведення переговорів, вибір або узгодження спільного рішення. Завдяки цьому учні мають можливість застосовувати набуті мовні знання в практичних ситуаціях, що сприяє активізації їхньої навчальної діяльності [3, с. 39-46].

Рольова гра передбачає виконання учнями певних ролей відповідно до запропонованої ситуації. Під час такої діяльності вони висловлюють власні думки, обмінюються інформацією, ставлять запитання та реагують на висловлювання співрозмовників. Це наближає навчальний процес до реального іншомовного спілкування. Ділова гра, своєю чергою, спрямована на

моделювання ситуацій, пов’язаних із розв’язанням практичних або професійно орієнтованих завдань, що передбачають взаємодію учасників і досягнення спільної мети. Обидва види ігор сприяють розвитку усного мовлення, уміння аргументувати власну позицію, співпрацювати та знаходити спільні рішення [4].

Серед основних переваг використання рольових і ділових ігор варто виокремити підвищення мотивації, активізацію мовленнєвої діяльності, розвиток навичок командної роботи та подолання психологічного бар’єра під час спілкування іноземною мовою. В ігровій ситуації учні часто почуваються впевненіше та меншою мірою бояться припуститися помилки, оскільки основна увага зосереджується на досягненні комунікативної мети. Водночас учитель має враховувати рівень володіння англійською мовою, інтереси й потреби учнів, добираючи завдання відповідної складності [1, с. 34-39].

Ефективність використання рольових і ділових ігор залежить від правильної організації навчальної діяльності та дотримання певної послідовності їх проведення. На підготовчому етапі визначається мета гри, опрацьовується необхідна тематична лексика, пояснюються умови виконання завдання та розподіляються ролі між учасниками. Важливо, щоб запропоновані ситуації були наближені до реального життя, а учні отримували зрозумілі інструкції та необхідну мовну підтримку.

Безпосередньо під час гри учні взаємодіють англійською мовою, обговорюють запропоновану проблему, висловлюють власні пропозиції та намагаються досягти спільного результату. На завершальному етапі відбувається обговорення результатів, аналіз успішності виконання завдання та надання вчителем зворотного зв’язку щодо досягнень учнів і аспектів, які потребують удосконалення. Така організація роботи сприяє розвитку самостійності, відповідальності та вміння працювати в команді [2, с. 175-183].

Отже, рольові та ділові ігри є ефективним засобом розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів старших класів. Їх використання сприяє активізації усного мовлення, формуванню вмінь аргументувати власну

позицію, взаємодіяти з іншими учасниками та розв’язувати комунікативні завдання. Крім того, ігрова діяльність підвищує інтерес до вивчення англійської мови та створює умови для підготовки старшокласників до реального міжкультурного спілкування.

Література

1. Бігич О. Б. Ігрові технології на уроках іноземної мови. *Іноземні мови*. 2021. №2. С. 34-39.

2. Дмітренко Н. Є., Прокопчук Н. Р. Гейміфікація у профільній середній школі: підвищення мотивації учнів до вивчення англійської мови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2026. Т. 194, № 38. С. 175-183.

3. Подуфалова К., Піддубняк А. Гейміфікація як інструмент підвищення мотивації старшокласників до навчання англомовного писемного мовлення. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2025. № 6 (1). С. 39-46.

4. Kaygısız S., Akar H. Role-playing as an instructional technique in English as a foreign language and English as a second language settings: a systematic review. *Cambridge Journal of Education*. 2025. Vol. 55, No. 3. P. 441-467. DOI: https://doi.org/10.1080/0305764X.2025.2480579

Ірина ЗАГОРОДНЯ

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Гапчук Я.А.,

доктор філософії (PhD)

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОІНТЕРВ’Ю НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Сучасні тенденції розвитку іншомовної освіти зумовлюють необхідність пошуку ефективних засобів формування англомовної комунікативної компетентності учнів старшої (профільної) школи. Особливої актуальності

набуває розвиток комунікативних навичок, що забезпечує здатність старшокласників висловлювати власні думки, аргументувати позицію, підтримувати діалог, брати участь у дискусіях та ефективно взаємодіяти в різноманітних комунікативних ситуаціях. У цьому контексті перспективним засобом навчання є автентичні відеоінтерв'ю, що дозволяють інтегрувати мовний, мовленнєвий, соціокультурний та комунікативний компоненти іншомовної підготовки.

Питання використання автентичних відеоматеріалів у навчанні англійської мови зумовлена положеннями сучасних нормативно-правових та освітніх документів. Зокрема, у Законі України «Про освіту», Державному стандарті профільної середньої освіти (2024), модельних навчальних програмах з іноземних мов для 10-12 класів Нової української школи наголошується на компетентнісній спрямованості освітнього процесу, розвитку іншомовної комунікації та здатності здобувачів освіти застосовувати набуті знання в реальних життєвих ситуаціях. Важливим орієнтиром є також Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages), у яких акцентовано увагу на розвитку мовленнєвої взаємодії, сприйманні аудіовізуальної інформації та практичному використанні іноземної мови в різних комунікативних контекстах. Реалізація зазначених положень актуалізує необхідність упровадження автентичних відеоінтерв'ю як засобу розвитку англомовного усного мовлення старшокласників. Проблема використання автентичних матеріалів у процесі навчання іноземних мов знайшла відображення в наукових працях вітчизняних дослідників. Зокрема, Н. Дмітренко досліджувала особливості застосування автентичних текстів в автономному навчанні англомовного спілкування; О. Богданова розкрила можливості автентичних відеоматеріалів у формуванні комунікативної та соціокультурної компетентності; Н. Борисова обґрунтувала етапи організації навчальної діяльності з використанням автентичних відеоматеріалів; Н. Лазаренко та Я. Гапчук висвітлили дидактичні можливості Е-навчання у старшій школі, а це дозволяє педагогам розробляти власні

алгоритми використання автентичних матеріалів у роботі з здобувачами освіти.

Використання автентичних відеоматеріалів на уроках англійської мови відповідає принципам комунікативно-діяльнісного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів до навчання. На відміну від спеціально створених навчальних відеозаписів, автентичні відеоінтерв'ю відображають природне функціонування англійської мови в реальних умовах спілкування, демонструють особливості спонтанного мовлення, інтонаційні моделі, невербальні засоби комунікації, мовленнєві стратегії та культурно зумовлені норми поведінки. Дослідниці Н. Лазаренко та Я. Гапчук розглядають цифрову трансформацію освіти як важливий чинник підвищення доступності, гнучкості та інтерактивності освітнього процесу. Авторки наголошують на можливостях електронного навчання щодо індивідуалізації освітньої діяльності, використання інтерактивних цифрових ресурсів та врахування індивідуального темпу засвоєння навчального матеріалу. Особливого значення набуває переосмислення ролі педагога, який виступає не лише джерелом знань, а й наставником і фасилітатором навчальної взаємодії [5]. На нашу думку, зазначені положення створюють теоретичне підґрунтя для використання автентичних відеоінтерв'ю на уроках англійської мови у старшій школі, оскільки цифрові аудіовізуальні ресурси дозволяють урізноманітнювати навчальну діяльність, забезпечувати доступ до природних зразків іншомовного спілкування та організовувати інтерактивні комунікативні завдання, спрямовані на розвиток англомовного усного мовлення старшокласників.

Аналіз науково-методичних джерел дозволяє виокремити основні дидактичні можливості автентичних відеоінтерв'ю у процесі навчання англійської мови учнів профільної школи. Автентичні відеоінтерв'ю забезпечують контакт учнів із реальними зразками англомовного мовлення, демонструють різноманітність акцентів, темпів мовлення, інтонаційних конструкцій, лексичних одиниць і розмовних виразів, що сприяє розвитку здатності сприймати англійську мову в її природному функціонуванні та використовувати засвоєні мовленнєві моделі у власних висловлюваннях. У

наукових дослідженнях Н. Борисової зазначено, що структура інтерв'ю, побудована на чергуванні запитань і відповідей, вона створює сприятливі умови для засвоєння мовленнєвих стратегій ініціювання, підтримання та завершення розмови. Аналізуючи мовлення учасників відеоінтерв'ю, старшокласники вчаться формулювати відкриті й уточнювальні запитання, реагувати на відповіді співрозмовника, висловлювати зацікавленість та підтримувати логіку діалогу [3, с. 77]. У працях О. Богданової зазначається, що зміст автентичних відеоінтерв'ю може використовуватися як інформаційна та мотиваційна основа для підготовки усних повідомлень, коментарів, презентацій, аргументованих висловлювань. Наприклад, після перегляду інтерв'ю з відомою особистістю учням можна запропонувати охарактеризувати її життєву позицію, проаналізувати висловлені погляди та представити власне бачення порушеної проблеми [1, с. 272]. Н. Дмітренко стверджує, що автентичні відеоінтерв'ю знайомлять учнів із культурними особливостями англомовних країн, нормами мовленнєвого етикету, традиціями спілкування, суспільними цінностями та моделями поведінки представників різних культур. Завдяки цьому старшокласники вчаться враховувати соціокультурний контекст комунікації, добирати доречні мовленнєві засоби та виявляти толерантність до інших поглядів [2, с. 108].

Аналізуючи дидактичні можливості автентичних відеоінтерв'ю, ми переконалися в тому, що вони сприяють підвищеню навчальної мотивації та активізація пізнавальної діяльності. Використання інтерв'ю із сучасними музикантами, акторами, спортсменами, блогерами, підприємцями та громадськими діячами дозволяє враховувати вікові інтереси старшокласників і пов'язувати зміст навчання з актуальними питаннями їхнього життя. Емоційна насиченість відеоматеріалів, актуальність тематики та можливість ознайомлення з різними поглядами створюють передумови для активної мовленнєвої взаємодії. Також, ми хочемо наголосити, що автентичні відеоінтерв'ю можуть містити неоднозначні судження, альтернативні позиції та проблемні питання, котрі спонукають учнів аналізувати отриману інформацію,

оцінювати переконливість аргументів, формулювати власні висновки, що особливо важливо для профільної школи, де іншомовне навчання має сприяти розвитку самостійності мислення та готовності до участі в академічному й суспільному спілкуванні.

Отже, автентичні відеоінтерв'ю є перспективним дидактичним засобом розвитку англомовного усного мовлення учнів старшої школи, оскільки забезпечують інтеграцію аудіювання та говоріння, сприяють засвоєнню природних мовленнєвих моделей, розширюють соціокультурний досвід і створюють умови для організації змістовної комунікативної взаємодії. Їхнє систематичне й методично обґрунтоване використання може сприяти розвитку діалогічних і монологічних умінь, підвищенню мовленнєвої активності, формуванню комунікативної самостійності та готовності старшокласників до іншомовного спілкування в реальних життєвих ситуаціях.

Література

1. Богданова О. В. Використання автентичних відеоматеріалів для формування комунікативної та соціокультурної компетенції на уроках англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». 2014. Вип. 49. С. 271-272.* URL: https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/3176/ (дата звернення: 23.10.2026).

2. Дмітренко Н. Є. Використання автентичних текстів в автономному навчанні професійно орієнтованого англомовного спілкування. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 69. Т. 2.* С. 107-111. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.21.

3. Borysova N. Developing speaking skills by means of authentic video materials in "Practical English language course". *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences. №. 4(115). 2023.* P. 75-86. DOI: https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(115).2023.7.

4. Lazarenko N., Hapchuk Y. E-learning and artificial intelligence as key factors in the digital transformation of higher education: challenges, opportunities and development prospects. *Pedeutology.* 2024. 2(1), 7-13. DOI:

https://doi.org/10.31652/3041-1203-2024(1)-7-13

Софія ЗАГОРУЙКО

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Рябчун Г. Ю.

ІНТЕРАКТИВНІ ОНЛАЙН-ВІКТОРИНИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ

Формування іншомовної комунікативної компетентності неможливе без граматичної, яка є її необхідною складовою [4, с. 8]. Водночас, як констатує О.Касаткіна, «робота над граматичною стороною мови найчастіше обмежується читанням правила і його тренуванням в реченнях» [2, с. 53], а монотонні вправи, не пов’язані з життям, знижують ефективність навчання та мотивацію [1, с. 67]. Це зумовлює пошук засобів, які роблять багаторазове тренування граматичних форм цікавим. Одним із них є інтерактивні онлайн-вікторини.

Мета роботи – окреслити теоретичні засади використання інтерактивних онлайн-вікторин для формування іншомовної граматичної компетентності учнів середніх класів.

Аналіз підходів [1, 2, 4] дає змогу розуміти іншомовну граматичну компетентність учнів середніх класів як здатність правильно та доцільно використовувати засвоєні граматичні знання, навички й уміння для розуміння й побудови усних і писемних висловлювань відповідно до комунікативної ситуації. Її структура охоплює знаннєвий, операційно-діяльнісний і мотиваційно-особистісний компоненти та граматичну усвідомленість, причому мотиваційний компонент прямо визнається складовою компетентності [1, с. 66]. Оволодіння граматичним матеріалом має етапний характер: пред’явлення мовного зразка, тренування та вживання в мовленні [2, с. 54]. Типова вправа має

3- або 4-фазову структуру: завдання, зразок виконання (факультативно), виконання та контроль [1, с. 67], яку легко відтворити у форматі вікторини, де завдання, виконання й автоматичний контроль поєднані в одній послідовності.

Дослідники описують дидактичні можливості низки платформ. Сервіс Quizlet придатний для ознайомлення з граматичним матеріалом, його закріплення та контролю [1, с. 68]. У вищій школі запропоновано розподіляти платформи за етапами заняття: Baamboozle – для закріплення й автоматизації, LearningApps – для тренування, Kahoot – для контролю та систематизації знань [3, с. 11–12]. Для середньої школи охарактеризовано Bamboozle, Quizizz і Genially [5, с. 27], а використання інтерактивних платформ, за спостереженнями авторок, значно підвищує рівень мотивації учнів [5, с. 23]. Ігрові та змагальні елементи, крім того, допомагають утримувати увагу й знімають психологічну напругу [1, с. 68].

Водночас дослідники застерігають від надмірних очікувань. Онлайн-тести Quizlet не рекомендують застосовувати для проміжного й фінального контролю, оскільки учень може переробляти тест кілька разів [1, с. 69]. Складнощами є потреба в надійному інтернет-з’єднанні та технічних засобах [5, с. 27–28], а також недостатній рівень цифрової компетентності вчителів і здобувачів освіти [3, с. 13]. Такі сервіси мають доповнювати традиційні методи навчання, а не витісняти їх [1, с. 71].

Отже, інтерактивні онлайн-вікторини мають значний дидактичний потенціал на етапах ознайомлення, тренування та контролю, однак у проаналізованих джерелах переважає опис можливостей платформ. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці методики поетапного використання вікторин на платформах Kahoot!, Bamboozle, Educaplay і Gimkit у середніх класах та експериментальній перевірці її ефективності.

Література

1. Гостіщева Н., Харченко Т., Надольська Ю. Формування іншомовної граматичної компетентності здобувачів вищої освіти за допомогою онлайн-

сервісу Quizlet. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2023. № 1 (30). С. 64–72.

2. Касаткіна О. В. До питання розвитку граматичної компетентності студентів на заняттях іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки.* 2011. Вип. 59. С. 52–55.

3. Мудра С. В. Формування граматичної компетентності здобувачів вищої освіти за допомогою онлайн технологій. *Педагогічна академія: наукові записки.* 2026. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.20275669.

4. Подвайцатник С. А. Методика формування іншомовної граматичної компетенції у здобувачів початкової освіти : магістер. робота : 013 Початкова освіта / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2024. 103 с.

5. Melnytska O., Kudelska O. Developing grammar competence in secondary school students via interactive apps (Bamboozle, Quizziz, Genially). *Journal of Cross-Cultural Education.* 2024. № 4. P. 22–29. DOI: https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-4-22-29.

Олександра ІЩЕНКО

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Лісниченко А.П.,

канд. пед. наук

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ ELLLO У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ АУДІАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Модернізація змісту шкільної іншомовної освіти підвищує вимоги до рівня сформованості вмінь аудіювання в англійській мові як одного з основних способів сприйняття інформації. Для учнів профільної школи ключового значення набуває здатність вільно орієнтуватися в автентичному іншомовному інформаційному потоці, декодувати зміст повідомлень та критично осмислювати почуте. Водночас практика засвідчує, що старшокласники часто

стикаються з труднощами під час сприйняття англомовного спонтанного мовлення. Подоланню цієї суперечності сприяє залучення відкритих мультимедійних онлайн-ресурсів, серед яких значним методичним потенціалом вирізняється платформа ELLLO (English Listening Lesson Library Online).

Теоретичні засади формування іншомовної аудитивної компетентності та подолання бар'єрів сприйняття усного мовлення перебувають у центрі уваги вітчизняних науковців (О. Бігич, І. Кожевін, М. Писанко) і зарубіжних дослідників (S. Yıldırım, Ö. Yıldırım, L. Jaquelyn, Dacutanan et al).

Як зазначають S. Yıldırım та Ö. Yıldırım, аудіювання є активним мисленнєвим процесом конструювання смислу, на відміну від пасивного фізіологічного сприйняття звуків [4]. Дослідники систематизують основні труднощі,з якими учні стикаються під час слухання: надто швидкий темп мовлення, особливості акцентів, розмовні ідіоми та звичку перекладати кожне слово. Для подолання цих перешкод О. Б. Бігич пропонує застосовувати триетапну модель роботи – «Pre-, While-, Post-listening», яка активізує механізми антиципації та оперативної пам’яті йпередбачає диференціаціюзавдань відповідно до мети аудіювання – від розуміння основної ідеї до виокремлення конкретних деталей [1, с. 280–298].

Аналізуючи віртуальні навчальні середовища, І. І. Кожевін та М. Л. Писанко наголошують, що ключовими критеріями їхньої ефективності є автентичність мовленнєвого введення, інтерактивність і зворотний зв’язок [2].

Практичний потенціал платформи ELLLO у старшій школі підтверджують сучасні емпіричні дослідження, зокрема праця J. L. Dacutanan та ін. [3]. Їхні результати свідчать, що систематична робота з матеріалами платформи допомагає старшокласникам долати труднощі сприйняття мовлення на слух і розвивати навчальну автономію. Завдяки зразкам спонтанного мовлення носіїв різних мовних варіантів із різних куточків світу ресурс знайомить учнів із розмаїттям англійської мови.

Платформа ELLLO пропонує відкриту базу аудіо- та відеоматеріалів, упорядкованих за рівнями складності – від A1 до C1. Для профільної школи

особливу методичну цінність мають автентичні рубрики «Views», щомістять інтерв’ю на світоглядні та суспільні теми, і «Mixer», у якій шість представників різних культур відповідають на одне проблемне запитання. На основі триетапної моделі роботи з аудіотекстом, запропонованої О. Б. Бігич, інтеграція ресурсу здійснюється за таким алгоритмом:

1. Дотекстовий етап «Pre-listening»: зняття потенційних труднощів та актуалізація фонових знань. Учні ознайомлюються з темою подкастута портретами мовців. Учитель використовує рубрику вокабулярудляопрацювання не ізольованих слів, а колокацій з автентичними аудіоприкладами їх уживання.

2. Текстовий етап «While-listening»: дворазове прослуховування з диференційованими цілями, а саме: загальне аудіювання, спрямоване нарозуміння основного змісту та друге прослуховування, спрямоване на виокремленняконкретної інформації.

3. Післятекстовий етап «Post-listening»: творчо-аналітична діяльність і продуктивне мовлення. На основі фактів, отриманих із подкасту, учні формують і висловлюютьвласні судження.

Отже, застосування дидактичнихресурсів платформи ELLLO у старших класах уможливлює якісний перехід від ізольованого розвитку фонетичного слуху до цілісного формування функціональної аудитивної компетентності. Завдяки мультимодальності, представленню спонтанного мовлення носіїв різних культур і методично продуманій структурі завдань платформа допомагає подолати штучність аудіюванняв класі, наближаючи його до реальних умов комунікації. Це створює підґрунтя для ефективного міжкультурного спілкування та розвитку навчальної автономії старшокласників.

Література

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика* : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої.

Київ : Ленвіт, 2013. С. 280–298.

2. Кожевін І. І., Писанко М. Л. Аналіз віртуальних навчальних платформ для розвитку аудитивної компетентності. *Іноземні мови*. 2025. № 2. С. 45–53. DOI: http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.2.346994.

3. An Evaluation of English Listening Lesson Library Online (ELLLO) App for Listening Skill Development of Senior High School Students / J. L. Dacutanan et al. *International Journal of Research and Innovation in Applied Science*. 2026. Vol. 11, no. 5. P. 1267–1276. URL: https://doi.org/10.51584/ijrias.2026.11050111.

4. Yıldırım S., Yıldırım Ö. The importance of listening in language learning and listening comprehension problems experienced by language learners: A literature review. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2016. Vol. 16, Issue 4. P. 2094–2110.

Ксенія КАРПИШЕНА

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Рябчун Г.Ю.

СУТНІСТЬ І ЗНАЧЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Поняття рефлексії в педагогіці тривалий час розглядали переважно у зв'язку з професійною діяльністю вчителя. Останнім часом увага дослідників дедалі більше зосереджується на рефлексії самого учня. І. Гуменюк зазначає, що рефлексію як предмет дослідження довго вважали прерогативою психологічної науки. Водночас розвиток рефлексивних умінь потрібен не лише вчителеві для професійного самовдосконалення, а й учням, у яких ці уміння слід формувати на кожному уроці [1]. Дослідниця пов'язує рефлексію учня з умінням спостерігати за власною поведінкою, аналізувати й оцінювати свої дії, емоції, думки та планувати подальші кроки [1]. Отже, рефлексію в навчанні доцільно тлумачити як усвідомлення учнем змісту, способів і результатів власної навчальної діяльності.

В. Павлюк визначає рефлексію на уроці як спільну діяльність учнів і вчителя, яка дає змогу вдосконалювати навчальний процес з орієнтацією на особистість кожного учня [2, с. 68]. Така позиція важлива для розуміння природи рефлексії навчальних результатів. Учень, який аналізує свій поступ, водночас надає вчителеві інформацію для коригування подальших занять. Посилаючись на О. Пометун, авторка виокремлює 4 етапи навчання на основі рефлексійного досвіду. Перший етап – звернення до досвіду як фіксація того, що відбувалося, без аналізу. Другий – звернення до почуттів і переживань, що супроводжують досвід. Третій – переосмислення досвіду з метою сформулювати теоретичні принципи. Четвертий – набуття нового досвіду в результаті рефлексії пережитого [2, с. 69]. Ця послідовність показує, що рефлексія не зводиться до швидкого запитання «Чи сподобався урок?». Вона охоплює емоційний, когнітивний і прогностичний компоненти.

Учень у формувальному оцінюванні відіграє роль активного учасника, а зворотний зв’язок і самооцінювання сприяють коригуванню навчальної діяльності та розвитку саморегуляції [3, с. 264]. За результатами аналізу наукової літератури А. Гривко та Л. Ващенко пов’язують оцінювання мотиваційно-ціннісного й особистісного компонентів компетентності з основними засадами формувального оцінювання, спрямованого на формування та коригування пізнавальних потреб, мотивів і ставлень учнів до навчання [4, с. 75]. Рефлексія навчальних результатів передбачає осмислення учнем власних досягнень, причин труднощів і способів їх подолання. Її включення до формувального оцінювання дає змогу поєднати коментарі вчителя із самооцінюванням та визначенням подальших навчальних кроків.

Важливим є також питання класифікації рефлексії. В. Павлюк виокремлює 3 види рефлексії за функціями. Рефлексію настрою та емоційного стану доцільно проводити на початку і наприкінці уроку. Рефлексія діяльності дає змогу осмислити способи та прийоми роботи з матеріалом. Рефлексія змісту навчального матеріалу виявляє рівень його усвідомлення [2, с. 70]. Для уроку

іноземної мови ця класифікація має практичне значення, оскільки кожен вид рефлексії потребує власних засобів реалізації.

Отже, рефлексію навчальних результатів на уроці іноземної мови можна визначити як організовану вчителем діяльність, у процесі якої учень усвідомлює та оцінює власні досягнення в оволодінні мовою, виявляє причини труднощів і визначає подальші кроки навчання. Її значення полягає в розвитку самооцінювання, саморегуляції та навчальної автономії учня, у підвищенні мотивації та в забезпеченні вчителя інформацією для коригування освітнього процесу.

Література

1. Гуменюк І. Формування в учнів рефлексивних умінь на уроках англійської мови. *Педагогічна Житомирщина*. 2023. № 1 (29). URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2023/03/1-%D0%93%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%8E%D0%BA.pdf (дата звернення: 23.10.2026).

2. Павлюк В. І. Рефлексія як ефективний інструмент роботи вчителя початкової школи на уроках англійської мови. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 79, т. 2. С. 68–71. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.12.

3. Пугачова К. С. Впровадження цифрових інструментів вчителями іноземних мов для оцінювання навчальних досягнень студентів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 211. С. 262–266. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-262-266.

4. Гривко А. В., Ващенко Л. С. Поточне та формувальне оцінювання в базовій та старшій профільній школі. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 2. С. 72–83. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731241 (дата звернення: 23.10.2026).

Вероніка КІНАЛЬ

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: Киналь А.Ю.,
канд. пед. наук

СУТНІСТЬ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОНЯТТЯ «ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ (CLIL)» У СУЧАСНІЙ МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Реформування старшої профільної школи в Україні зумовлює потребу в оновленні підходів до навчання іноземних мов. У сучасному світі англійська мова є не лише навчальним предметом, а й засобом отримання інформації, пізнання навколишнього світу та підготовки до майбутньої професійної діяльності. Одним із підходів, що дає змогу поєднати мовну підготовку із засвоєнням знань з інших предметів, є предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL – Content and Language Integrated Learning). Воно передбачає одночасне опанування предметного змісту та розвиток іншомовної комунікативної компетентності. Наприклад, учні можуть вивчати природничі, історичні чи географічні теми англійською мовою, читати відповідні матеріали, обговорювати інформацію, аналізувати її та презентувати результати. Таким чином, англійська мова стає засобом виконання навчальних завдань, а не лише об’єктом вивчення.

Однією з основних моделей, що пояснює сутність CLIL, є модель «4C», запропонована Д. Койлом, Ф. Худом і Д. Маршем. Вона охоплює чотири взаємопов’язані компоненти: Content (предметний зміст), Communication (комунікація), Cognition (пізнавальна діяльність) і Culture (культура) [4, с. 16]. Їх поєднання передбачає засвоєння предметних знань, використання англійської мови для обміну інформацією, розвиток умінь аналізувати, порівнювати й робити висновки, а також формування розуміння інших культур [5]. Отже, CLIL сприяє не лише вдосконаленню мовних навичок, а й розвитку критичного мислення та міжкультурної компетентності.

Важливу роль у реалізації CLIL можуть відігравати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), які розширюють можливості роботи з

навчальними матеріалами та організації іншомовної комунікації. Зокрема, використання цифрових ресурсів дає змогу поєднувати читання з обговоренням, аналізом інформації та представленням результатів.

Передусім CLIL передбачає роботу з різними типами текстів і навчальних матеріалів. Автентичні цифрові джерела, науково-популярні публікації, інфографіки, гіпертексти та тематичні вебресурси допомагають учням розвивати навички пошукового, ознайомлювального й детального читання. Водночас робота з такими матеріалами сприяє формуванню вмінь знаходити потрібну інформацію, визначати головну думку, зіставляти дані та критично оцінювати їхню достовірність [1, с. 38].

По-друге, предметно-мовне інтегроване навчання створює умови для розвитку усного мовлення. Учні використовують англійську мову для обговорення навчальних питань, обміну думками, пояснення результатів дослідження та участі в дискусіях. Така діяльність допомагає застосовувати мовні знання в ситуаціях, наближених до реального спілкування, і може підвищувати мотивацію до вивчення мови.

По-третє, цифрові інструменти дають змогу урізноманітнити способи представлення опрацьованої інформації. Для підготовки усних виступів і візуалізації результатів учні можуть використовувати віртуальні дошки, ментальні карти, презентації та засоби цифрового сторітелінгу. Це сприяє розвитку цифрової грамотності, уміння працювати з інформацією та навичок співпраці.

Важливою умовою ефективності CLIL є мовна й когнітивна підтримка учнів (scaffolding), тобто надання необхідних опор відповідно до рівня їхньої підготовки та складності навчального завдання. Такими опорами можуть бути візуальні матеріали, тематичні словнички, графічні організатори, зразки речень і мовленнєві рамки (The main reason is…; First…, then…). Вони допомагають учням краще розуміти предметний зміст і висловлювати власні думки англійською мовою, навіть якщо їхній рівень володіння мовою ще не є достатнім для самостійного виконання складних завдань [2, с. 42].

Водночас упровадження CLIL потребує ретельного добору навчальних матеріалів, урахування рівня володіння англійською мовою учнями та чіткого визначення предметних і мовних цілей. Важливими чинниками є також підготовка вчителів і співпраця вчителя англійської мови з учителем відповідного навчального предмета. Узгоджене планування завдань і критеріїв оцінювання дає змогу забезпечити належну увагу як до засвоєння предметних знань, так і до розвитку іншомовних умінь [3, с. 95].

Отже, предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) має значний лінгводидактичний потенціал у сучасній методиці навчання англійської мови. Воно дає змогу поєднувати засвоєння предметного змісту з розвитком іншомовної комунікативної компетентності, критичного мислення та міжкультурної обізнаності. Використання цифрових ресурсів розширює можливості реалізації цього підходу, а мовна й когнітивна підтримка допомагає учням успішно виконувати навчальні завдання. Ефективність CLIL залежить від продуманого планування, відповідності матеріалів навчальним потребам учнів і взаємозв’язку предметних та мовних цілей.

Література

1. Бойко О. В., Ткачук Д. Метод CLIL як інструмент міжпредметної інтеграції у середній школі: досвід проведення бінарного уроку з англійської мови та історії України. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2026. № 3. С. 38–44. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-3-05.

2. Вовк О. Впровадження принципів CLIL у вищій освіті: методологічний вимір. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2025. № 4. С. 42–51. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-4-42-51.

3. Сура Н. А. Методика CLIL (Content and Language Integrated Learning) як інноваційний інструмент професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови. *Освіта та педагогічна наука*. 2025. № 3 (190). С. 93–104. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-3(190)-93-104.

4. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated*

Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 184 p.

5. Council of Europe. CLIL (Content and Language Integrated Learning), bilingual and immersion education. *Policy Toolbox on Plurilingual and Intercultural Education*. January 2026. URL: https://rm.coe.int/policy-toolbox-entry-clil-lv/48802a6f89 (дата звернення: 23.10.2026).

Олег КОЗІЦЬКИЙ

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Матіюк Д. В.,

канд. пед. наук

ПОТЕНЦІАЛ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У ФОРМУВАННІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Формування міжкультурної компетентності старшокласників методом проєктного навчання полягає в опануванні мовного матеріалу через занурення учнів у ситуації порівняння, інтерпретації та осмислення культурних явищ. Відповідно проєктна організація роботи стає засобом моделювання реального або наближеного до реального міжкультурного спілкування, у якому мова виконує функцію інструмента взаємодії, а культура - змісту комунікації. Саме тому використання методу проєктів має особливий потенціал для формування міжкультурної компетентності старшокласників, оскільки поєднує пізнавальну, мовленнєву, дослідницьку та ціннісну складові навчання [1].

Дослідження узбецьких науковців доводять, що міжкультурний вимір проєктної діяльності виявляється передусім у її змісті. Зокрема, якщо тема проєкту пов’язана із традиціями, цінностями, способом життя, мовленнєвим етикетом, освітніми практиками або молодіжною культурою англомовних країн, то учні старших класів повинні не лише добирати фактичний матеріал, а й порівнювати його з власним культурним досвідом. У такому випадку мова виконує функцію інструмента дослідження культури, а сам проєкт перетворюється на засіб міжкультурного пізнання. Особливо важливо, що

подібна діяльність допомагає старшокласникам вийти за межі поверхового сприйняття країнознавчих відомостей і перейти до усвідомленого аналізу цінностей, поведінкових норм і соціальних практик [2].

Українські науковці Г. Гудима та Р. Слодиницька виокремлюють ряд переваг використання методу проєктів у навчанні. зокрема: учні мають змогу практично застосувати набуті знання під час уроків та вільні обирати теми згідно власних інтересів та рівня підготовки. Важливо зауважити, що у ході роботи над проєктами учні удосконалюють навички роботи з англомовною інформацією, її аналізом та інтерпретацією та водночас набувають нових знань з теоретичної теми, що вивчається [3].

У сучасній методиці навчання іноземних мов проєктне навчання розглядається як така організація освітнього процесу, що поєднує пізнавальну, дослідницьку, комунікативну та ціннісну діяльність, а отже, створює сприятливі умови для формування в учнів здатності взаємодіяти з культурно відмінним співрозмовником. Українська дослідниця М. Супрун наголошує, що ефективність методу проєктів зростає, коли він вибудовується послідовно, із урахуванням вікових особливостей старшокласників, рівня їхньої мовної підготовки та соціокультурного досвіду [4].

Початок проєкту пов’язаний із висуненням проблеми. На цьому етапі вчитель пропонує тему, що відкриває простір для порівняння власної та іншомовної культур, наприклад: освітні традиції, молодіжне спілкування, свята, мовленнєвий етикет, повсякденні норми поведінки. Українські дослідники підкреслюють, що саме проблемність теми пробуджує пізнавальний інтерес і мотивує учнів до осмисленого опрацювання матеріалу. У контексті міжкультурної комунікації цей етап важливий тим, що він формує установку не лише на просте запам’ятовування фактів, а й на розуміння культурних відмінностей як природної складової сучасного світу [5].

На етапі організаціїї та планування проєкту визначаються мета, завдання, очікуваний результат, критерії оцінювання, форма кінцевого продукту та розподіл ролей у групі. У працях, присвячених методу проєктів,

підкреслюється, що саме на цій стадії відбувається перехід від індивідуального наміру до спільної діяльності, а отже, учні вчаться домовлятися, погоджувати позиції та відповідально брати участь у командній роботі. Для формування міжкультурної комунікації це особливо важливо, оскільки реальна міжкультурна взаємодія завжди потребує вміння слухати іншого, узгоджувати рішення та діяти в спільному просторі цілей.

Далі учні збирають, відбирають і аналізують інформацію з автентичних джерел: текстів, відео, інтерв'ю, сайтів, статистики, ілюстративних матеріалів. Робота з культурно маркованим матеріалом забезпечує глибше розуміння іншої культури та сприяє розвитку культурної рефлексії. На цьому етапі школярі зіставляють факти, виявляють спільне й відмінне, інтерпретують мовні та поведінкові явища в контексті культурних норм, а також навчаються уникати спрощень і стереотипних оцінок. Таким чином, пошуково-аналітична діяльність стає основою для формування усвідомленої міжкультурної позиції [3].

У ході конструктивно-продуктивного етапу учні створюють кінцевий продукт проєкту: презентацію, постер, буклет, відеоролик, міні-дослідження або інший формат, що відповідає темі й меті роботи. Науковці зазначають, що проєктна діяльність має значний потенціал, коли вона вимагає від учнів не тільки пошуку інформації, а й її творчого переосмислення, упорядкування та подання у формі, зрозумілій для іншого. У міжкультурному вимірі цей етап формує здатність подавати культурний матеріал коректно й доречно, добирати мовні засоби відповідно до адресата та будувати висловлювання із урахуванням культурної чутливості [5].

Презентація результатів проєкту є моментом, коли учні переходять від підготовки до безпосередньої іншомовної взаємодії. Вони повідомляють про результати дослідження, відповідають на запитання, аргументують власні висновки, порівнюють культурні явища й беруть участь в обговоренні. Дослідження методу проєктів, показують, що саме публічний захист сприяє розвитку комунікативної впевненості, мовленнєвої точності та здатності

будувати діалог у відкритому середовищі. З позиції міжкультурної освіти цей етап є ключовим, бо моделює реальну ситуацію спілкування з іншомовним адресатом, де важливими є не лише зміст, а й етикет, тон, логіка й повага до іншої позиції.

Завершення проєкту пов’язане із оцінюванням результатів, самоаналізом і рефлексією. Учні мають осмислити не тільки якість готового продукту, а й те, як змінилося їхнє розуміння іншої культури, чи навчилися вони співвідносити культурні явища, уникати стереотипів і діяти в режимі діалогу. Українські дослідники підкреслюють, що міжкультурна компетентність формується поступово, тому рефлексія є необхідною умовою переведення навчального досвіду в особистісно значущий. Саме на цьому етапі учень усвідомлює, що проєкт був не лише способом здобути знання, а й засобом культурного самопізнання.

У результаті дослідження ми дійшли висновку, що потенціал методу проєктів у формуванні міжкультурної компетентності старшокласників полягає у його здатності перетворювати іноземну мову із навчальної дисципліни на живий інструмент дослідження світу. Проєктна діяльність створює оптимальні умови для моделювання реальних міжкультурних ситуацій, де мова виступає засобом комунікації, а культура - її змістовим наповненням. Інтегруючи пізнавальний, мовленнєвий та ціннісний компоненти, цей метод дозволяє учням перейти від поверхового засвоєння країнознавчих фактів до глибокого усвідомленого аналізу ціннісних орієнтирів, поведінкових норм та соціальних практик інших народів.

Література:

1. Imbaquingo A., Cárdenas M. Project-based learning as a strategy to enhance reading skills. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, Iss. 5. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1228221.pdf (accessed: 24.10.2026).

2. Benlaghrissi A., Ouahidi M. Mobile-assisted project-based learning (MALL-PBL) for speaking skill enhancement. *Journal of Educational Technology*. 2024. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1479013.pdf (accessed: 24.10.2026).

3. Гудима Г. Б., Слодиницька Ю. Р. Використання методу проєктів під час викладання англійської мови. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика.* 2024. Т. 35 (74), № 3, ч. 2. С. 104–109. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-209-16.

4. Супрун М. Ефективність використання методу проєктів при вивченні іноземної мови у ЗВО. *Науковий вісник ВНУ імені Лесі Українки.* URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c82bfae9-d077-42df-b6cc-bfac969b6bb7/content (дата звернення: 24.10.2026).

5. Гарапко В. І., Фельцан І. М., Біску Є. С. Роль краєзнавчих проектів у сприянні ефективній міжкультурній комунікації. *Прикарпатський вісник НТШ. Слово.* 2023. № 4 (67). С. 195–202. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.1.31.

Катерина КОПИТКО

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Поселецька К. А,

канд. пед. наук

РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ З ОПОРОЮ НА ЧАСТКОВІ ВЕРБАЛЬНІ ОПОРИ

У зв’язку з тенденціями сучасного освітнього процесу перед учителем англійської мови стоїть завдання формування та розвитку англомовної комунікативної компетенції, важливим складником якої є вміння самостійно висловлювати власні думки іноземною мовою. Для учнів профільної школи англомовне монологічне мовлення має особливе значення, оскільки передбачає здатність аргументувати власну позицію, описувати події, аналізувати проблеми та послідовно викладати інформацію. В той самий час, побудова зв’язного монологу може супроводжуватись труднощами, пов’язаних з

підбором лексичних засобів, логічною організацією формулювання власних ідей та висловлюванням думок. Тому актуальністю цієї теми є пошук методичних прийомів, які забезпечують підтримку учнів і водночас сприяють розвитку їхньої мовленнєвої самостійності.

Монологічне мовлення є формою усного мовлення, що передбачає розгорнуте, зв’язне та відносно безперервне висловлювання однієї особи, спрямоване на передавання інформації, аргументація власної позиції або опис певних явищ. Як зауважують Л. Чубирко та О. Липчанко-Ковачик, формування вмінь монологічного мовлення є важливим складником навчання англійської мови учнів старшої школи [1]. По-перше, монологічне мовлення сприяє розвитку виразного і логічного висловлення думок. Це дозволяє учням чітко формулювати і представляти свої ідеї. По-друге, формування монологічного мовлення дає можливість розширити словниковий запас, оскільки підготовка до монологічних висловлень допомагає учням шукати нові слова та фрази. По-третє, монологічне мовлення розвиває навички публічного виступу та стимулює критичне мислення, через те, що підготовка до особистої презентації вимагає аналізу інформації, структурування висловлювань, контроль над голосом, темпом мовлення, що корисно для подальшого професійного розвитку.

Важливу роль у формуванні монологічного мовлення відіграють опори, які допомагають учням організовувати власні висловлювання. О. П. Ковальчук та В. Д. Ковальчук звертають увагу на значення змістових і логічних опор у процесі навчання монологу в старших класах [2]. Часткові вербальні опори – це слова, ключові фрази, словосполучення, початки речень або неповний план, які дають змогу учням організовувати власне монологічне висловлювання іноземною мовою. Вони забезпечують логічну послідовність висловлювання, полегшують підбір мовних засобів та спрямовують думку учня, але водночас залишаючи простір для самостійної творчості.

На відміну від повного тексту зразка, який містить уже сформульоване висловлювання та може використовуватись для відтворення його структури,

часткові вербальні опори передбачають самостійне розгортання змісту. Учень повинен підібрати аргументи, навести приклади, сформулювати речення та об’єднати їх у цілісний монолог. Отже, такі опори не є заміною самостійного мовлення, вони є умовами для його поступового формування.

Використання часткових вербальних опор доцільно організовувати послідовно: від застосування ключових слів до побудови висловлювання за початками речень і частковим планом, а потім – до самостійного монологу без додаткових допоміжних засобів. Такий підхід узгоджується із загальними орієнтирами Ради Європи щодо розвитку усного висловлювання, зокрема вмінь послідовно описувати події, пояснювати власну позицію та представляти інформацію [3].

Для практичної реалізації цього підходу можна запропонувати кілька вправ. Перша вправа – «Speak from Keywords». Учням пропонується тема «My future career» і ключові слова: interests, opportunities, skills, future plans. На їх основі учні готують монолог, самостійно визначають послідовність викладу інформації, доповнюючи слова власними ідеями. Вправа сприяє активізації тематичної лексики, розвитку логічності й уміння самостійно розкривати тему.

Друга вправа – «Complete and Continue». Для підготовки монологу на тему «The Role of Technology in Education» учні отримують часткові вербальні опори: Nowadays, technology plays an important role because…; One of its main advantages is…; For example,…; However,…; In my opinion,…; To sum up,…. Учні завершують речення, добирають аргументи й приклади та поєднують їх у зв’язне висловлювання. Така вправа допомагає аргументувати власну думку й використовувати засоби логічного зв’язку.

Третя вправа – «From Outline to Monologue». Учням пропонується частковий план монологу на тему «Environmental Problems and Their Solutions»: introduction, main problems, causes, possible solutions, personal opinion, conclusion. Спираючись на план, учні самостійно формують зміст висловлювання, підбирають необхідну лексику й аргументи. На наступному етапі завдання виконується без плану, що забезпечує поступовий перехід до більшої

мовленнєвої самостійності.

Запропоновані вправи можуть бути корисними під час вивчення різних тематичних блоків у профільній школі. Оцінювання результатів їх виконання доцільно за такими параметрами, як відповідність темі, послідовність подання, лексико-граматична правильність і рівень самостійності учня.

Отже, часткові вербальні опори є методичним засобом розвитку англомовного монологічного мовлення учнів профільної школи. Їх застосування допомагає організувати зміст висловлювання, активізувати тематичну лексику, забезпечити логічну послідовність думок. Водночас відсутність готову зразку спонукає учнів самостійно формулювати думки та добирати мовні засоби. Завдяки поступовому зменшенню обсягу підказок учень переходить від керованого до самостійного монологічного мовлення.

Література

1. Чубирко Л., Липчанко-Ковачик О. Особливості формування вмінь монологічного мовлення учнів старшої школи на уроках англійської мови. *Universum.* 2023. № 2. С. 192-196. URL: https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/510 (дата звернення: 23.10.2026).

2. Ковальчук О. П., Ковальчук В. Д. Пізнавально-комунікативний підхід у навчанні монологічного мовлення в старших класах середньої школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2014. Вип. 49. С. 50-52. URL: https://lingvj.oa.edu.ua/assets/files/full/2014/NZ_Vyp_49.pdf (дата звернення: 23.10.2026).

3. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume.* Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. URL: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2020/16809ea0d4 (дата звернення: 23.10.2026).

Olena KUNDELCHUK

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
Academic supervisor: D. Pylypyshyna

THEORETICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPING SECONDARY STUDENTS' LISTENING SKILLS

Listening is one of the four main types of speech activity, along with speaking, reading and writing. It belongs to receptive skills because it involves receiving and understanding information. Listening plays an important role in foreign language learning because it helps students learn new vocabulary, grammar, pronunciation, intonation and cultural information [4, p. 7].

Listening comprehension involves two main processes: bottom-up processing and top-down processing. Bottom-up processing means recognising sounds, words and sentences. Top-down processing uses background knowledge, context and expectations to understand the message. These two processes work together and help students understand the general meaning, even if they do not recognise every word [10, p. 3].

Listening can be difficult because spoken language is fast and temporary. Students cannot always listen to the information again, and they must use their attention and memory at the same time. The main difficulties include fast speech, unfamiliar vocabulary and accents, connected speech, and fear of misunderstanding the recording [3, p. 4]. Therefore, students need to develop effective listening strategies and learn to check their understanding.

Teachers should also consider the age characteristics of students. Teenagers are more interested in topics that are relevant to their lives and interests. Their motivation, confidence and previous experience with English influence their listening skills. Therefore, listening activities should be interesting, suitable for their age and gradually become more difficult.

Video is an important tool for developing listening skills in English lessons [6, p. 5]. Its effectiveness comes from combining sound and visual information [5, p. 1].

Pictures, gestures, facial expressions and the setting help students understand spoken language, remember information and feel less anxious during listening activities.

Video materials also introduce students to authentic speech, cultural differences and real-life communication [7, p. 6]. Teachers can pause, replay and divide videos into shorter parts. Subtitles can also help students check their understanding [9, p. 3].

To be effective, video materials should be carefully selected [8, p. 571]. They should be suitable for students' age and English level, interesting, clear and closely connected to the spoken message [1, p. 12]. The recommended length for one listening activity is usually three to five minutes.

Teachers can use different techniques when working with video. For example, students can watch a video without sound and predict what the characters are saying [2, p. 3]. They can also listen without pictures, predict what will happen next from a frozen frame, or watch different parts of a video in groups and then reconstruct the whole story. Despite its advantages, video has some limitations. It requires preparation, suitable equipment and internet access. Too many visual details can distract students from listening, while authentic videos may contain difficult vocabulary, fast speech and unfamiliar accents. Therefore, teachers should choose materials carefully and provide clear tasks.

In conclusion, developing secondary students' listening skills requires regular practice, effective strategies and consideration of students' age and needs. Video is an effective teaching tool because it combines sound and images, increases motivation and makes learning closer to real-life communication.

References:

1. Gesa Vidal F., Miralpeix I. Extensive viewing as additional input for foreign language vocabulary learning: a longitudinal study in secondary school. *Language Teaching Research*. 2023. Vol. 30. No. 3. P. 1127–1160. https://doi.org/10.1177/13621688231169451

2. González Cabañas L., Núñez Mercado P. Using YouTube videos to improve students' speaking skills: EFL teachers' perceptions. *MEXTESOL Journal*. 2024. Vol. 48. No. 4. P. 1–11.

3. Ji S., Qin X., Li K. A systematic review of foreign language listening anxiety: focus on the theoretical definitions and measurements. *Frontiers in Psychology.* 2022. Vol. 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.859021

4. Kabir S. M. A. Policy and practice of listening in secondary English education: a critical reflection from Bangladesh. *MEXTESOL Journal.* 2024. Vol. 48. No. 3. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1446321.pdf (accessed: 21.10.2026).

5. Mayer R. E. The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning. *Educational Psychology Review.* 2024. Vol. 36. No. 1. Article 8. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1

6. Pei T., Suwanthep J., Lu H. The effect of self-directed online metacognitive listening practice on Chinese EFL learners' listening ability, metacognition, and self-efficacy. *Frontiers in Psychology.* 2023. Vol.14. Article 1285059. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1285059

7. Shaojie T., Samad A. A., Ismail L. Systematic literature review on audio-visual multimodal input in listening comprehension. *Frontiers in Psychology.* 2022. Vol. 13. Article 980133. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.980133

8. Sutton D., Webb S. The effects of audiovisual input on second language learning: a meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition.* 2026. Vol. 48. No. 2. P. 571–595.

9. Wei R., Fan L. On-screen texts in audiovisual input for L2 vocabulary learning: a review. *Frontiers in Psychology.* 2022. Vol. 13. Article 904523. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904523

10. Yang Y., Yang G., Li Y. The interactive model of L2 listening processing in Chinese bilinguals: a multiple mediation analysis. *Frontiers in Psychology.* 2022. Vol. 13. Article 871349. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.871349

Andrii KURMAIEV

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi

State Pedagogical University

Academic supervisor: D. Pylypyshyna

DEVELOPING SECONDARY STUDENTS' READING SKILLS THROUGH THE USE OF AUTHENTIC TEXTS

Reading is an essential part of learning English as a foreign language. It helps students expand their vocabulary, understand written information, and develop their ability to communicate. In secondary school, reading instruction should involve more than recognising words and understanding individual sentences. Students need to identify main ideas, find specific information, interpret the author's message, and understand how different parts of a text are connected [5].

The development of reading skills requires a combination of approaches and strategies. Intensive reading focuses on the detailed analysis of relatively short texts, while extensive reading provides opportunities to work with longer materials and improve reading fluency. Students should also learn to use skimming to identify main ideas and scanning to locate specific information [2]. An effective reading lesson includes three stages: pre-reading, while-reading, and post-reading. These stages help students prepare for the text, develop their comprehension, and use the information they have read in further activities [6]. The teacher should also consider learners' difficulties and provide appropriate support when working with complex texts [9].

An important aspect of reading instruction is the selection of suitable materials. Authentic texts are created for purposes other than language teaching and include newspaper articles, advertisements, menus, notices, websites, recipes, and reviews [1, pp. 67-68].

Authentic materials offer opportunities to develop students' linguistic and cultural awareness. By reading different types of authentic written texts, such as recent newspaper articles and magazines, learners become familiar with various language patterns and recognize how the communication purpose influences the organization of information [1, p. 68]. Engaging with these real-life materials increases students' motivation and helps them learn about cultural conventions, bridging the gap between language forms and socio-cultural contexts [1, pp. 72–73]

Research findings indicate that authentic materials can contribute to the development of reading comprehension. In a study involving ninth-grade students in

Jordan, Alshra'ah found that learners who worked with authentic materials achieved better reading comprehension results than those following a textbook-based approach, particularly in skimming and scanning [3, pp. 126-134]. Namaziandost et al. also reported improvements in reading comprehension and motivation, as well as lower reading anxiety among Iranian male EFL learners who worked with authentic materials [7, pp. 1-18]. Similarly, Rahman et al. found greater progress in reading comprehension among eighth-grade Indonesian students taught using authentic materials than among those following conventional textbook-based instruction [8, pp. 22-31].

Despite these benefits, authentic texts can be challenging for secondary school students because of unfamiliar vocabulary, complex grammatical structures, cultural references, and insufficient background knowledge. Their use does not automatically increase motivation, since learners may find difficult or uninteresting texts discouraging [4, pp. 65-70]. Therefore, teachers should consider students' language proficiency, interests, and learning needs when selecting materials. Providing contextual information, explaining essential vocabulary, and designing tasks with clear objectives can make reading more accessible without changing the original text unnecessarily.

Thus, authentic texts can serve as a valuable resource for developing secondary students' reading skills. Their appropriate use allows learners to practise reading strategies, improve comprehension, and work with English in meaningful contexts. The effectiveness of this approach depends on the relevance and complexity of the selected materials, as well as the teacher's ability to organise reading activities according to students' needs.

References

1. Albiladi W. S. Exploring the use of written authentic materials in ESL reading classes: Benefits and challenges. *English Language Teaching*. 2019. Vol. 12. No. 1. P. 67–77.

2. Ali Z., Palpanadan S. T., Asad M. M., Churi P., Namaziandost E. Reading approaches practiced in EFL classrooms: A narrative review and research agenda.

Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education. 2022. Vol. 7. Article 28. DOI: https://doi.org/10.1186/s40862-022-00155-4.

3. Alshra'ah M. A. The effect of using authentic materials on the performance of Jordanian EFL learners' reading comprehension. *Journal of Curriculum and Teaching Methodology*. 2022. Vol. 1. No. 5. P. 126–134.

4. Axton K. J. A brief review of recent literature on authentic materials. *Studies in English Language Teaching*. 2022. Vol. 10. No. 4. P. 63–72.

5. Grabe W., Stoller F. L. Teaching and Researching Reading. 3rd ed. Routledge, 2020. 360 p.

6. Mulatu E., Regassa T. Teaching reading skills in EFL classes: Practice and procedures teachers use to help learners with low reading skills. *Cogent Education*. 2022. Vol. 9. Iss. 1. Article 2093493. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2093493.

7. Namaziandost E., Razmi M. H., Tilwani S. A., Pourhosein Gilakjani A. The impact of authentic materials on reading comprehension, motivation, and anxiety among Iranian male EFL learners. *Reading & Writing Quarterly*. 2022. Vol. 38. Iss. 1. P. 1–18.

8. Rahman A. F., Rofiqoh R., Hastini H. The use of authentic materials in improving students' reading comprehension. *E-Journal of ELTS (English Language Teaching Society)*. 2021. Vol. 9. No. 1. P. 22–31.

9. Reynolds D. Scaffolding the academic language of complex text: An intervention for late secondary students. *Journal of Research in Reading*. 2021. Vol. 44. No. 3. P. 508–528.

Марія МАЗНІЦЬКА

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Поселецька К.А.,

канд. пед. наук

АВТЕНТИЧНІ ВІДЕО РЕСУРСИ

ЯК НОВІТНЯ ТЕНДЕНЦІЯ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасних умовах цифровізації освіти та розширення міжнародної комунікації особливого значення набуває пошук ефективних засобів формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. Одним із актуальних напрямів удосконалення навчання англійської мови є використання автентичних відео ресурсів, які дають змогу наблизити освітній процес до реальних умов іншомовного спілкування. На відміну від навчальних відеоматеріалів, спеціально розроблених для пояснення мовних явищ або виконання вправ, автентичний відео контент створюється передусім для інформування, розваги чи комунікації з широкою аудиторією. До нього належать новинні сюжети, репортажі, інтерв'ю, документальні відео, публічні виступи та відео блоги. Їх використання в освітньому процесі сприяє ознайомленню учнів із природним англомовним мовленням і сучасними формами медіа комунікації.

Однією з ключових складових іншомовної комунікативної компетентності є аудитивна компетентність, яка передбачає здатність сприймати, розуміти й інтерпретувати усні повідомлення. Опанування цього виду мовленнєвої діяльності потребує не лише знання лексики та граматики, а й уміння розпізнавати мовлення в природному темпі, розуміти інтонаційні особливості, визначати комунікативні наміри співрозмовників і встановлювати зв'язки між окремими частинами повідомлення. Застосування автентичних відеоресурсів створює умови для розвитку таких умінь, оскільки дає змогу працювати з мовленням, яке не обов'язково адаптоване до навчального рівня учнів. [2, с. 26; 7, с. 136–137].

Важливою особливістю автентичного відео контенту є поєднання звукової інформації з візуальним контекстом. Міміка, жести, вираз обличчя мовця, навколишнє середовище та характер взаємодії між учасниками комунікації допомагають учням інтерпретувати зміст повідомлення. Візуальні опори можуть полегшувати розуміння незнайомих мовних одиниць, сприяти прогнозуванню змісту та компенсувати окремі труднощі слухового сприйняття.

Водночас робота з автентичними матеріалами дає змогу звернути увагу на особливості природного мовлення: скорочення звуків, варіативність вимови, розмовні вирази, ідіоми, акценти та відмінності між формальним і неформальним стилями [3, с. 253].

Дидактичний потенціал автентичних відео ресурсів значною мірою залежить від їхнього жанрового різноманіття. Наприклад, новинні сюжети й репортажі можуть використовуватися для розвитку вміння визначати головну думку повідомлення, виокремлювати факти та розпізнавати позицію журналіста. Інтерв'ю створюють можливості для аналізу взаємодії між співрозмовниками, розуміння запитань і відповідей, інтонаційних засобів вираження емоцій та комунікативних намірів. Документальні відео дають змогу опрацьовувати інформацію на суспільно значущі, культурні, наукові й екологічні теми, а публічні виступи сприяють розвитку вмінь стежити за логікою аргументації та визначати основні положення виступу. Таким чином, добір різних жанрів забезпечує ознайомлення учнів із різними типами усного дискурсу й готує їх до сприйняття англійської мови поза межами навчального середовища.

Водночас автентичність матеріалу сама по собі не гарантує ефективності його використання. Надмірно швидке мовлення, значна кількість незнайомої лексики, фонові шуми або недостатня обізнаність учнів із темою можуть ускладнювати розуміння. Тому під час добору відео ресурсів доцільно враховувати їхню відповідність навчальній меті, віковим інтересам і рівню мовної підготовки учнів, змістову цінність, якість звуку та зображення, тривалість і можливість подальшого обговорення Важливо, щоб незнайомі мовні одиниці не перешкоджали розумінню основного змісту, а сам матеріал спонукав учнів до осмислення інформації, висловлення власних суджень і комунікативної взаємодії [1, с. 42–43].

Методично доцільною є організація роботи з відео за триетапною моделлю, що охоплює переддемонстраційний, демонстраційний і післядемонстраційний етапи [6]. На переддемонстраційному етапі вчитель

активізує фонові знання учнів, ознайомлює їх із необхідною лексикою та пропонує спрогнозувати зміст матеріалу за заголовком, зображенням або ключовими поняттями. Під час демонстраційного етапу учні виконують завдання, спрямовані на розуміння основного змісту, пошук конкретної інформації або детальне осмислення почутого. [5, с. 1248]. Післядемонстраційний етап передбачає активне використання отриманої інформації. Учні можуть обговорювати порушену у відео проблему, формулювати власну позицію, брати участь у дискусіях, порівнювати погляди учасників інтерв'ю або створювати короткі усні й письмові висловлювання за змістом переглянутого матеріалу. Така діяльність забезпечує перехід від сприйняття іншомовного повідомлення до його критичного осмислення та використання мови для комунікації [4, с. 68–70].

Отже, автентичні відео ресурси є перспективним засобом оновлення змісту й методів навчання англійської мови, оскільки поєднують мовний, соціокультурний і комунікативний потенціал. Їх систематичне використання дає змогу створювати умови для розвитку аудитивної компетентності учнів, ознайомлювати їх із природним мовленням різних жанрів і формувати вміння критично опрацьовувати медіа інформацію. Водночас результативність такої роботи залежить від обґрунтованого добору матеріалів, урахування мовних можливостей учнів і послідовної організації завдань до перегляду, під час нього та після завершення.

Література

1. Крат Є. Актуальні проблеми та перспективи використання автентичних відеоматеріалів на уроках іноземної мови. Наукові розвідки студентів факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди : зб. тез наук. доп. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. Т. В. Подуфалової. 2024. № 5. С. 42–43.

2. Поселецька К., Сольська Т. Особливості формування іншомовної аудитивної компетенції вчителів-філологів з використанням аудіокниг.

Pedagogics and Psychology. 2021. С. 25–31.

3. Рогульська О. О., Магдюк О. В. Розвиток аудитивної компетентності з використанням відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови у ЗВО. *НАУКОВІ ЗАПИСКИ Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 216. С. 252–257.

4. Çakir İ. The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology.* 2006. Vol. 5, no. 4. P. 1–6.

5. Ramadhan R., Aminatun D. TED Talks: An Influential Medium to Improve Students' Listening Skill. *Jurnal Riset dan Inovasi Pembelajaran.* 2024. Vol. 4, no. 2. P. 1245–1256.

6. Video as a learning resource. Digital Video as a Basic Tool for Language Learning Project. University of Warwick. URL: https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/vilte/resources/video-as-a-learning-resource-for-language-teaching.pdf (accessed: 23.10.2026).

7. Vovk O. Enhancing listening comprehension competence: theoretical premises and procedure. *Education in the 21st Century.* 2023. Vol. 3, no. 1. P. 135–145.

Віта МАТІЙЧУК

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Дмітренко Н.Є.

доктор. пед. наук

ФОРМУВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК АНГЛОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ І ЧИТАННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ ГЕЙМІФІКОВАНОГО ЦИФРОВОГО РЕСУРСУ «KAHOOT»

Щоб зрозуміти повідомлення іноземною мовою, недостатньо знати слова – потрібно також розуміти граматичні конструкції та їхнє значення в конкретному контексті. Особливої актуальності ця проблема набуває в

профільній школі, де навчальні матеріали стають складнішими, а від учнів вимагається вищий рівень самостійності в опрацюванні іншомовної інформації.

Рецептивні граматичні навички допомагають учням розпізнавати граматичні конструкції під час читання й аудіювання та розуміти їхнє значення. Важливо не лише знати правила, а й розуміти, як вони використовуються в різних ситуаціях. Наприклад, учень може знати англійські часи, але не завжди правильно визначати послідовність подій у тексті або розуміти, чому використано певну граматичну форму. Тому вчителю важливо добирати завдання, які допоможуть учням краще розуміти граматику під час роботи з англомовними текстами й аудіоматеріалами.

Проблему формування англомовної граматичної компетентності учнів старших класів розглядають А. Лісниченко та К. Руда, які обґрунтовують потенціал індуктивного підходу до навчання граматики [2]. Суть цього підходу полягає в тому, що учні спочатку розглядають приклади в текстах, аналізують їх і самостійно визначають граматичні правила. Такий спосіб навчання допомагає не просто запам’ятовувати правила, а й розуміти значення граматичних конструкцій.

Важливим напрямом удосконалення граматичної підготовки учнів є використання інтерактивних цифрових технологій. О. Мельницька і О. Кудельська досліджують можливості цифрових платформ *Bamboozle*, *Quizizz* і *Genially* у формуванні граматичної компетентності учнів середньої школи [3]. Авторки звертають увагу на потенціал інтерактивних завдань, вікторин і роботи з аудіо- та відеоматеріалами. Їхня праця дає підстави розглядати цифрові ресурси як засіб урізноманітнення граматичної практики, організації зворотного зв’язку та підвищення залученості учнів.

Особливості автономного навчання професійно орієнтованого аудіювання й читання розглядаються в праці Н. Дмітренко [1].

У контексті досліджуваної проблеми особливий інтерес становить *Kahoot* – цифровий ресурс, який дає змогу створювати інтерактивні вікторини та тестові завдання з використанням ігрових елементів. Бали, рейтинги, часові

обмеження й миттєве відображення результатів можуть підтримувати навчальну активність учнів. Проте застосування платформи в навчанні граматики має бути спрямоване не лише на перевірку знання правил, а й на розвиток уміння розпізнавати граматичні структури та інтерпретувати їх у контексті.

Застосування *Kahoot* у навчанні граматики старшокласників досліджували U. Khawas та інші [4]. Автори порівнювали результати учнів, які вивчали граматику за допомогою *Kahoot*, із результатами тих, хто працював із традиційними паперовими завданнями. За висновками дослідників, використання платформи мало позитивний вплив на граматичні результати учнів одинадцятого класу. Водночас автори оцінювали граматичні навички, зокрема під час написання аналітичного тексту, а не безпосередньо рецептивні граматичні навички аудіювання й читання. Тому важливим напрямом подальшого дослідження залишається вивчення можливостей *Kahoot* для розвитку саме цих навичок.

Kahoot можна використовувати під час навчання читання й аудіювання, добираючи завдання відповідно до рівня знань учнів. Важливо, щоб вони не лише пригадували правила, а й розуміли значення граматичних конструкцій у контексті. Під час читання можна пропонувати завдання на визначення часових форм дієслова, розрізнення активного й пасивного стану, розуміння умовних речень і модальних дієслів. Наприклад, учні визначають послідовність подій або пояснюють значення певної граматичної конструкції.

Під час аудіювання *Kahoot* допомагає перевірити розуміння граматичних конструкцій у діалогах, інтерв’ю та коротких повідомленнях. Учні визначають, коли відбулася подія, розуміють намір мовця або обирають правильне пояснення почутого. За потреби аудіофрагменти можна прослуховувати повторно, звертаючи увагу на граматичні форми.

Роботу з *Kahoot* доцільно організовувати в три етапи: повторення граматичного правила й аналіз прикладів, виконання завдань після читання або аудіювання та обговорення відповідей і типових помилок. Це допомагає

закріпити знання й краще зрозуміти граматичні явища.

Перевагою *Kahoot* є можливість швидко перевірити результати та визначити теми, які потребують повторення. Водночас, обмежений час може змушувати учнів поспішати, а правильна відповідь не завжди свідчить про розуміння матеріалу. Тому важливо пояснювати помилки, повторно опрацьовувати тексти й аудіозаписи та пропонувати подібні завдання в нових контекстах.

Отже, *Kahoot* може бути ефективним засобом формування рецептивних граматичних навичок за умови правильного добору завдань і їх відповідності навчальним цілям. Перспективою подальшого дослідження є розробка та перевірка, під час пробного навчання, комплексу вправ, спрямованого на формування рецептивних граматичних навичок розуміння граматичних конструкцій під час англомовного читання й аудіювання учнів профільної школи.

Література

1. Дмітренко Н.Є. Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики [монографія]. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2020. 504 с. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/items/ea303de6-51a8-4e6e-99f1-1040c1da4cb6 (дата звернення: 29.10.2026).

2. Lisnychenko A., Ruda K. Grammatical Competence Formation in Senior Pupils: An Inductive Approach. *Журнал крос-культурної освіти / Journal of Cross-Cultural Education.* 2025. № 6, т. 2. С. 55–64. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/items/c804960d-8e20-428c-b76e-ef0d801ecda4 (дата звернення: 29.10.2026).

3. Мельницька О., Кудельська О. Developing Grammar Competence in Secondary School Students via Interactive Apps (Bamboozle, Quizizz, Genially). *Journal of Cross-Cultural Education. 2024.* № 4. С. 22–29. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/items/84754b4a-39fc-4ef6-9a64-484f8107c836 (дата звернення: 29.10.2026).

4. Khawas U. T., Rahayu E. M., Agustina E. The Influence of Kahoot Application on Students' Grammar Achievement in Senior High School. *Jo-ELT (Journal of English Language Teaching).* 2025. Vol. 12, no. 1. P. 262–270. URL: https://doi.org/10.33394/jo-elt.v12i1.14867 (дата звернення: 29.10.2026).

Alina MELNYK
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
Academic supervisor: D. Pylypyshyna

DEVELOPING SECONDARY STUDENTS' READING SKILLS THROUGH THE USE OF AUTHENTIC TEXTS ON THE TOPIC OF TRAVELLING

Reading is an important receptive skill in foreign language learning, yet it is not a passive process of recognising written words. Readers construct meaning by combining linguistic knowledge, background information, expectations and a particular purpose for reading. Therefore, reading instruction in secondary school should develop students' ability to identify main ideas, locate specific information, infer meaning from context and evaluate information rather than focus exclusively on translating individual sentences.

One way to develop these abilities is to use authentic texts. In foreign language teaching, authentic texts are materials originally created for real communicative purposes, not specifically written to teach a particular language structure. They include websites, tourist guides, timetables, reviews, blogs and brochures. Gilmore [3] explains that authenticity can be considered in relation to the text, its context and the way it is used. Thus, the educational value of an authentic text depends not only on its origin but also on the appropriateness of the task designed by the teacher.

Authentic materials provide learners with examples of language functioning in real contexts. Different genres have different purposes and structures: a tourist guide presents practical information, a travel blog organises recommendations and events, online reviews combine description with personal evaluation, and timetables present

information in a compact visual form. As a result, students can develop a range of reading sub-skills, including skimming for the main idea, scanning for specific details, reading for detailed comprehension, inferring meaning and distinguishing facts from opinions. Research on authentic materials in Ukrainian foreign-language education highlights their role in connecting classroom work with real communication [1].

However, authentic texts may contain unfamiliar vocabulary, complex structures or cultural references. They should therefore be selected according to learners' age, language level, interests and learning objectives. The model foreign language curriculum for Grades 5–9 [2] provides a relevant framework for choosing materials connected with everyday communication and practical situations. For Grade 8 learners working approximately at A2+/B1 level, teachers can maintain the authenticity of a source while making the task accessible: they may activate background knowledge, draw attention to headings, pre-teach only essential vocabulary, provide a short glossary or set a focused reading purpose.

A useful way to organise reading lessons is the pre-reading, while-reading and post-reading sequence. Before reading, learners predict content from the title, images or key words and connect the topic with their own experience. During reading, they first identify the general meaning and then search for specific information or examine details. After reading, they use information from the text for a communicative outcome, such as comparing options, planning a route or recommending a place. This staged approach gives students a clear reason to read and supports them without removing the real-world features of the source.

Travel and tourism offer a particularly suitable context for developing reading skills because planning a trip requires readers to use several genres for different purposes. A set of London-related materials for Grade 8 may include an official visitor guide, a two-day itinerary, traveller reviews and a transport timetable. The guide can support skimming and scanning; the itinerary can develop detailed comprehension and sequencing; reviews can be used to identify opinions and compare experiences; and a timetable can train students to locate exact information efficiently. The materials can be combined in a practical task in which learners select attractions and

transport options using evidence from the texts.

To conclude, authentic texts can make reading instruction more purposeful and closer to real-life communication. Their effectiveness, however, depends on thoughtful selection, clearly defined reading objectives and well-sequenced tasks. The combination of pre-reading, while-reading and post-reading activities enables secondary students to practise several reading strategies and apply information to meaningful decisions. Authentic travel materials are therefore a useful resource for developing flexible and purposeful reading skills in Grade 8.

References:

1. Галапчук-Тарнавська О. М., Міщук І. М. Формування навичок читання автентичних текстів на уроках англійської мови в основній школі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. 2019. Вип. 6(74). С. 165–167. DOI: 10.25264/2519-2558-2019-6(74)-165-167.

2. Іноземна мова. 5-9 класи: модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. / Зимомря І. М. та ін. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2021. 55 с.

3. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 2007. Vol. 40, No. 2. P. 97–118. DOI: 10.1017/S0261444807004144.

Ганна МІЩЕНКО

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Поселецька К. А.,

канд. пед. наук

КОМУНІКАТИВНІ СИТУАЦІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ВМІНЬ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГУ-ДОМОВЛЕНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Реформування старшої ланки школи висуває до випускника вимогу не

лише висловлювати думку англійською мовою, а й узгоджувати її з позиціями співрозмовників. Модельна програма поглибленого рівня називає серед ключових умінь здатність вести переговори іноземною мовою й визначає очікуваним рівень B2 [4, с. 3]. Вона також передбачає вміння співпрацювати у виконанні практичних завдань, запитуючи думку інших і вносячи пропозиції [4, с. 17].

Діалог-домовленість – це функціональний тип діалогічного мовлення, у якому учасники з частково розбіжними інтересами обмінюються пропозиціями, аргументами й поступками, щоб ухвалити спільне рішення щодо майбутніх дій. Від дискусії його відрізняє орієнтація на компроміс, а від розпитування й обміну думками – результат у вигляді угоди. Діалог має п’ять фаз: контакт, з’ясування інтересів, пропозиції й контрпропозиції, торг і поступки, підсумок угоди. Програма розглядає взаємодію як процес, у якому дві або більше сторін спільно створюють зміст [4, с. 16].

Уміння діалогу-домовленості доцільно поділяти на ініціативно-реактивні, стратегічно-тактичні (з’ясувати інтерес, висунути контрпропозицію, пов’язати поступку з умовою) та інтеракційні й соціокультурні (підсумувати угоду, ввічливо відмовити). Розвиток цих умінь ускладнюється психологічними бар’єрами: за опитуванням десятикласників, труднощі відчувають 66,7 % учнів, найчастіше через страх помилки (59,5 %) і брак слів (42,9 %) [3, с. 36].

Комунікативна «negotiation» ситуація – це змодельована сукупність обставин і ролей, у якій учасники мають розбіжні інтереси та обмежені ресурси й повинні англійською мовою дійти взаємоприйнятного рішення. Від звичайної рольової гри її відрізняють обов’язкова розбіжність інтересів і вимога зафіксувати результат. С. Гіль за характером поділяє навчально-мовленнєві ситуації на природні й уявні, екстралінгвальні й вербальні, мікро- і макроситуації [1, с. 25]. Для навчання переговорів особливо придатні уявні ситуації, які можна повторювати й варіювати. Рольова гра, за спостереженням І. Удовенко та А. Котової, створює невимушену атмосферу, допомагає сором’язливим учням заговорити й знімає напругу [5, с. 104].

Навчання діалогічного мовлення будують за принципом поступового ускладнення. І. Задорожна наголошує, що реплікування має швидко переходити в мінідіалоги, де один мовець робить кілька ходів, а кожну функцію – запитування, уточнення тощо – спершу відпрацьовують окремо [2, с. 24]. До ігрових ситуацій І. Удовенко та А. Котова висувають такі вимоги: чітка мета, наближеність сценарію до реальних умов, психологічний комфорт і посильна складність [5, с. 105]. Рольова картка, на думку авторів, має визначати комунікативну роль і завдання, але не нав’язувати конкретних мовних засобів [5, с. 107].

Окремою змістовою лінією модельної програми є медіація: учень пропонує сторонам конфлікту окреслити власні варіанти розв’язання проблеми й допомагає досягти консенсусу [4, с. 28]. Тому до навчання діалогу-домовленості доцільно залучати й групові ситуації, у яких одного з учасників призначено посередником.

Література

1. Гіль С. І. Навчально-мовленнєві ситуації на заняттях з української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв’язки.* 2018. Вип. 33. С. 21–30. URL: https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/article/download/12544/11956 (дата звернення: 20.10.2026).

2. Задорожна І. П. Організація позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною компетентністю в діалогічному мовленні. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв’язки.* 2013. Вип. 23. С. 21–29. URL: https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/article/download/2522/2266 (дата звернення: 20.10.2026).

3. Зязюн Л., Разбойнікова А. Навчання учнів 10 класу англійського діалогічного мовлення з використанням творів живопису. *Ars Linguodidacticae.* 2022. № 10. С. 32–44. URL: https://journals.uran.ua/ald/article/download/272482/268028/628299 (дата

звернення: 20.10.2026).

4. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 10–12 класи. Поглиблений рівень» для закладів профільної середньої освіти / О. П. Шаленко, О. Я. Коваленко, М. С. Тріфан, Г. П. Терентьєва, Д. В. Арцимєєва, О. І. Рацюк. Рекомендовано МОН України (наказ від 28.08.2025 № 1192). Київ, 2025. 56 с. URL: https://osvita.ua/school/program/10-12-nus/97245/ (дата звернення: 20.10.2026).

5. Удовенко І. В., Котова А. В. Використання ігрових ситуацій під час вивчення англійської мови на немовних факультетах ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* 2013. Вип. 23. С. 102–108. URL: https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/article/download/2520/2264 (дата звернення: 20.10.2026).

Софія НЕДОБІЙЧУК

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського

Науковий керівник: Довгалюк Т.А.,

канд. пед. наук

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ШІ ЧАТ-БОТІВ У НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Формування компетентності в англомовному діалогічному мовленні передбачає не лише засвоєння лексичних і граматичних засобів, а й уміння комунікативно вмотивовано використовувати їх у безпосередній взаємодії зі співрозмовником. Учні старших класів повинні вміти досягати взаєморозуміння, ініціювати та підтримувати розмову, ставити уточнювальні запитання, висловлювати та аргументувати власну позицію. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти звертають увагу на

інтеракцію як спільну діяльність учасників спілкування, у якій вони створюють зміст розмови разом, а не просто обмінюються репліками [1].

Діалогічне мовлення вважається одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності оскільки воно вимагає одночасного сприйняття й осмислення повідомлення та формулювання відповіді, контролю правильності мовлення − вибору відповідних мовних засобів, адаптації до спонтанного перебігу природного діалогу, активізації мовленнєво-мисленнєвої діяльності учнів. У старшому шкільному віці також розвиваються критичне мислення, навчальна автономія, здатність до аргументації та рефлексія. Тому, навчання діалогічного мовлення має бути організовано таким чином, щоб учні могли обмінюватись своїми думки самостійно, усвідомлено та ситуативно правильно, а не просто відтворювати готові мовленнєві зразки.

Чат-боти зі штучним інтелектом можуть бути корисним інструментом для розвитку вмінь діалогічного мовлення. Однак, для їх доцільного використання потрібно забезпечити певні дидактичні умови, серед яких ключовими є – адаптація комунікативних завдань до актуального рівня мовної підготовки учнів, максимальне їх наближення до умов реального спілкування, індивідуалізація навчальної взаємодії та поєднання комунікативних завдань з елементами гейміфікації. Усі ці умови є взаємопов’язаними та діють у комплексі: адаптація допомагає забезпечити посильність завдання, ігрові елементи підтримують зацікавленість, а реалістичний контекст надає конкретики та природності розмові [2; 3].

Розглянемо нижче кожну з дидактичних умов більш детально.

Першою дидактичною умовою є адаптація навчальної взаємодії до рівня мовної підготовки, темпу роботи й індивідуальних потреб старшокласників. Учні, які навчаються в одному класі, відрізняються запасом мовних засобів і готовністю реагувати на ситуацію. Отже, доцільно передбачати різний рівень мовленнєвої підтримки, опор та попередньої підготовки. Це може стосуватись, наприклад, коротких клішованих фраз, опорних ініціативних та реактивних реплік, уточнюючих запитань. Чат-бот може змінювати складність реплік та

обсяг опор за допомогою відповідних інструкцій з боку вчителя або самого учня. З часом необхідне поступове зменшення опор для розвитку вмінь самостійного ведення діалогу [2; 4].

Другою дидактичною умовою є поєднання комунікативно орієнтованих завдань з елементами гейміфікації. Йдеться не просто про перетворення уроку на розважальну гру, а про усвідомлений та доцільний вибір учителем ігрових форм роботи та рольових ігор. До таких можна віднести використання ролей, викликів у спілкуванні, поступового ускладнення ситуації та вибору альтернативних варіантів комунікативних рішень та дій. Наприклад, у межах теми «Майбутня професія» учень може грати роль кандидата-робітника на співбесіді, а чат-бот бути співрозмовником-роботодавцем, який ставить додаткові запитання. У цьому випадку навчальний результат визначається не кількістю балів, а здатністю учня обмінюватися репліками, аргументувати свої відповіді та адекватно реагувати на уточнення. Ігровий компонент не повинен замінювати комунікативну мету, а має бути її частиною [1; 6].

Третьою дидактичною умовою є забезпечення автентичності, тобто наближеності змодельованої взаємодії до ситуацій, з якими старшокласники можуть зіткнутися в реальному житті. Ситуації спілкування − подорожі, технології, вибір професії або участь в міжнародних проєктах дозволяють пов’язати мовленнєву практику з реальними інтересами та потребами учнів. Важливо, щоб діалог не зводився до послідовності готових відповідей: учень має самостійно розпочинати розмову, перепитувати, погоджуватися чи заперечувати, пропонувати рішення та досягати спільної комунікативної мети. Саме такі дії співвідносяться з описами інтеракції у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [1]. При цьому цифрова ситуація є навчальною моделлю, а не повним відтворенням живого міжособистісного спілкування.

Важливим фактором реалізації названих дидактичних умов є методично правильно організований зворотний зв’язок. Надмірне виправлення помилок може порушувати природний перебіг розмови, тому влучно спочатку зосереджувати увагу на досягненні комунікативної мети, а після завершення

проводити аналіз окремих мовних труднощів. Зворотний зв’язок має стосуватися не лише граматичної правильності, а й змістовності реплік, логічності обміну, доречності запитань та використання стратегій підтримання розмови [1; 5]. Учитель перевіряє запропоновані чат-ботом виправлення та допомагає учням визначити, які поради справді корисні.

Зазначені дидактичні умови реалізуються за активної участі вчителя, який визначає комунікативну мету, добирає зміст ситуацій, встановлює правила взаємодії з цифровим інструментом та поєднує роботу з чат-ботом із парними і груповими формами спілкування. Водночас, важливо також враховувати можливі неточності у відповідях системи, вікову доречність матеріалів і захист персональних даних учнів [3; 7]. Чат-боти доцільно розглядати як додатковий інструмент, альтернативного співрозмовника в навчанні діалогічного мовлення, а не як заміну вчителя або реального спілкування.

Отже, дидактичні умови використання ШІ чат-ботів у формуванні англомовної діалогічної компетентності старшокласників становлять взаємопов’язану систему. Адаптація та індивідуалізація навчання забезпечують доступність і поступове ускладнення мовленнєвої діяльності; гейміфіковані комунікативні завдання підтримують активну участь учнів; автентичні ситуації спілкування спрямовують мовлення на розв’язання змістовних завдань. Методичний супровід і продуманий зворотний зв’язок допомагають пов’язати цифрову практику з реальними цілями навчання діалогу. Саме узгоджене дотримання цих дидактичних умов становить методичну основу використання ШІ чат-ботів у старшій школі.

Література:

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. URL: https://rm.coe.int/16809ea0d4 (accessed: 23.10.2026)

2. Kohnke L., Moorhouse B. L., Zou D. ChatGPT for Language Teaching and

Learning. *RELC Journal*. 2023. Vol. 54, No. 2. P. 537–550. DOI: 10.1177/00336882231162868.

3. Kasneci E. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences.* 2023. Vol. 103. Article 102274. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274.

4. Kim H., Yang H., Shin D., Lee J. Design principles and architecture of a second language learning chatbot. *Language Learning & Technology*. 2022. Vol. 26, No. 1. P. 1–18. URL: http://hdl.handle.net/10125/73463 (accessed: 23.10.2026).

5. Mackey A. Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning. Oxford: Oxford University Press, 2012.

6. Kuhail M. A., Alturki N., Alramlawi S., Alhejori K. Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies.* 2023. Vol. 28. P. 973–1018. DOI: 10.1007/s10639-022-11177-3.

7. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 (accessed: 23.10.2026).

Максим ОЛЕЙНІЧУК

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Киналь А. Ю.,

канд. пед. наук

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ АНГЛОМОВНИХ ПІСЕНЬ

У сучасній методиці навчання англійської мови особлива увага приділяється використанню автентичних матеріалів, які дають змогу поєднувати розвиток мовленнєвих умінь із пізнанням культури країни, мова

якої вивчається. Одним із таких засобів є англомовні пісні, що відображають культурні цінності, суспільні погляди, емоції та особистий досвід представників іншомовної культури. Їх використання в освітньому процесі створює можливості не лише для розвитку навичок аудіювання та збагачення словникового запасу, а й для формування вмінь інтерпретувати культурні смисли, порівнювати різні світоглядні позиції та висловлювати власне ставлення до порушених проблем. Формування лінгвосоціокультурної компетентності старшокласників залежить не лише від добору автентичних матеріалів, а й від правильної організації роботи з ними. Англомовні пісні дають змогу розглядати мовні засоби в контексті культурних цінностей, особистого досвіду та суспільних уявлень. У дослідженнях використання музичного матеріалу в іншомовній освіті наголошується на його потенціалі для критичного осмислення культурного змісту та розвитку міжкультурної взаємодії [1, с. 1-4; 2, с. 1-3].

Мета тез – охарактеризувати методичні принципи, структуру та функціональні можливості розробленої системи з 25 вправ, спрямованої на формування ЛСКК учнів 10 класу. Систему розроблено в межах програмної теми «Музика», конкретизованої відповідно до тематичного напряму «Музика як засіб самовираження та культурної ідентичності». Основним навчальним матеріалом є сучасні автентичні англомовні пісні, зокрема «Flowers» Miley Cyrus та «What Was I Made For?» Billie Eilish. Під час їх добору враховано автентичність, відповідність віковим інтересам учнів, мовну доступність, соціокультурну інформативність і можливість створення на їх основі комунікативних завдань. Зокрема, композицію «Flowers» Miley Cyrus доцільно використовувати для опрацювання тем самоприйняття, особистої незалежності, міжособистісних стосунків і власної гідності. Її мовний матеріал містить лексику на позначення емоцій, почуттів та особистих переконань, що створює можливості для виконання завдань, спрямованих на висловлення власної позиції та її аргументацію. Пісня «What Was I Made For?» Billie Eilish, своєю чергою, порушує питання самоідентифікації, пошуку життєвого призначення,

емоційного самопізнання та суспільних очікувань. Її використання дає змогу залучати учнів до обговорення особистісних і соціокультурних проблем, розвивати вміння інтерпретувати художні образи та формулювати власні судження. Поєднання цих композицій забезпечує можливість розглянути різні аспекти особистісного становлення сучасної молоді.

Розроблена автором система вправ охоплює п’ять послідовних етапів, кожен із яких містить по п’ять вправ. Її наскрізним принципом є поступова зміна характеру навчальної діяльності учнів: від підготовки до сприйняття пісенного матеріалу та перевірки його розуміння до інтерпретації, обговорення й створення власного творчого продукту. Такий підхід узгоджується з висновками сучасного огляду досліджень музичної педагогіки в навчанні англійської мови, у якому підкреслюється значення коротких, структурованих послідовностей завдань, активної участі учнів і повторного опрацювання навчального матеріалу [2, с. 1-3].

На підготовчому етапі учні актуалізують власний досвід, опрацьовують ключову лексику та прогнозують зміст пісні. На наступному етапі вони слухають композиції з різними навчальними цілями: визначають основну думку, знаходять конкретну інформацію, звертають увагу на емоційне забарвлення та мовні засоби. Ці завдання створюють основу для третього етапу – лінгвосоціокультурного аналізу. На цьому етапі учні розглядають цінності й моделі поведінки, відображені в піснях, зокрема самоприйняття, незалежність та ідентичність, а потім зіставляють їх із досвідом сучасної української молоді. Пошук інформації щонайменше у двох надійних джерелах додатково передбачає залучення навичок читання, відбору й критичного аналізу відомостей, а також формулювання аргументованих висновків.

На комунікативно-практичному етапі учні використовують результати проведеного аналізу під час парних і групових обговорень, рольових ігор, міні-дебатів та виконання завдань, спрямованих на спільне ухвалення рішень. Така діяльність сприяє розвитку усного мовлення, уміння аргументувати власну позицію, активно слухати співрозмовників і реагувати на альтернативні

погляди. Завершальний, продуктивно-творчий етап передбачає формулювання особистої позиції, міжкультурне порівняння, створення повідомлень для визначеної аудиторії, групового інформаційного продукту та міжкультурного мініпроєкту. Учні поступово отримують більше свободи у виборі теми, формату й адресата повідомлення. Таким чином, кінцевим результатом роботи стає не простий переказ змісту пісні, а самостійне осмислення її ідей та їх творче використання.

Запропонована система поєднує аудіювання, говоріння, читання й письмо та спрямована на розвиток мовного, соціокультурного, міжкультурного, комунікативного, ціннісно-мотиваційного й когнітивно-діяльнісного складників лінгвосоціокультурної компетентності. Для забезпечення необхідної підтримки учнів передбачено використання ключової лексики, мовленнєвих опор, запитань для обговорення, таблиць і рольових карток. Такі засоби допомагають виконувати завдання зі складнішим змістом без надмірного мовного навантаження. Український культурний контекст використовується не як додатковий елемент, а як основа для міжкультурного порівняння та осмислення власного досвіду.

Отже, особливість розробленої системи полягає в послідовному поєднанні п’яти етапів і поступовому переході від сприйняття пісенного матеріалу до його інтерпретації, обговорення та самостійного творчого використання. Англомовна пісня в цій системі виконує роль змістової основи для мовленнєвої практики й міжкультурного діалогу, а не лише засобу розвитку навичок аудіювання. Запропонована система може слугувати методичною основою для формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів старших класів, однак її ефективність потребує подальшої практичної перевірки.

Література

1. Fernández-García A. Musical Input and a Multiliteracies Approach to Facilitate *Intercultural EFL Learning*. *International Journal of English Studies*. 2024. Vol. 24, No. 2. P. 1-19. DOI: https://doi.org/10.6018/ijes.554961.

2. Pitychoutis K. M., Spathopoulou F., Scurtu B. *Music as pedagogy in*

ELT: mechanisms, micro-sequences, and measured gains – a mini-review. Frontiers in Education. 2026. Vol. 11. Article 1731546. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1731546.

Mariia PETRYK
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
Academic Supervisor: Anna Kynal,
Candidate of Pedagogical Sciences

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPING SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Modern foreign language education is undergoing a shift from predominantly cognitive language instruction towards the integration of emotional factors and soft skills. Successful intercultural communication depends not only on language proficiency but also on emotional self-awareness, empathy, and the ability to interact effectively with others. In this context, emotional intelligence plays an important role in foreign language learning, helping students overcome emotional barriers and develop communicative competence.

The concept of emotional intelligence has evolved from cognitive interpretations to more comprehensive personality-oriented approaches. The literature distinguishes three major models: the Ability Model, the Mixed Model and the Trait Emotional Intelligence Model. The Ability Model, developed by John Mayer, Peter Salovey, and David Caruso, conceptualizes emotional intelligence as a set of cognitive abilities comprising four branches: perceiving emotions, using emotions to facilitate thinking, understanding emotions, and managing emotions effectively [4, p. 291]. The Mixed Model, proposed by Daniel Goleman, combines emotional abilities with personality traits and behavioural competencies. It encompasses five major domains: self-awareness, self-regulation, motivation,

empathy, and social skills [3, p. 121]. The Trait Emotional Intelligence Model, developed by Konstantinos Petrides and further elaborated with Stella Mavroveli, defines emotional intelligence as a constellation of emotional self-perceptions and behavioural dispositions within the broader personality structure. This construct is commonly assessed using self-report instruments, such as the Trait Emotional Intelligence Questionnaire [5, p. 435].

Senior high school (grades 10–11) represents an important developmental period for emotional self-regulation, critical reflection, and socio-professional self-determination. At this stage, adolescents gradually prepare for adult social roles, which highlights the importance of developing soft skills – personal and interpersonal competencies that facilitate effective communication and collaboration. In English language teaching, these skills can be grouped into three interconnected clusters:

- communicative and interpersonal skills, including active listening, persuasive argumentation, and public speaking;
- socio-emotional skills, comprising empathy, emotional regulation, and constructive conflict resolution;
- cognitive and strategic skills, involving critical thinking, problem-solving, and intercultural adaptability.

Emotional intelligence refers to the ability to recognize, understand, and manage one's own emotions and respond appropriately to the emotions of others. Soft skills represent a broader range of personal and interpersonal competencies. Thus, emotional intelligence contributes to the development of socio-emotional soft skills but is not synonymous with them.

Research highlights three major mechanisms through which emotional intelligence can influence foreign language learning and communication. The regulatory mechanism involves the relationship between emotional intelligence and Foreign Language Anxiety (FLA), which refers to feelings of tension and apprehension experienced in foreign language learning situations. Emotional intelligence can help students manage anxiety and increase their Willingness to Communicate, encouraging them to participate in target-language interaction [2, p.

415]. The motivational mechanism is associated with Foreign Language Enjoyment (FLE), a positive emotional experience that supports intrinsic motivation, promotes cognitive engagement, and encourages persistence when completing challenging tasks. The interpersonal mechanism concerns the role of emotional intelligence in developing empathy and socio-cultural openness [1, p. 54]. These qualities help students understand culturally determined patterns of emotional expression and prevent misunderstandings during intercultural communication.

Developing emotional intelligence and soft skills in senior high school students through English language teaching requires adherence to six interconnected pedagogical principles. First, emotional intelligence should be integrated into communicative learning activities, such as debates, discussions, and socio-cultural case studies, rather than developed through isolated psychological exercises. English language lessons provide opportunities to explore complex social and cultural issues while encouraging emotional reflection. Second, learning activities should reflect authentic social situations and interpersonal challenges relevant to adolescents. Suitable topics include university admission interviews, international youth exchanges, teamwork, and peer conflict resolution. Such contexts encourage students to use English to express their opinions, feelings, and personal values. Third, the system of exercises should follow a gradual progression, moving from basic emotion recognition and vocabulary development to more complex activities involving emotional self-regulation and communication in challenging situations, such as public speaking or resolving intercultural misunderstandings. Fourth, the learning process should incorporate opportunities for self-reflection and self-assessment. These may include reflective journals, post-task discussions, and the use of "I-messages" to express personal feelings and evaluate communication strategies. This principle promotes emotional self-awareness and learner autonomy. Fifth, exercise design should take into account differences in students' emotional maturity and English language proficiency. Scaffolding techniques, including vocabulary prompts, sentence starters, visual materials, and differentiated tasks, provide the necessary support and help prevent excessive linguistic or emotional pressure. Sixth, learning

activities should involve pair work, group discussions, role-plays, and collaborative projects. These formats encourage active listening, mutual support, negotiation, and perspective-taking, thereby creating favourable conditions for developing empathy and socio-emotional competence.

The theoretical analysis demonstrates that emotional intelligence is an important component of students' personal and communicative development in foreign language education. Its integration into English language teaching can help reduce emotional barriers, promote empathy, and prepare learners for effective intercultural communication in higher education and future professional contexts.

References

1. Deardorff D. K. *Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Circles*. London ; New York : Routledge, 2020. 101 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9780429244612.
2. Dewaele J.-M., Botes E. Does Emotional Intelligence Shield Against Foreign Language Anxiety? *International Journal of Applied Linguistics*. 2023. Vol. 33, No. 3. P. 415-430. DOI: https://doi.org/10.1111/ijal.12450.
3. Goleman D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York : Bantam Books, 2005. 352 p.
4. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*. 2016. Vol. 8, No. 4. P. 290-300. DOI: https://doi.org/10.1177/1754073916639667.
5. Petrides K. V., Furnham A. Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*. 2001. Vol. 15, No. 6. P. 425-448.

Олександра ПЕТРОВА

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Ігнатова О.М.,

доктор педагогічних наук

РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГУ-РОЗПОВІДІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ СТОРІТЕЛІНГУ

Модернізація та реформація сучасної шкільної освіти потребує пошуків нових ефективних інструментів формування іншомовної комунікативної компетенції здобувачів освіти. Особливо це актуально для профільної школи, де пріоритетними завданнями є поглиблене вивчення окремих предметів, зокрема англійської мови. Ключовим завданням є розвиток іншомовної комунікативної компетенції. Особливу складність для старшокласників становить саме оволодіння навичками монологічної розповіді через потребу високого рівня самоконтролю, планування висловлювання та високого рівня лексико-граматичної бази. Дієвою технікою розвитку монологічного мовлення є сторітелінг, потенціал якого спрямований на оптимізацію процесу оволодіння комунікативною компетенцією у старшій профільній школі. [1. с.160-162]

Наукове дослідження та опрацювання цієї проблеми передбачає

поглиблення теоретичних засад застосування сторітелінгу у роботі з учнями старшої профільної школи та обґрунтування його дидактичного потенціалу для формування усної мовленнєвої компетенції. Дослідження спирається на аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, систематизацію й узагальнення, педагогічне моделювання, а також анкетування для виявлення рівня мовленнєвої мотивації старшокласників.

У лінгводидактиці монолог-розповідь визначається як контекстуальне, розгорнуте, зв’язне та послідовне усне висловлювання, яке характеризується самостійністю продукування, логічністю і вимагає від мовця високого рівня самоконтролю та лексико-граматичної коректності. [2. с.84-90] Водночас сторітелінг (storytelling) розглядається як інноваційна освітня технологія, що забезпечує передачу інформації, знань та формування мовленнєвих навичок за допомогою побудови історій. [1. с.162-164]

Дієве використання сторітелінгу у процесі розвитку навичок монологічного висловлювання обумовлене низкою суттєвих переваг. По-перше, він підвищує мотивацію та емоційне залучення здобувачів освіти у

процесі набуття мовленнєвої компетентності. [4. с.114-117] По-друге, полегшує засвоєння лексико-граматичних структур через природну контекстуальність. По-третє, активізує образне мислення та знімає психологічні бар’єри завдяки додатковим візуальним опорам (ілюстрації, сторіборди, ключові слова). [2. с.84-90]

Практична реалізація сторітелінгу на уроках англійської мови профільної школи передбачає послідовний підхід. На першому етапі здобувачі освіти аналізують готові автентичні історії та виділяють їхні структурні елементи (зав'язка, розвиток подій, кульмінація, розв'язка). На другому етапі проводиться робота з опорними елементами (мікротемами, ключовими словами, серією картинок), де учні реконструюють або інтерпретують сюжет. На заключному етапі старшокласники самостійно створюють та презентують історії-монологи.

Систематичне використання сторітелінгу на уроках англійської мови у старших класах забезпечує впевненість учнів у власних висловлюваннях, суттєве зменшення мовну тривожність, підвищує рівень лексично-граматичної точності учнів. Завдяки забезпеченню емоційної залученості, природному контексту мовного матеріалу та послідовному переходу від аналізу готових історій до створення власних, ця технологія оптимізує процес навчання усного мовлення. [3. с.43-45]

Отже, узагальнення теоретичних та практичних засад сторітелінгу засвідчує, що він є ефективним інструментом розвитку вмінь англомовного монологу-розповіді в учнів профільної школи. Завдяки поетапному опрацюванню автентичних історій старшокласники поетапно долають лексико-граматичні труднощі та формують навички самоконтролю. Систематичне впровадження сторітелінгу знижує рівень мовної тривожності, підвищує впевненість учнів у публічних виступах та забезпечує якісне зростання біглості й точності англомовного мовлення.

Література

1. Мазурок М. В., Саприкіна О. П. Сторітелінг як ефективний інструмент

формування комунікативної компетентності здобувачів освіти Нової української школи. *Молодь і ринок*. 2022. № 1–2 (199–200). С. 160–165.

2. Гавриловська К. П**.** Застосування сторітелінгу в освітньому процесі для розвитку комунікативних компетенцій. *Психолого-педагогічні аспекти формування освітнього середовища* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. С. 92–95. URL: https://eprints.zu.edu.ua/32268/1/92_Havrylovska.pdf (дата звернення: 20.10.2026).

3. Storytelling pedagogy to reduce speaking anxiety in EFL students. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2022. Vol. 12, No. 2. P. 41–48. URL: https://ijhss.thebrpi.org/journals/Vol_12_No_2_June_2022/6.pdf (дата звернення: 17.10.2026).

4. Samantaray P. R. Improving speaking skills through storytelling technique. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*. 2022. Vol. 10, No. 4. P. 110–122. URL: https://www.researchgate.net/publication/337031213_Improving_Students'_Speaking_Achievement_by_Using_Storytelling_Technique (дата звернення: 15.10.2026).

Тетяна ПШЕЛУЦЬКА

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Поселецька К.А.,

канд. пед. наук

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ФОРМ РОБОТИ

У сучасній іншомовній освіті володіння англійською мовою передбачає не лише знання лексики й граматики, а й здатність застосовувати їх у реальних комунікативних ситуаціях. Для учнів старших класів важливо вміти формулювати власні думки, аргументувати позицію, підтримувати діалог і

реагувати на висловлювання співрозмовника. Водночас говоріння часто викликає труднощі через брак мовленнєвої практики, страх помилитися та невпевненість під час спонтанного висловлювання. Тому особливої уваги потребує добір таких методів навчання, які створюють природну потребу спілкуватися англійською мовою.

Говоріння є продуктивним видом мовленнєвої діяльності, що передбачає формулювання й передавання думок усно з урахуванням мети, ситуації та адресата. Його розвиток пов’язаний із формуванням лексичних, граматичних і фонетичних навичок, умінням будувати зв’язне висловлювання та підтримувати взаємодію. Як зазначають дослідники методики навчання усного мовлення, для розвитку комунікативної компетентності учням необхідно надавати можливості не тільки відтворювати мовні зразки, а й самостійно використовувати мову для обміну значеннями [1; 2].

Одним із засобів активізації усного мовлення є ігрові форми роботи. Їхня ефективність визначається не самим ігровим елементом, а тим, що учасники мають конкретну комунікативну мету: отримати або передати інформацію, переконати співрозмовника, дійти згоди чи спільно розв’язати проблему. У такому форматі англійська мова стає інструментом взаємодії, а не лише навчальним Відредаговано, погоджено! Поселецька К. А. матеріалом. Ігри також можуть сприяти зниженню напруження під час говоріння, оскільки увага учнів зосереджується на виконанні спільного завдання.

Залежно від мети уроку доцільно використовувати мовні, рольові, ділові та комунікативні ігри. Мовні ігри допомагають повторити тематичну лексику, мовленнєві кліше й граматичні структури. Рольові ігри моделюють ситуації повсякденного, навчального або професійного спілкування. Ділові ігри передбачають обговорення проблеми, ухвалення рішення та його аргументацію, а комунікативні — обмін інформацією й досягнення спільного результату. Такий поділ дає змогу поступово переходити від тренування окремих мовних засобів до більш самостійного мовлення [3].

У роботі зі старшокласниками зміст ігор варто пов’язувати з темами,

близькими до їхнього досвіду та інтересів: соціальними мережами, освітою, майбутньою професією, екологічними проблемами й міжособистісними взаєминами. Наприклад, у грі-дискусії “A School Debate” учні представляють різні погляди на використання смартфонів у школі, наводять аргументи й реагують на заперечення. У завданні “Solve the Problem” малі групи обговорюють запропоновану ситуацію та узгоджують спільний план дій. Гра “Find Someone Who…” спонукає учнів ставити запитання, слухати відповіді й підтримувати коротку розмову. Цифрові платформи Wordwall і Kahoot! можна залучати для повторення лексики та мовленнєвих конструкцій перед основною комунікативною діяльністю.

Щоб ігрові завдання сприяли розвитку говоріння, їх необхідно планувати відповідно до навчальної мети й рівня підготовки учнів. Перед початком гри слід чітко пояснити інструкцію, правила та очікуваний результат. Важливо розподіляти ролі так, щоб кожен учень мав можливість висловитися, а мовні опори – ключові слова, фрази для висловлення думки, згоди чи заперечення – надавати відповідно до потреб групи. Після завершення гри доцільно коротко обговорити, що допомогло досягти мети, які вислови виявилися корисними та які труднощі виникли. Така рефлексія перетворює ігрову активність на усвідомлений навчальний досвід.

Отже, систематичне використання ігрових форм роботи створює умови для активнішої участі старшокласників в усному спілкуванні англійською мовою. Поєднання мовних, рольових, ділових і комунікативних ігор дає змогу розвивати зв’язність висловлювання, аргументацію, швидкість мовленнєвої реакції та навички взаємодії. Вирішальними умовами є відповідність гри навчальній меті, актуальність її змісту для учнів, чітка організація й залучення кожного учасника до спілкування.

Література

1. Бескорса О. С. Дидактична гра як метод формування германомовної комунікативної компетентності молодших школярів. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016.

Вип. 1 (38). С. 37–40.

2. Бичок А. Говоріння як мета і засіб комунікативного навчання іноземній мові в процесі міжкультурного іншомовного спілкування майбутніх фахівців економічних та технічних спеціальностей. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2024. № 32. С. 22–24.

3. Ваня Г. Формування комунікативної компетентності учнів на уроках української мови і літератури. Бердянськ : БДПУ, 2020. URL: https://op.ua/pedclass/tezi-konferenciyi/formuvannya-komunikativnoyi-kompetentnosti-uchniv-na-urokah-ukrayinskoyi-movi-i-literaturi (дата звернення: 16.10.2026).

4. Горпенко Г. О. Ділові ігри, рольові ігри, психодрама у викладанні іноземних мов: компаративний аналіз. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки.* 2014. Вип. 24. С. 32–40.

5. Демченко В. А. Говоріння як один із видів мовленнєвої діяльності на заняттях з іноземної мови. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тренди* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Харків, 27 лютого 2020 р.). Харків, 2020. С. 43–45.

6. Зимова І. А., Рольові ігри при викладанні іноземних мов. Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства : *IV Міжнародна науково-практична конференція (м. Київ, 7-9 лист. 2014 р.).* Київ, 2014. С. 230–23

Ольга РЕМІННА

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Довгалюк Т. А.

канд. пед. наук

КОМУНІКАТИВНІ ФУНКЦІЇ ТА СТРАТЕГІЇ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Розвиток англомовної діалогічної компетентності старшокласників пов’язаний не стільки з кількістю засвоєних мовних конструкцій, скільки зі здатністю діяти у спілкуванні, перебіг якого важко спрогнозувати. Учневі доводиться не лише формулювати власну позицію, а й інтерпретувати намір співрозмовника, реагувати на незгоду, уточнювати інформацію та узгоджувати спільне рішення. Мета цих тез – з’ясувати, як комунікативні функції та стратегії забезпечують таку взаємодію і якими навчальними прийомами їх доцільно формувати в старшій школі. Розрив між знанням мовних форм і вмінням користуватися ними виразно виявляється у звичних для учнів ситуаціях співпраці.

На уроці англійської мови старшокласники домовляються про благодійний шкільний захід: один пропонує концерт, інший – ярмарок, третій сумнівається, чи вистачить часу для підготовки. Усі знають потрібну лексику, проте розмова зупиняється після першого заперечення. Побудувати правильне речення – не те саме, що підтримати діалог, у якому рішення залежить від реакції партнера. Комунікативна функція репліки полягає в запиті, пропозиції, оцінці, вираженні незгоди або проханні про уточнення; стратегія визначає спосіб реалізації такого наміру з урахуванням ситуації та відповіді адресата. Прагматичне співвіднесення мовлення з обставинами спілкування розглядають О. Арделян та А. Юрчик [1]. В. Шовковий та Р. Степанюк описують оволодіння англомовним діалогом через поступовий перехід від окремої репліки до діалогічної єдності, мінідіалогу й цілісної розмови [3]. Ця послідовність не зводиться до збільшення довжини висловлювань. Формула «I agree» сама по собі лише сигналізує згоду; вислів «I agree, provided we can involve more volunteers» змінює умови обговорення і спонукає партнерів переглянути план. Те саме мовне оформлення за іншої черговості реплік набуває нового прагматичного змісту. Тому під час навчання потрібно з’ясовувати не тільки

правильність побудови конструкції, а й те, чи узгоджується вона з попереднім висловлюванням і чи відкриває простір для наступної відповіді.

Найвиразніше стратегічна складова виявляється тоді, коли партнер відповідає неочікувано. Репліка «I don’t think it will work» вимагає від старшокласника розпізнати сумнів і зберегти готовність до переговорів. Запитання «What makes you think so?» переводить незгоду в аргументацію, «I see your point, but what if we…?» пропонує альтернативу без розриву контакту, а «Do you mean we should change the date?» перевіряє розуміння почутого. У дослідженні К. Макдоноу, Ч. Лю та П. Трофимовича за участю 104 студентів у Канаді стратегії мовця, зокрема розгорнуте пояснення і перевірка розуміння, застосовувалися частіше за стратегії слухача [4]. Оскільки вибірка складалася зі студентів, ці дані не слід прямо поширювати на старшокласників; вони, однак, вказують на методичну потребу спеціально тренувати перепитування й уточнення, а не тільки висловлення власної думки.

Смисл репліки залежить і від її місця у послідовності розмови. Ф. Тума, Л. Кяянтя та Т. Яконен проаналізували 86 епізодів парної й групової взаємодії на заняттях англійської мови в Чехії та Фінляндії. Дослідники встановили, що слово «and» на початку репліки слугувало і запрошенням іншого учасника до роботи, і засобом доповнення спільної відповіді [6]. Комунікативну поведінку варто розглядати разом із чергуванням реплік, паузами, інтонацією та невербальними сигналами. Під час дискусії вчитель спостерігає, чи здатний учень передати ініціативу партнерові, повернутися до незавершеної думки, відновити взаєморозуміння після неточного формулювання. Самої граматичної правильності для цього недостатньо.

Методична організація вправ має відтворювати не готову послідовність відповідей, а умови, за яких учасники справді потребують інформації одне від одного. І. Грищук, І. Коробова та І. Шестопалова пов’язують діалогові завдання з ситуаціями реального спілкування і культурними нормами взаємодії [2]. Якщо всі учасники мають однакові відомості й цілі, навіть наближений до життя сюжет швидко перетворюється на завчений сценарій. Під час підготовки

благодійного заходу одна група учнів володіє відомостями про бюджет, друга – про час і доступні приміщення. Спільне рішення потребує запитань, аргументів та уточнень; нове бюджетне обмеження змушує переосмислити вже висловлені пропозиції. Після виконання завдання доцільно розмежувати труднощі лексичного добору та помилки комунікативного вибору: у першому випадку учень не знаходить потрібного слова, у другому – добирає граматично правильну, але недоречну відповідь.

Навчальна практика не завжди створює достатньо нагод для такої ініціативи. А. Сіддіка та Ш. Вайт, проаналізувавши 15 підручників і 39 годин відеозаписів уроків у французьких школах, виявили обмежену представленість навчання англомовних прохань і небагато ситуацій самостійного звернення учнів до співрозмовника [5]. Ці результати підказують послідовність роботи в старших класах: спочатку розпізнавання функції репліки в автентичному діалозі, далі варіювання способів прохання, уточнення чи незгоди, а після зменшення мовних опор – самостійне обговорення за умов інформаційного розриву. Учитель послідовно передає ініціативу школярам, які самостійно підтримують розмову й відповідають за досягнення домовленості.

Зіставлення описаних підходів дає підстави оцінювати англомовну діалогічну компетентність не за обсягом відтворених мовленнєвих формул, а за характером реальної взаємодії. Її сформованість виявляється в ініціюванні розмови, доречному доборі комунікативних функцій, логічному зв’язуванні реплік, уточненні непорозумінь і спроможності завершити спільне завдання узгодженим рішенням. Повторне виконання подібної ситуації з іншими партнерами та зміненими умовами дозволяє перевірити гнучкість стратегій. Тоді вчитель бачить не точність відтворення зразка, а те, наскільки самостійно старшокласник підтримує англомовний діалог навіть тоді, коли співрозмовник змінює початковий план.

Література

1. Арделян О., Юрчик А. Особливості формування прагматичної компетентності учнів старших класів. *SWorldJournal.* 2025. Т. 4, № 33-04. С.

219–234. URL: https://doi.org/10.30888/2663-5712.2025-33-04-136 (дата звернення: 28.10.2026).

2. Грищук І., Коробова І., Шестопалова І. Діалог як домінантна форма мовлення у процесі вивчення англійської мови. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки.* 2024. № 1(60). С. 10–16. URL: https://doi.org/10.32689/maup.ped.2024.1.2 (дата звернення: 28.10.2026).

3. Шовковий В., Степанюк Р. Формування в учнів 11 класу компетентності в англійському усному діалогічному мовленні засобами YouTube. *Ars Linguodidacticae.* 2023. № 9. С. 51–69. URL: https://doi.org/10.17721/2663-0303.2022.1.04 (дата звернення: 28.10.2026).

4. McDonough K., Liu C., Trofimovich P. Strategies for avoiding misunderstanding in English L2 conversations. *ELT Journal.* 2023. Vol. 77, no. 4. P. 426–434. URL: https://doi.org/10.1093/elt/ccad025 (дата звернення: 28.10.2026).

5. Siddiqa A., Whyte S. Classroom learning of English L2 requests: Input and interactional opportunities in French secondary schools. *Language Teaching Research.* 2025. Vol. 29, no. 2. P. 535–559. URL: https://doi.org/10.1177/13621688211064932 (дата звернення: 28.10.2026).

6. Tůma F., Kääntä L., Jakonen T. L2 grammar-for-interaction: Functions of «and»-prefaced turns in L2 students' collaborative talk. *The Modern Language Journal.* 2023. Vol. 107, no. 4. P. 991–1010. URL: https://doi.org/10.1111/modl.12885 (дата звернення: 28.10.2026).

Анна РОЇК

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського

Науковий керівник: Гаврилюк Н. М.,

канд. пед. наук

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Сучасне навчання іноземних мов передбачає не лише засвоєння лексики та граматики, а й розвиток уміння самостійно працювати з навчальним матеріалом, обирати ефективні способи виконання завдань і контролювати власні результати. Особливо важливим це є для учнів старшої школи, які готуються до подальшого навчання та мають поступово розвивати навички самостійної роботи. Одним зі способів підвищення зацікавленості учнів і розвитку їхніх навчальних умінь є гейміфікація [1, с. 165].

Гейміфікацію зазвичай розуміють як використання елементів ігрового дизайну в неігровому контексті. У навчанні англійської мови вона може передбачати використання балів, рівнів, досягнень, змагань, завдань із різним ступенем складності та миттєвого зворотного зв’язку. Такі елементи допомагають зробити навчальний процес більш інтерактивним, підтримувати мотивацію учнів і заохочувати їх активніше долучатися до виконання завдань.

Актуальність використання гейміфікації підтверджують дослідження, присвячені її застосуванню у викладанні іноземних мов. Зокрема, у систематичних оглядах розглядаються можливості ігрових елементів для підвищення залученості учнів і покращення навчального досвіду. Водночас результативність такого підходу залежить від правильного добору завдань, вікових особливостей учнів і відповідності ігрових елементів навчальним цілям. Тому гейміфікацію варто розглядати не як самоціль, а як один зі способів організації навчальної діяльності [2, с. 175].

Особливу увагу доцільно приділяти формуванню навчально-стратегічної компетентності учнів під час роботи з англомовними текстами. Вона пов’язана зі здатністю визначати мету навчальної діяльності, планувати власні дії, обирати відповідні стратегії, перевіряти розуміння матеріалу й оцінювати результати виконаної роботи. Використання навчальних стратегій допомагає учням усвідомлено підходити до завдань і поступово ставати самостійнішими у вивченні іноземної мови.

Читання англійською мовою створює широкі можливості для розвитку таких умінь. Працюючи з текстом, учні можуть прогнозувати його зміст,

спираючись на заголовок та ілюстрації, визначати головну думку, знаходити конкретну інформацію, здогадуватися про значення незнайомих слів із контексту та перевіряти свої припущення. Важливо, щоб учні не просто виконували ці дії за вказівкою вчителя, а й поступово розуміли, які саме стратегії допомагають їм краще опрацьовувати текст [3, с. 193].

Гейміфікація може зробити цей процес більш цікавим і послідовним. Наприклад, учитель може організувати роботу з текстом у формі квесту, який складається з кількох етапів. На першому етапі учні прогнозують зміст тексту за заголовком і отримують бали за обґрунтовані припущення. На другому - шукають конкретні факти та відповідають на запитання. На третьому - визначають основну думку тексту й пояснюють, які деталі допомогли їм її зрозуміти. Завершальним етапом може бути коротке обговорення використаних стратегій і труднощів, які виникли під час виконання завдань.

Ще одним прикладом є використання цифрових платформ, зокрема Wordwall та інших інструментів для створення інтерактивних вправ. За їх допомогою можна організувати завдання на встановлення відповідності між твердженнями й частинами тексту, визначення правильних і неправильних тверджень, відновлення послідовності подій або пошук ключової інформації. Такі вправи дають змогу швидко перевірити відповіді та побачити, які аспекти читання потребують додаткової уваги. Проте цифрові інструменти доцільно поєднувати із завданнями, що вимагають пояснення відповідей і самостійного аналізу прочитаного [4, с. 70].

Важливу роль у цьому процесі відіграє вчитель. Він має не лише створювати цікаві ігрові завдання, а й допомагати учням усвідомлювати мету кожного етапу, обирати відповідні способи роботи та аналізувати власні результати. Наприклад, після завершення квесту учні можуть відповісти на запитання: що допомогло їм зрозуміти текст, як вони знайшли потрібну інформацію та що зробили б інакше наступного разу. Така рефлексія сприяє усвідомленому використанню навчальних стратегій.

Водночас під час організації гейміфікованого навчання важливо

враховувати індивідуальні особливості учнів. Надмірна увага до швидкості виконання завдань або порівняння результатів може створювати додаткове напруження. Тому доцільно використовувати не лише змагання, а й індивідуальні цілі, командну роботу, поступове ускладнення завдань і заохочення особистого прогресу. Це допомагає підтримувати позитивне ставлення до навчання та зосереджувати увагу на розвитку вмінь, а не лише на отриманні балів [5, с. 45].

Отже, гейміфікація має потенціал для формування навчально-стратегічної компетентності учнів старшої школи під час навчання читання англійською мовою. Продумане використання ігрових елементів може підвищувати зацікавленість учнів, сприяти активнішій роботі з текстами та допомагати їм усвідомлено застосовувати навчальні стратегії. Водночас ефективність цього підходу залежить від того, наскільки ігрові завдання відповідають навчальним цілям і чи передбачають вони аналіз та оцінювання власної діяльності. Поєднання гейміфікації з цілеспрямованою роботою над стратегіями читання створює умови для розвитку самостійності учнів і більш усвідомленого вивчення англійської мови.

Література

1. Галапчук-Тарнавська О. М., Міщук І. М. Формування навичок читання автентичних текстів на уроках англійської мови в основній школі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. 2019. Вип. 6(74). С. 165–167.

2. Дмітренко Н. Є., Прокопчук Н. Р. Гейміфікація у профільній середній школі: підвищення мотивації учнів до вивчення англійської мови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2026. Т. 194, № 38. С. 175–183.

3. Конотоп О. С. Навчально-стратегічна компетентність у контексті сучасних зарубіжних науково-методичних досліджень. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 7(163). С. 193–197.

4. Пінчук Л. М. З досвіду використання ігрових педагогічних технологій у процесі навчання англійської мови. Педагогічні науки. 2019. № 87. С. 69–73.

5. Шелудченко С. Б., Корень А. М. Інструменти гейміфікації як мотиватор при навчанні англійської мови. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 2. С. 44–50.

Єлизавета РУДЬ

Вінницький державний педагогічний

університет імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Рябчун Г. Ю.,

АРГУМЕНТОВАНЕ ВИСЛОВЛЮВАННЯ ЯК ВИД МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасне навчання іноземної мови передбачає не лише засвоєння учнями лексики та граматики, а й формування вміння використовувати мову у процесі спілкування. Важливо, щоб учні могли не просто будувати окремі речення, а й висловлювати власну думку, пояснювати її, наводити аргументи, реагувати на слова співрозмовника та формулювати висновки. Саме тому формування навичок аргументованого висловлювання є важливою частиною навчання іноземної мови в середніх класах. На цьому етапі навчання учні вже поступово переходять від використання готових фраз і мовленнєвих зразків до самостійного створення більш змістовних та логічно побудованих висловлювань.

У Державному стандарті базової середньої освіти комунікативна компетентність розглядається як важлива складова у навчанні мов. У процесі вивчення іноземної мови передбачається, що учень повинен вміти здійснювати як усну, так і письмову взаємодію залежно від певної ситуації спілкування [1]. Такий підхід відповідає також Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти, у яких учень виступає активним учасником спілкування, який може сприймати інформацію, висловлювати власні думки, взаємодіяти з іншими людьми та обмінюватися інформацією [2, с. 27–35]. Отже, володіння іноземною

мовою передбачає не лише знання правил та слів, а й уміння самостійно висловлювати свої думки залежно від ситуації та мети спілкування.

Аргументацію можна розуміти як процес, під час якого людина висловлює певну думку і пояснює, чому вона вважає її правильною. У сучасних дослідженнях аргументування розглядається як процес формулювання тверджень і наведення доказів та пояснень на їхню підтримку [4]. Отже, аргументоване висловлювання це не просто набір речень, а результат певної розумової діяльності. Щоб побудувати таке висловлювання учень повинен зрозуміти проблему, сформулювати власну позицію, підібрати аргументи, логічно пов’язати окремі думки та правильно висловити їх за допомогою мовних засобів.

Аргументоване висловлювання має певну структуру, яка допомагає людині послідовно висловлювати власну думку та пояснювати її. На відміну від звичайного повідомлення інформації, таке висловлювання передбачає не лише формулювання певної позиції, а й наведення аргументів, які її підтверджують. Для учнів середніх класів розуміння структури аргументованого висловлювання є особливо важливим, оскільки допомагає навчитися логічно будувати власне мовлення.

Дослідження щодо використання дебатів під час навчання іншої мови показують, що регулярна практика аргументації покращує структуру та зміст висловлювань. Таким чином, дослідження, в середніх школах Нідерландів, показало, що участь у навчальних дебатах допомогла учням частіше використовувати додаткові аргументи, пояснення та заперечення, а їхні висловлювання стали переконливішими [3]. Це показує, що вміння аргументувати не формується автоматично разом із розвитком загального мовлення, а потребує окремої, цілеспрямованої та систематичної роботи.

Окрему увагу слід приділити комунікативній спрямованості аргументованого висловлювання. Його метою є не просто використання певних мовних конструкцій, а передавання власної позиції іншій людині. Саме тому під час навчання іноземної мови доцільно використовувати теми, які є зрозумілими

та цікавими для учнів середніх класів. Наприклад, обговорення соціальних мереж, шкільного життя, дружби, дозвілля або використання смартфонів може спонукати учнів висловлювати власні погляди, погоджуватися чи не погоджуватися з іншими та пояснювати свій вибір.

Отже, до основних характеристик аргументованого висловлювання належать логічність, послідовність, зв’язність, переконливість і комунікативна спрямованість. Його структура передбачає формулювання тези, наведення аргументів, їх пояснення та підбиття підсумків. У середніх класах формування таких навичок має відбуватися поступово: від простого висловлення власної думки до створення більш розгорнутого й логічно побудованого висловлювання. Це створює основу для подальшого розвитку аргументованого мовлення учнів, зокрема з використанням соціальних мереж.

Література

1. Державний стандарт базової середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF (дата звернення: 07.10.2026).

2. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 278 p.

3. El Majidi A., Janssen D., de Graaff R. The effects of in-class debates on argumentation skills in second language education. *System*. 2021. Vol. 101. Article 102576. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102576

4. Su Y., Liu K., Lai C., Jin T. The progression of collaborative argumentation among English learners: A qualitative study. *System*. 2021. Vol. 98. Article 102471. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102471

Дар’я САВЧУК

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Громов Є.В.,
док. пед. наук

ДЕБАТИ ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сучасне навчання англійської мови передбачає не лише засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь, а й розвиток здатності учнів самостійно опрацьовувати інформацію, критично оцінювати різні погляди, аргументувати власні судження та ефективно взаємодіяти з іншими. Особливої актуальності ці завдання набувають у старшій школі, де учні мають достатній інтелектуальний і комунікативний потенціал для обговорення суспільно значущих проблем, аналізу альтернативних позицій та обґрунтування власних рішень. У цьому контексті важливе місце посідають дебати, які поєднують іншомовну комунікацію з аналітичною, аргументативною та рефлексивною діяльністю.

У науковій літературі дебати визначають як чітко структурований і спеціально організований публічний обмін думками між двома сторонами щодо актуальної проблеми, під час якого учасники представляють і відстоюють власні позиції, прагнучи переконати аудиторію в їхній обґрунтованості [2, с. 224]. Л. Яновська розглядає дебати як інтерактивну технологію навчання, що характеризується інтенсивністю спілкування, безпосередньою комунікацією учасників і варіюванням прийомів та форм взаємодії [3, с. 116]. А. Шнайдер наголошує, що метою дебатів є переконання не стільки опонентів, скільки третьої сторони, зокрема аудиторії або суддів [4, с. 9].

Узагальнення наукових підходів дає підстави розглядати дебати як метод організації навчально-комунікативної діяльності, що передбачає аргументований розгляд проблемного питання з протилежних позицій, пошук, аналіз і оцінювання інформації, обґрунтування власних поглядів та реагування на аргументи опонентів із дотриманням визначених правил взаємодії. На відміну від спонтанного обміну думками, дебатна діяльність потребує попередньої підготовки, цілеспрямованого опрацювання інформації та

послідовної побудови аргументації.

Одним із важливих результатів використання дебатів є розвиток критичного мислення. Підготовка до обговорення передбачає пошук і добір інформації, аналіз доказів, зіставлення альтернативних поглядів, розмежування фактів і припущень та формулювання обґрунтованих висновків [1, с. 78]. С. Скотт розглядає дебати як педагогічний метод розвитку критичного мислення, що ґрунтується на дослідженні, збиранні інформації, аналізі й оцінюванні аргументів та розгляді припущень [5, с. 20]. Водночас критичне мислення виявляється не лише у відстоюванні власних поглядів, а й у здатності неупереджено оцінювати докази, виявляти суперечності та переглядати судження за наявності переконливіших аргументів.

Не менш важливим є потенціал дебатів для формування іншомовної комунікативної компетентності старшокласників. Підготовка й представлення власної позиції розвивають монологічне мовлення, а сприймання виступів опонентів, постановка запитань і реагування на репліки забезпечують практику аудіювання та діалогічної взаємодії. М. Желєжич особливу увагу приділяє усній інтеракційній компетентності, яка виявляється у здатності підтримувати обговорення, розуміти аргументи співрозмовників і доречно реагувати на них [6, с. 50].

Участь у дебатах також сприяє розвитку дискурсивних умінь: логічно організовувати висловлювання, послідовно поєднувати аргументи, використовувати засоби зв’язку та формулювати висновки. Важливим є належне мовленнєве оформлення виступу, зокрема доречне використання лексики, граматичних конструкцій, інтонації та темпу мовлення [39, с. 116]. Крім того, учні опановують комунікативні й компенсаторні стратегії: просять уточнення, перефразовують думки, добирають синоніми та повторно формулюють висловлювання для підтримання спілкування.

Ефективність дебатної діяльності залежить від належної методичної організації. Важливо добирати проблемні питання відповідно до навчальної мети, вікових інтересів і мовних можливостей учнів, забезпечувати попередню

змістову й мовну підготовку та поступово ускладнювати завдання.

Отже, дебати створюють умови для взаємопов'язаного розвитку критичного мислення та іншомовної комунікативної компетентності старшокласників. Їхній освітній потенціал реалізується через поєднання аналітичної, аргументативної та комунікативної діяльності. Результативність застосування цього методу залежить від поетапної підготовки учнів, мовної підтримки, активного залучення учасників і систематичного оцінювання результатів дебатної взаємодії.

Література

1. Бєлкіна-Ковальчук О. В. Роль критичного мислення в сучасній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 52. С. 219-224. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mitimpt_2018_52_53 (дата звернення: 23.10.2026).

2. Присяжнюк І. Дебати як комунікативний метод на заняттях з іноземної мови. *Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах*. Матеріали II Всеукраїнської наукової конференції. 24-25 березня 2017 р., м. Дніпро. Частина II. Дніпро: СПД Охотнік, 224-225.

3. Яновська Л. М. Організаційні аспекти ведення дебатів на уроках англійської мови у старших класах загальноосвітньої школи. *Сучасні тенденції розвитку української науки* : матеріали Всеукр. наук. конф. (21-22 груд. 2017 р., Переяслав-Хмельницький). Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 10. С. 115-119.

4. Schneider A. Learning through debate: diversity of views. Kyiv: Teachers for Democracy and Partnership Charitable Foundation. 2000. 320 p.

5. Scott S. Perceptions of Students' Learning Critical Thinking through Debate in a Technology Classroom: A Case Study. *The Journal of Technology Studies*. 2008. vol. XXXIV, no. 1, pp. 39-44.

6. Želježič M. Debate in the EFL Classroom. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*. 2017. Vol. 14, No. 1. P. 39-54.

DOI:10.4312/elope.14.1.39-54

Ірина СИНИЦЯ

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Матіюк Д. В.,

канд. пед. наук

РОЗВИТОК УМІНЬ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ

Розвиток умінь професійно-орієнтованого англомовного діалогічного мовлення учнів профільної школи є важливим складником формування іншомовної комунікативної компетентності та їх підготовки до майбутньої професійної діяльності. В умовах глобалізації та розширення міжнародної співпраці володіння англійською мовою передбачає не лише засвоєння лексико-граматичних структур, а й здатність ефективно взаємодіяти в ситуаціях професійного спілкування. Особливого значення набуває формування навичок ведення діалогу, аргументованого висловлення власної позиції, постановки запитань, уточнення інформації та досягнення комунікативної мети. Відповідно, навчання англомовного діалогічного мовлення має ґрунтуватися на практичному застосуванні мовних засобів у ситуаціях, максимально наближених до реального професійного середовища.

Професійно-орієнтоване англомовне діалогічне мовлення характеризується цілеспрямованістю, ситуативністю, інтерактивністю та використанням спеціалізованої лексики відповідно до обраного профілю навчання. Його розвиток передбачає формування здатності учнів підтримувати розмову, дотримуватися мовленнєвого етикету, використовувати відповідні комунікативні стратегії та реагувати на висловлювання співрозмовника. Важливими компонентами зазначених умінь є мовленнєва ініціативність,

логічність побудови реплік, правильність використання професійної термінології та здатність адаптувати власне мовлення до конкретної ситуації [2, с.70].

Важливим засобом удосконалення англомовного діалогічного мовлення виступають автентичні аудіовізуальні матеріали, які забезпечують безпосереднє ознайомлення учнів із природним іншомовним спілкуванням. До таких матеріалів належать відеоінтерв’ю, професійні презентації, документальні фільми, навчальні відеоролики, записи ділових переговорів, фрагменти телевізійних програм і тематичні відеоподкасти. Їхня педагогічна цінність полягає в одночасному поєднанні звукової та візуальної інформації, що сприяє кращому розумінню змісту мовлення, особливостей інтонації, темпу, невербальної поведінки та культурних норм спілкування. Використання автентичних матеріалів також дозволяє ознайомити учнів із професійною термінологією в природному контексті та сформувати уявлення про особливості комунікативної взаємодії представників різних професій [4, с.137].

Методика розвитку професійно-орієнтованого діалогічного мовлення засобами автентичних аудіовізуальних матеріалів передбачає послідовну реалізацію передпереглядового, переглядового та післяпереглядового етапів. На передпереглядовому етапі здійснюється актуалізація попередніх знань, опрацювання необхідної лексики та визначення комунікативних завдань. Під час перегляду учні аналізують зміст професійного спілкування, визначають основні мовленнєві конструкції, способи аргументації та характер взаємодії співрозмовників. Післяпереглядовий етап спрямовується на практичне відтворення та творче використання засвоєного матеріалу шляхом створення власних діалогів, проведення рольових ігор, імітації професійних ситуацій і колективного обговорення проблемних питань [3, с.108].

Особливу увагу необхідно приділяти добору автентичних аудіовізуальних матеріалів відповідно до вікових особливостей учнів, рівня їхньої іншомовної підготовки, професійних інтересів і змісту профільного навчання. Основними критеріями відбору виступають тематична актуальність,

мовна доступність, професійна спрямованість, комунікативна цінність та наявність типових ситуацій діалогічної взаємодії [1, с.339].

Отже, розвиток умінь професійно-орієнтованого англомовного діалогічного мовлення учнів профільної школи засобами автентичних аудіовізуальних матеріалів є перспективним напрямом удосконалення іншомовної освіти. Застосування таких матеріалів сприяє формуванню комунікативної компетентності, розширенню професійного словникового запасу, удосконаленню навичок аудіювання та розвитку здатності до спонтанного мовленнєвого реагування. Водночас результативність їх використання визначається методично обґрунтованим добором навчального контенту, системністю організації комунікативних вправ і врахуванням індивідуальних можливостей учнів.

Література:

1. Дегтярьова К., Кібенко Л., Живолуп В., Карась А. Особливості інтеграції автентичних матеріалів у процес викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип. 2. С. 336–347. URL: https://dspace.bdpu.org.ua/entities/publication/8ba79cff-aa28-403c-b08f-24ae8c28c1c6 (дата звернення: 23.10.2026).

2. Жупаник О. Ефективність та особливості застосування автентичних матеріалів, спрямованих на розвиток навичок слухового сприймання на заняттях з англійської мови. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2022р. 67–74с. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4914.1.2022.258474

3. Калініна Л. В., Климович Ю. Ю. Можливості використання методу «поглибленого занурення» у формуванні професійно-орієнтованих умінь учнів профільної середньої школи на уроках англійської мови. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2026. № 104. С. 107–112. DOI: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2026.104.16.

4. Подосиннікова Г. І., Бутрим В. О. Методичний потенціал використання англомовних лекцій TED Talks як засобу формування

компетентності в аудіюванні в самостійній роботі учнів профільної школи. Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія. 2023. 136 – 143с. DOI: https://doi.org/10.32782/philspu/2023.3.25.

Вікторія СЛОБОДЯНЮК
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: Ігнатова О.М.,
доктор педагогічних наук

РОЗВИТОК АНГЛОМОВНИХ УМІНЬ ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ H5P І MIRO

Актуальність дослідження. Сучасна іншомовна освіта спрямована на формування практичних комунікативних умінь. Важливим складником англомовної компетентності учнів профільної школи є здатність публічно виступати англійською мовою, аргументувати власну позицію, логічно викладати думки та взаємодіяти з аудиторією. Як вважає Дацків О.П., у сучасному суспільстві, де комунікація відіграє важливу роль у різних сферах життєдіяльності, публічне мовлення є однією з ключових компетентностей, яка сприяє особистісному розвитку та становленню активного громадянина [1, с. 89]. Тому актуальним є використання цифрових інструментів візуалізації, таких як, H5P і Miro, які сприяють активізації мовленнєвої діяльності, структуруванню змісту виступу та залученню учнів до навчального процесу.

Мета дослідження – визначити можливості та методичні особливості використання H5P і Miro для розвитку англомовних умінь публічного виступу учнів профільної школи.

Як вказують в своєму дослідженні Октавіра Н. М., Сантосо Д. Р, публічне мовлення передбачає передавання думок та ідей аудиторії за допомогою усного мовлення, а якість виступу значною мірою залежить від рівня сформованості

відповідних умінь і навичок. Ефективне усне представлення інформації перед аудиторією потребує належного володіння лексикою, граматичними структурами та правильною вимовою [7]. Луца М. зазначає, що публічний виступ має певну комунікативну мету: інформування, переконання, отримання інформації або формування емоційного настрою аудиторії. Для її досягнення необхідно ретельно продумати зміст і структуру виступу. Традиційно він складається зі вступу, основної частини, у якій розкривається тема й обґрунтовується позиція мовця, та висновків, що узагальнюють основні положення [2, с.273]. Для розвитку навичок публічного мовлення англійською мовою доцільно використовувати поетапний підхід, запропонований Річардсом, який охоплює три етапи: механічне тренування, осмислене тренування та комунікативну практику. Перший етап - механічне тренування, що передбачає ознайомлення учнів зі структурою промови, її значенням і мовленнєвими конструкціями для вступу, а також практику початку виступу. Другий етап - осмислене тренування, спрямований на опрацювання лексики й граматичних структур, необхідних для формулювання та аргументування власних думок, і створення основної частини промови. Третій етап - комунікативна практика, що передбачає виголошення цілісних промов перед аудиторією, взаємооцінювання та надання зворотного зв’язку [5, с.325].

Одним із засобів реалізації цього підходу може бути Miro - це хмарний онлайн-сервіс, призначений для організації спільної роботи в режимі реального часу. Малихін О., Арістова Н., Рогова В. вказують, що його функціональні можливості охоплюють завантаження файлів і медіаматеріалів, створення малюнків, нотаток і ментальних карт, використання текстового, голосового та відеозв’язку, а також відстеження діяльності й навчального прогресу учнів [3, с.55]. Хайр Аллах Р. зазначає, що Miro можна використовувати для розвитку навичок говоріння через мозковий штурм, групову роботу, презентацію результатів і взаємооцінювання. Створення індивідуальних дошок із відеозаписами усних відповідей дає змогу учням отримувати відгуки та відстежувати власний прогрес [6]. Іншим перспективним інструментом є H5P -

інструмент для створення інтерактивного контенту (презентацій, інтерактивних відео, ігор, квізів), який зручний для мобільних пристроїв і доступний поза аудиторним часом [4, с.108]. Для дизайну інтерактивного відео важливі такі рекомендації: добирати помірну складність, пояснювати взаємодію на початку, ставити запитання в логічних паузах або наприкінці короткого відео та чітко визначати мету до додавання елементів [4, с.110]. Методична доцільність поєднання H5P і Miro полягає в доповненні їхніх функцій. H5P забезпечує інтерактивне опрацювання мовного матеріалу, аналіз зразків і перевірку розуміння, тоді як Miro допомагає візуально організувати зміст майбутнього виступу та спланувати аргументацію.

Висновки. Отже, використання H5P і Miro сприяє поетапному розвитку англомовних умінь публічного виступу: H5P забезпечує інтерактивне опрацювання мовного матеріалу, а Miro - структурування змісту й планування аргументації. Їх поєднання підтримує підготовку та практичне виголошення усних повідомлень англійською мовою.

Література

1. Дацків О. П. Використання предметно-мовного інтегрованого підходу до навчання старшокласників публічного мовлення. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка.* Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип. 17.С. 89-97.

2.Луца М. Мистецтво публічного виступу. Лінгвістика тексту. *Стилістичні та контекстуальні вияви лексичних і граматичних одиниць. Мукачево*. С. 272-276.

3.Малихін О., Арістова Н., Рогова В. Застосування онлайн-дошки Miro в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал.* 2023.С. 52- 58.

4.Addhiny T. R. The Use of H5P Interactive Content in English Language Learning. *PANRITA Journal of Science, Technology, and Arts.* 2021. Vol. 1, No. 1. P. 107 – 112. URL: https://www.scribd.com/document/609059142/12-1-1-016 (accessed: 23.10.2026).

5.Amelia D., Afrianto A., Samanik S. Improving Publlic Speaking Ability through Speech. 2022. P. 322 - 330.

6.Khair Allah R. The Use of Miro in Teaching Practice. *The Interdisciplinary Research Journal.* 2023. Vol. 10, No. 3. P. 77–91. DOI: https://doi.org/10.31273/eirj.v10i3.1277 .

7.Oktavira N. M., Santoso D. R. Perceived Public Speaking Performance Predicts English Communication Confidence. *Academia Open*. 2025. Vol. 10, No. 1. 7 p.

Катерина СЛОБОДЯНЮК

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Ігнатова О.М.,

доктор педагогічних наук, професор

РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ ГРАМАТИЧНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Однією з актуальних проблем сучасної іншомовної освіти є розмежування між правильністю мовленнєвого продукту та реальним рівнем сформованості граматичної компетентності учня. Використання інструментів штучного інтелекту створює ситуацію, за якої граматично правильний текст можна отримати навіть без достатнього розуміння правил і слів, на яких він побудований. Тому оцінювання ефективності таких технологій має враховувати не лише якість кінцевого результату, а й те, як саме відбувається засвоєння граматичних структур у процесі взаємодії з цифровим інструментом.

Вивчення англійської граматики передбачає поступовий перехід від розуміння правила до його самостійного використання в різних комунікативних ситуаціях. Традиційно цей процес супроводжується природними помилками, аналіз яких допомагає здобувачам освіти усвідомити відмінності між граматичними конструкціями та визначити умови їх уживання. Застосування

штучного інтелекту змінює характер такої роботи: учень може не лише отримати виправлений варіант речення, а й поставити запитання щодо причини помилки, порівняти кілька варіантів і перевірити розуміння правила на нових прикладах реального контексту [1;3].

Водночас сам факт виправлення помилки не гарантує засвоєння відповідного граматичного матеріалу. Якщо учень без аналізу приймає запропоновану чат-ботом відповідь, він може покращити конкретне речення, проте залишитися нездатним самостійно застосувати те саме правило в іншому мовному контексті. З огляду на це доцільно розрізняти корекційне використання штучного інтелекту, спрямоване на отримання достовірної відповіді, та навчальне використання, яке передбачає встановлення причини помилки й усвідомлене засвоєння граматичної закономірності.

Для реалізації другого підходу пропонується організовувати роботу з чат-ботом за принципом послідовного аналізу граматичної помилки. Спочатку учень самостійно виконує завдання, після чого визначає проблемне місце у власній відповіді. На наступному етапі він звертається до ШІ із запитом не про готове виправлення, а про пояснення правила та додаткові приклади його застосування. Після аналізу отриманої відповіді учень редагує речення й виконує аналогічне завдання без допомоги цифрового інструмента. Завершальним етапом може бути коротке пояснення, чому обрана граматична форма є правильною. Така послідовність є авторською методичною пропозицією, спрямованою на посилення самостійності учнів і перевірку того, чи відбулося засвоєння матеріалу.

Особливого значення цей підхід набуває під час вивчення граматичних явищ, вибір яких залежить від контексту. Наприклад, розмежування граматичних часів не завжди можна засвоїти лише шляхом запам’ятовування формул або виконання вправ із пропусками. Учневі необхідно враховувати значення висловлювання, часові вирази та зв’язок події з теперішнім моментом. У цьому випадку чат-бот може запропонувати кілька ситуацій, попросити учня обґрунтувати вибір часу, звернути увагу на слова-підказки, а потім

прокоментувати власну аргументацію. Таким чином, увага переноситься з механічного відтворення правила на формування здатності свідомо обирати й аналізувати граматичні засоби відповідно до інтерактивного наміру.

Важливим критерієм результативності використання ШІ є також здатність учня працювати без його постійної підтримки. У дослідженні впливу інструментів штучного інтелекту на використання та вивчення англійської граматики зафіксовано вищий показник граматичної точності письмових робіт в експериментальній групі порівняно з контрольною: 92 % проти 74 % [3]. Ці дані свідчать про перспективність застосування ШІ для вдосконалення письма в межах дослідженої вибірки. Проте вони самі по собі не доводять, що учасники зможуть зберегти такий рівень точності без цифрової допомоги або перенести засвоєні знання на інші типи завдань. До того ж дослідження охоплювало студентів закладу вищої освіти, тому його результати не можна автоматично поширювати на учнів старших класів.

Застосування штучного інтелекту в навчанні граматики потребує уваги й до самостійності учня. Надмірна орієнтація на автоматичне виправлення може призвести до ситуації, коли учень починає сприймати правильність відповіді як результат роботи інструмента, а не власних знань. Додатковими обмеженнями залишаються можливі неточності згенерованих пояснень, питання академічної доброчесності та захисту персональних даних. Ці проблеми розглядаються в наукових працях, присвячених застосуванню цифрових технологій та інструментів ШІ в іншомовній освіті [1; 2]. Отже, чат-бот доцільно використовувати як засіб підтримки навчальної діяльності, а не як заміну самостійного виконання завдань і педагогічного супроводу.

Таким чином, вплив штучного інтелекту на вивчення англійської граматики доцільно оцінювати не тільки за кількістю виправлених помилок або якістю створених текстів, а й за змінами в навчальних діях самого учня. Визначальним є те, чи навчається він пояснювати граматичні явища, обґрунтовувати вибір мовних форм і використовувати засвоєні правила без зовнішньої допомоги. Запропонований підхід до роботи з граматичними

помилками може стати основою для подальшого експериментального дослідження ефективності чат-ботів у формуванні англомовної граматичної компетентності учнів старших класів.

Література

1. Бойчук Н. І. Вплив інструментів штучного інтелекту на вивчення англійської мови у ЗВО України. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.* 2025. № 40. С. 61–71. DOI: 10.24195/2616-5317-2025-40.5

2. Василик М. С., Яциняк О. П., Орендарчук О. Л. Використання цифрових технологій у навчанні іноземним мовам: дослідження ефективності та викликів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. №17. https://doi.org/10.5281/zenodo.15213717

3. Олейнікова Г. Вплив інструментів ШІ на використання та вивчення англійської граматики. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2026. №74. С. 178–185. https://doi.org/10.31909/26168812.2026-(74)-18.178-185

Diana SMIGIEL

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi

State Pedagogical University

Academic supervisor: D. Pylypyshyna

DEVELOPING SECONDARY STUDENTS' VOCABULARY SKILLS THROUGH AI-GENERATED LEARNING MATERIALS

Vocabulary is an essential component of learning English as a foreign language because it supports the development of listening, speaking, reading and writing skills. Students need sufficient vocabulary to understand texts, follow conversations and express their ideas clearly. Therefore, vocabulary development should be an important part of English lessons in lower secondary school.

Learning vocabulary involves more than memorising translations. Students need to understand the meaning of words, recognise their spelling and pronunciation, and learn how to use them correctly in different contexts. They should also develop

knowledge of common word combinations. According to P. Nation [3], effective vocabulary learning requires attention, meaningful processing and repeated encounters with words. Learning a word once is rarely sufficient for long-term retention. Students need opportunities to review vocabulary, recall it from memory and use it in different situations.

Visual aids are useful tools in English language teaching because they help connect words with objects, actions and situations. Common examples include flashcards, photographs, diagrams, illustrated stories and digital images. These resources can introduce new vocabulary, explain meanings and provide contexts for language practice. For example, an illustration of a street can help students learn words such as “pedestrian”, “traffic lights” and “vehicle”. Mind maps and diagrams can also help organise related vocabulary into meaningful groups rather than presenting words as separate items.

The effectiveness of visual materials can be explained through the cognitive theory of multimedia learning discussed by R. Mayer [2]. This theory focuses on the use of verbal and visual information, the limited capacity of working memory and the importance of active processing. Words and images can support learning when they complement each other and help students understand the target information. However, excessive decoration or irrelevant details may distract learners and make learning more difficult. Therefore, visual materials should be clear, relevant and directly connected to the learning objectives.

Visual aids are particularly useful for teaching concrete vocabulary, such as the names of objects, food, clothing and everyday activities. Abstract concepts, including honesty and responsibility, may require additional explanations, examples and discussions. Furthermore, pictures alone cannot guarantee that students will remember new words. Learners should also practise pronunciation, spelling and word use, and they should be encouraged to recall vocabulary without looking at the original images. Revisiting words in later lessons is important for checking whether learning has been retained over time.

Generative artificial intelligence (AI) provides additional opportunities for

preparing visual learning materials. Teachers can use AI tools to create topic-specific pictures, flashcards, illustrated scenes and worksheets. These resources can be adapted to different language levels and classroom needs. For example, a teacher can prepare images related to professions, food, household objects or everyday activities and use them to develop vocabulary recognition, speaking and writing skills. I. Vigna-Taglianti [4] discusses the potential of AI-generated images as a tool for foreign language learning, particularly for vocabulary-focused activities. However, this potential does not mean that every AI-generated resource automatically improves learning.

One important advantage of AI-generated materials is the possibility of providing varied examples and adapting tasks to students with different levels of English. Beginners may benefit from matching pictures with individual words, while more advanced learners can describe scenes, write short paragraphs or create dialogues. Visual tasks can also provide a starting point for communication, especially for students who have difficulty speaking without additional support. Nevertheless, such activities should be combined with explanation, repetition, feedback and meaningful language use.

Despite these advantages, the use of AI in education has several limitations. Generated images may contain inaccurate or confusing details, while automatically produced texts may include grammatical mistakes, unnatural expressions or vocabulary that is too difficult for the intended learners. Images with too many details can also distract students from the target words. Consequently, teachers must check all materials for accuracy, clarity, age appropriateness and suitability for the students' language level before using them in class.

Accessibility and privacy are also important considerations. Not all schools have equal access to digital devices and reliable internet connections, so printed materials or shared classroom displays may be necessary alternatives. In addition, teachers should protect students' personal information and follow school policies when using AI tools. UNESCO [1] emphasises the importance of a human-centred approach to generative AI, including data protection and age-appropriate use.

References:

1. Fengchun M., Wayne H. Guidance for generative AI in education and research. 2024. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

2. Mayer R. E. The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning. *Educational Psychology Review*. 2024. Vol. 36. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1

3. Nation P. Re-thinking the principles of (vocabulary) learning and their applications. *Languages.* 2024. Vol. 9 No. 5. https://doi.org/10.3390/languages9050160

4. Vigna-Taglianti J. AI-generated images as a teaching tool in foreign language acquisition. *Technology and Language.* 2024. Vol. 5 No. 3. P. 85–105.

Каріна СОРОЧАН

Вінницький Державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Киналь А. Ю.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасна освіта орієнтована не лише на засвоєння учнями знань, а й на розвиток умінь самостійно мислити, аналізувати інформацію, аргументувати власну позицію та приймати обґрунтовані рішення. Особливого значення ці вміння набувають в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій, поширення соціальних мереж і постійного збільшення обсягів інформації. У цьому контексті формування критичного мислення є одним із важливих завдань навчання англійської мови в профільній школі.

Критичне мислення розглядають як здатність людини усвідомлено аналізувати інформацію, оцінювати достовірність тверджень, установлювати причинно-наслідкові зв’язки, зіставляти різні погляди та формулювати власні висновки на основі аргументів. Воно передбачає не заперечення інформації, а її

осмислене сприйняття, перевірку та обґрунтоване оцінювання. Важливою особливістю формування критичного мислення на уроках англійської мови є його взаємозв'язок із розвитком іншомовної комунікативної компетентності. Як зазначає В. Харченко, використання таких мисленнєвих операцій, як аналіз, оцінювання та зіставлення інформації, сприяє розвитку діалогічної компетентності учнів [2, с. 173]. Отже, завдання, спрямовані на розвиток критичного мислення, доцільно поєднувати з організацією іншомовних дискусій, обговоренням проблемних питань та аргументованим висловленням власної позиції.

Розвиток критичного мислення учнів на уроках англійської мови передбачає його інтеграцію в різні види мовленнєвої діяльності. В. Чепак наголошує на доцільності використання завдань, що передбачають аналіз аргументації в англомовних текстах, виявлення упередженості в медіаповідомленнях та формулювання альтернативних поглядів [3, с. 252]. Такі завдання дають змогу одночасно розвивати іншомовну комунікативну компетентність і вміння критично оцінювати інформацію, аргументувати власну позицію та робити самостійні висновки.

Важливу роль у розвитку критичного мислення відіграють інтерактивні технології навчання. О. Дуброва та Т. Сахнюк виокремлюють кооперативне й колективно-групове навчання, ситуативне моделювання та опрацювання дискусійних питань [1, с. 64]. Застосування цих технологій на уроках англійської мови сприяє залученню учнів до активної комунікації, спільного розв'язання проблемних завдань, аналізу різних позицій та аргументованого обстоювання власної думки.

Таким чином, формування критичного мислення учнів профільної школи на уроках англійської мови є складовою розвитку їхньої іншомовної комунікативної компетентності. Найбільш перспективними засобами реалізації цього завдання є використання автентичних англомовних медіатекстів, проблемних запитань, дискусій, дебатів і порівняльного аналізу інформації. Систематичне застосування таких методів сприяє розвитку здатності

старшокласників критично оцінювати інформацію, аргументовано висловлювати власні судження та свідомо використовувати англійську мову як інструмент пізнання й комунікації.

Література

1. Дуброва О. М., Сахнюк Т. В. Розвиток навичок критичного мислення сучасних студентів – представників покоління Z: інтерактивні практики. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Вип. 72. С. 61–66. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.9.

2. Харченко В. М. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках англійської мови. *Актуальні проблеми функціонування мови і літератури в сучасному полікультурному суспільстві : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 травня 2024 р.).* 2024. С. 170–175.

3. Чепак В. В. Формування навичок критичного мислення учнів старшої школи на уроках англійської мови. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів : збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції* (Мукачево, 15 травня 2025 р.). Мукачево, 2025. С. 251–253.

Катерина ТОДОЩЕНКО

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Поселецька К.А.,

канд. пед. наук

АВТЕНТИЧНІ МАТЕРІАЛИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

У старших класах вивчення англійської мови поступово виходить за межі засвоєння граматичних правил і поповнення словникового запасу. Учні вже здатні обговорювати суспільні проблеми, висловлювати власну

позицію, аргументувати думки та аналізувати інформацію. Водночас для успішного спілкування їм потрібно розуміти, як мова пов’язана з культурою, традиціями й правилами поведінки людей. Через це формування лінгвосоціокультурної компетентності стає важливим завданням навчання англійської мови в профільній школі.

Лінгвосоціокультурна компетентність охоплює знання про культуру країни, мова якої вивчається, розуміння соціальних норм спілкування та здатність використовувати мовні засоби відповідно до конкретної ситуації. Наприклад, учень може знати переклад англійських слів, але не завжди розуміти, чому в одній ситуації доречно висловити незгоду прямо, а в іншій краще скористатися м’якшою формою. Такі відмінності особливо помітні під час спілкування з людьми іншого віку, соціального становища або культурного середовища.

Одним із дієвих засобів розвитку цієї компетентності є автентичні матеріали. Йдеться про тексти, аудіозаписи й відео, створені для реальногоспілкування, а не спеціально для навчальних вправ. Це можуть бути інтерв’ю, статті англомовних видань, подкасти, дописи в соціальних мережах, рекламні повідомлення, туристичні сайти, меню та відгуки користувачів. Такі матеріали допомагають побачити, як англійська мова функціонує поза підручником, які вислови використовують люди та як вони реагують на різні комунікативні ситуації.

Дослідник Дж. Ґілмор у праці, присвяченій автентичним матеріалам у навчанні іноземних мов, розглядає їх використання як важливий напрям методики викладання, звертаючи увагу на зв’язок автентичності з реальним мовним середовищем [2]. Для профільної школи це особливо важливо, оскільки старшокласники можуть працювати з матеріалами, які відповідають їхнім інтересам, майбутнім професійним планам і рівню мовленнєвої підготовки.

Наприклад, під час вивчення теми «Освіта» вчитель може запропонувати учням прочитати відгуки британських школярів про навчання або переглянути

відео про студентське життя. Після ознайомлення з матеріалом школярі визначають основні проблеми, звертають увагу на способи висловлення власної думки та порівнюють окремі аспекти іноземного й українського освітнього досвіду. Таке завдання дає можливість одночасно розвивати навички читання або аудіювання, усне мовлення та здатність аналізувати культурні відмінності.

Іншим прикладом може бути робота з англомовними відгуками про ресторани, готелі чи туристичні місця. Учні аналізують, як автори висловлюють задоволення або невдоволення, надають рекомендації та формулюють зауваження. Після цього вони можуть скласти власний відгук або розіграти діалог між клієнтом і працівником закладу. У такий спосіб мовні конструкції засвоюються не ізольовано, а в конкретних ситуаціях, де важливими є зміст висловлювання, тон і дотримання норм ввічливості.

Під час добору автентичних матеріалів учитель має враховувати мовний рівень учнів, достовірність інформації, відповідність теми навчальній програмі та її пізнавальну цінність. Важливо, щоб робота не зводилася до перекладу незнайомих слів. Доцільно пропонувати запитання, які спонукають старшокласників пояснювати позицію автора, визначати особливості комунікації, знаходити аргументи та висловлювати власне ставлення. Якщо

матеріал містить складну лексику, можна надати короткий словник або пояснити окремі поняття.

Важливим результатом такої роботи є також формування поваги до культурного різноманіття. Зіставляючи різні погляди й способи поведінки, учні вчаться розуміти, що звичні для них правила не завжди є універсальними. Водночас культурні особливості не слід подавати як незмінні характеристики всіх представників певної країни. Обговорення конкретних ситуацій допомагає уникати стереотипів і розвивати здатність до обґрунтованих висновків.

Підхід до мовної освіти, представлений у

Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, також передбачає розвиток плюрикультурної компетентності та вміння взаємодіяти в багатомовному й багатокультурному середовищі [1]. Це підтверджує важливість завдань, які поєднують засвоєння іноземної мови з розумінням культурного контексту.

Отже, автентичні матеріали створюють широкі можливості для формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів профільної школи. Вони допомагають поєднати мовну практику з аналізом реальних комунікативних ситуацій, розширюють уявлення про культуру англомовних країн і сприяють розвитку самостійного мислення. Ефективність їх використання залежить від правильного добору матеріалів і завдань, які спонукають учнів не лише сприймати інформацію, а й застосовувати її в міжкультурному спілкуванні.

Література

1. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 2007. Vol. 40, no. 2. P. 97-118. DOI: https://doi.org/10.1017/S0261444807004144.

2. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions (дата звернення: 26.10.2026).

Марина ХИЛІНСЬКА

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Гордієнко Ю. А.,

доктор філософії

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Формування англомовної граматичної компетентності є важливою складовою іншомовної комунікативної компетентності учнів профільної школи. Володіння граматичними структурами забезпечує правильне оформлення усних і писемних висловлювань, точність передавання змісту та ефективність іншомовної комунікації. Водночас успішність засвоєння граматичного матеріалу залежить не лише від змісту навчання й методів викладання, а й від психологічних особливостей учнів, зокрема їхніх пізнавальних можливостей, мотивації, емоційного стану та здатності до самоконтролю. У зв’язку із цим урахування психологічних чинників є важливою передумовою організації ефективного навчання англійської граматики в профільній школі.

Одним із ключових психологічних чинників засвоєння граматичних структур є розвиток пізнавальних процесів. У старшому шкільному віці учні поступово вдосконалюють здатність до абстрактного й логічного мислення, аналізу мовних явищ, установлення причинно-наслідкових зв’язків та узагальнення інформації [2, с. 644]. Ці особливості створюють передумови для усвідомленого опанування граматичних правил, розуміння закономірностей функціонування мовних конструкцій і перенесення засвоєних знань у нові комунікативні ситуації. При цьому ефективність навчання залежить від індивідуальних відмінностей у розвитку пам’яті, уваги та здатності обробляти мовну інформацію.

У цьому віці логічна пам’ять починає переважати над механічною, розвиваються зорова та вербальна пам’ять, підвищується продуктивність довільного запам’ятовування. Увага стає більш керованою, а учні здатні триваліше зосереджуватися на розв’язанні абстрактних завдань [2, с. 644]. З огляду на це, навчання англійської граматики доцільно будувати на поєднанні логічного аналізу мовних явищ, наочного представлення матеріалу, систематичного повторення та практичного застосування засвоєних структур. Оскільки учні 10-11 класів уже добре вміють аналізувати й міркувати логічно, традиційне заучування правил стає для них не зовсім ефективним. Набагато

природніше застосовувати проблемний підхід, коли старшокласники самі помічають, як працює правило в контексті живого мовлення, і роблять висновки. У цей період розвитку серед життєвих цінностей підлітків значне місце посідають раціоналізм і прагнення до логічного обґрунтування дій. Це означає, що старшокласнику необхідно розуміти не просто «як будується речення», а «навіщо саме так казати» і який відтінок думки це передає.

Не менш важливою є мотивація старшокласників. У профільній школі підлітки вже думають про майбутній вибір професії та подальший вступ. Надмірне використання однотипних граматичних вправ, зокрема на розкриття дужок, без їх поєднання з іншими видами діяльності може знижувати зацікавленість учнів і послаблювати їхню навчальну мотивацію [3]. Підвищенню інтересу до вивчення граматики сприяє залучення завдань, пов’язаних із реальними життєвими та професійними ситуаціями, наприклад складанням резюме, обговоренням актуальних новин, аналізом наукових фактів або підготовкою до іспитів.

Разом із тим засвоєнню граматичного матеріалу може перешкоджати низка психологічних труднощів. Перш за все, це мовна тривожність і страх помилки: у старшому віці учні стають вразливими до критики та оцінки однолітків, через що бояться вголос експериментувати зі складними граматичними структурами [1, с. 166–167]. Іншою проблемою є міжмовна інтерференція, коли старшокласники підсвідомо переносять звичні правила й порядок слів рідної мови на англійську, утворюючи стійкі граматичні кальки. Крім того, на етапі продукування мовлення часто виникає перевантаження уваги та оперативної пам'яті, оскільки учневі складно одночасно формулювати зміст висловлювання, добирати лексику та контролювати правильність граматичної форми. Знизити цей психологічний тиск допомагає створення безпечної атмосфери на уроці, а також застосування інтерактивних тренувальних вправ, де учень може припуститися помилки й виправити її без остраху осуду [4]. Якщо під час традиційної відповіді на уроці помилка фіксується вчителем вголос і сприймається як провал, то в інтерактивній вправі

учень може перетягнути елемент, натиснути перевірку, одразу побачити неточність і виправити її до фінального підтвердження результату. Процес виконання стає не «публічним екзаменом», а внутрішнім пошуком правильного рішення.

На завершення варто зазначити, що успішне формування англомовної граматичної компетентності учнів профільної школи спирається на гармонійне врахування їхнього мислення, пам’яті, уваги, навчально-професійної мотивації та своєчасне подолання психоемоційних бар'єрів. Використання практико-орієнтованих ситуацій та інтерактивних вправ на уроці забезпечує психологічно комфортний і результативний перехід граматичних знань у стійкі комунікативні навички.

Література

1. Дмитрієва С. М., Бутузова Л. П. Психологічні особливості самооцінки та рівня домагань старшокласників. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 166–170. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-5-26.

2. Шелестова Л. В. Розвиток творчих здібностей старшокласників на різних етапах навчального пізнання. *Actual problems of science and practice: Abstracts of XIV international scientific and practical conference* (Stockholm, Sweden, 27–28 April 2020). Stockholm, Sweden: Bookwire by Bowker, 2020. P. 644–646.

3. Larsen-Freeman D. Teaching Grammar. *Teaching English as a Second or Foreign Language* / ed. by M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, M. A. Snow. 4th ed. Boston, MA : National Geographic Learning, 2014. P. 256–270.

4. Muth J., Lüftenegger M. Associations between Autonomy-Supportive Teaching, the Use of Non-Academic ICTs, and Student Motivation in English Language Learning. *Sustainability*. 2024. Vol. 16, № 3. Art. 1337. DOI: https://doi.org/10.3390/su16031337.

Veronika TSARUK

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi

State Pedagogical University

Academic supervisor: D. Pylypyshyna

DEVELOPING READING SKILLS THROUGH AUTHENTIC TEXTS IN SECONDARY SCHOOL

The integration of authentic materials into the foreign language classroom has become a central topic in modern ELT methodology. Authentic texts are traditionally defined as real-life texts created for non-pedagogical purposes within a native speech community, containing natural language and cultural references, in contrast to artificially constructed textbook passages [7, p. 144; 3, p. 62]. The primary aim of this study is to conduct a comprehensive theoretical and methodological analysis of using authentic reading materials to develop reading comprehension skills among secondary school students [2, p. 60; 1, p. 63].

Authenticity in foreign language education is a multifaceted concept that encompasses various dimensions beyond the text itself. Breen identifies four fundamental types of authenticity within the classroom context: the authenticity of the input texts, the learners' own authentic interpretations of those texts, the authenticity of the instructional tasks designed to promote learning, and the authenticity of the social classroom environment [3, p. 62]. Furthermore, Widdowson distinguishes between genuine language – a recorded sample of native speaker performance – and authentic language, which represents the dynamic interaction and response of the reader to the text [3, p. 64-65]. From a cognitive perspective, reading functions as a continuous interaction between language and thought, where the reader actively reconstructs the writer's intended meaning [3, p. 65]

A critical question in pedagogical theory is determining for whom a text is authentic [3, p. 62-63]. As Breen highlights, language learners redefine any given text

according to their own goals and current linguistic proficiency [3, p. 63]. While fluent native speakers possess shared communicative conventions that allow them to process texts effortlessly, language learners approach texts through their own developing linguistic framework [3, p. 64]. Consequently, text selection becomes a pivotal methodological consideration. Teachers must evaluate materials using well-

defined criteria such as content suitability, pedagogical exploitability, and linguistic readability, as outlined by Nuttall [6, p. 62]. Suitability of content remains the paramount criterion, ensuring that texts align with learners' interests and cognitive needs [2, p. 62; 1, p. 67].

Determining the difficulty of authentic texts involves assessing structural, lexical, and discourse factors. Brown and Yule note that text complexity is influenced by the number of elements and characters, the progression from descriptive to evaluative discourse, the speed and accents in spoken input, and the presence of visual support [4, p. 109]. To prevent cognitive overload, teachers can apply scaffolding techniques grounded in Vygotsky's Zone of Proximal Development and Bruner's educational theory [4, p. 112]. Hammond and Gibbons emphasize two distinct levels of scaffolding: designed-in scaffolding, which involves careful task selection and sequencing prior to the lesson, and interactional scaffolding, which occurs dynamically through teacher student dialogue during the reading process [4, p. 112].

The pedagogical benefits of incorporating authentic materials into secondary school instruction are substantial. First and foremost, authentic texts expose learners to genuine discourse patterns, contemporary language developments, and culturally rich context that standard textbooks often omit [2, p. 65]. Engaging with real-world materials enhances student motivation, providing a genuine sense of achievement when learners successfully derive meaning from native-level texts [2, p. 64]. Furthermore, authentic input fosters a tolerance of partial comprehension, training students to rely on contextual clues and guess the meaning of unfamiliar vocabulary without becoming discouraged by linguistic gaps [4, p. 109].

Despite these advantages, using authentic texts with secondary school students presents distinct challenges that require careful teacher intervention. Authentic materials frequently feature dense vocabulary, complex syntactic structures, idioms, and highly localized cultural allusions that can make passages pragmatically inert or overwhelmingly difficult for lower-level learners [2, p. 65; 4, p. 108]. Incorrectly chosen materials can elevate Krashen's affective filter, leading to demotivation and anxiety [2, p. 66]. Moreover, selecting, adapting, and designing suitable tasks for

authentic materials requires considerable preparation time from educators, as contemporary texts can quickly become outdated [2, p. 66; 4, p. 109].

To address these challenges, instructional practice relies on a structured three stage framework consisting of pre-reading, while-reading, and post-reading activities [5, p. 18-19; 1, p. 69]. The pre-reading stage aims to activate background knowledge (schemata) through pre-viewing, title analysis, and contextual discussions, thereby preparing learners for the linguistic and cultural content of the text [1, p. 69]. The while reading stage encourages active engagement and dialogue between the reader and the text, balancing top-down processing (using context and general knowledge) with bottom-up processing (decoding specific lexical and grammatical forms) [2, p. 65; 1, p. 66]. Finally, the post-reading stage consolidates comprehension through analytical tasks, discussions, and language practice, ensuring that authentic texts effectively foster both reading competence and broader communicative proficiency [1, p. 66; 2, p. 65].

In conclusion, authentic texts represent a highly effective resource for developing reading skills in secondary school students when implemented through a systematic pedagogical approach [2, p. 66; 4, p. 112]. By selecting materials based on interest and readability, providing appropriate instructional scaffolding, and structuring lessons around a three-stage reading model, teachers can successfully bridge the gap between classroom learning and real-world language use [3, p. 65; 1, p. 69].

References:

1. Alyousef H. S. Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. *Journal of Language and Learning.* 2006. Vol. 5 No. 1. P. 63–73.

2. Berardo S. A. The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix.* 2006. Vol. 6 No. 2. P. 60–69.

3. Breen M. P. Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics.* 1985. Vol. 6 No. 1. P. 62–65.

4. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching.* 2007. Vol. 40 No. 2. P. 108–111.

5. Little D. G., Singleton D. M. Authentic Materials and the Role of Fixed Support in Language Teaching: Towards a Manual for Language Learners. Dublin: Trinity College Dublin, Centre for Language and Communication Studies, 1988. (CLCS Occasional Paper No. 20). 26 p.

6. Nuttall C. Teaching Reading Skills in a foreign language (New Edition). Oxford: Heinemann. 1996. 282 p.

7. Peacock M. The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners. *ELT Journal.* 1997. Vol. 51. No. 2 P. 144–147.

Вікторія ЦИМБАЛ

Вінницький державний педагогічний

університет імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Рябчун Г. Ю.,

ТРУДНОЩІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ

Аудіювання передбачає сприйняття, розпізнавання й осмислення усного мовлення. Т. Полонська визначає його як рецептивний вид мовленнєвої діяльності та розглядає водночас як мету і засіб навчання: учні вчаться розуміти почуте й використовують слухання разом із говорінням, читанням та письмом [3, с. 179].

Залежно від завдання змінюється глибина розуміння повідомлення. Ю. Захаркевич розрізняє аудіювання з розумінням основного змісту, з повним розумінням, із вибірковим вилученням інформації та з критичною оцінкою [2, с. 14]. Слухач може зосереджуватися на загальній темі, деталях, окремих відомостях або намірі мовця й підтексті.

Для учнів середніх класів складність становить сам перебіг слухання. До письмового тексту можна повернутися, тоді як усне повідомлення звучить у темпі мовця. Учневі доводиться розпізнавати слова, утримувати почуте в пам’яті та встановлювати смислові зв’язки.

Ю. Захаркевич, спираючись на класифікацію Н. Єлухіної, виокремлює фонетичні, лексичні й граматичні труднощі. Перші пов’язані з розпізнаванням меж слів, незвичних звуків і розбіжностями між написанням та вимовою. Лексичні труднощі спричиняють незнайомі слова, фразеологізми й розмовні кліше, граматичні — складні конструкції, незвичний порядок слів і часові форми [2, с. 21–22].

Дослідниця зазначає, що «...недосвідченому слухачеві іншомовна мова здається суцільним потоком (і в цьому полягає основа нерозуміння іншомовного співрозмовника)» [2, с. 17]. Тому знання окремих слів недостатньо: потрібно вміти розпізнавати їх у зв’язному мовленні.

Розумінню заважає і брак фонових знань про соціокультурні реалії, побут та історію країни, мова якої вивчається [2, с. 22]. Значення має побудова тексту. За спостереженням Л. Бровко й О. Титаренко, описові тексти сприймаються важче за розповідні через велику кількість деталей, які потрібно запам’ятовувати [1, с. 22].

Темп, гучність, тембр голосу, скорочення чи «ковтання» звуків також ускладнюють слухання [1, с. 22–23]. Під час роботи з аудіозаписом учні не бачать артикуляції, міміки й жестів співрозмовника. Додатковими перешкодами стають шуми, дефекти запису та погана акустика [2, с. 11, 22].

Добираючи аудіотекст для середніх класів, потрібно враховувати не лише лексику й граматику. Незнайома тема, особливості вимови або неякісний запис можуть заважати розумінню не менше, ніж мовна складність повідомлення.

Література

1. Бровко Л. І., Титаренко О. І. Розвиток навичок аудіювання на уроках німецької мови в учнів середніх класів. *Міжособистісна комунікація та перекладознавство: сучасні перспективи розвитку : збірник матеріалів ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Черкаси, 2024. С. 21–23.

2. Захаркевич Ю. О. Розвиток навичок аудіювання на уроках англійської мови в учнів 8-х класів : дипломна робота магістра : 014.02 Середня освіта

(Мова та література (англійська)) / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2022. 90 с.

3. Полонська Т. К. Комунікативні завдання як ефективний засіб навчання аудіювання учнів 5–6 класів гімназії. *Modern approaches to the introduction of science into practice : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. 2021. С. 179–181.

Анастасія ЧМУТ

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Баюрко М. Ю.,

Асистент кафедри германської філології,

перекладу та зарубіжної літератури

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДУ «АКВАРІУМ»

У сучасній Україні розвиток методики викладання іноземних мов поступово зміщує акцент із репродуктивної моделі навчання на комунікативно орієнтовані підходи. Відповідно до Державних стандартів освіти та Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR), рівень володіння іноземною мовою випускниками старшої школи залежить від освітньої програми та рівня її опанування. Зокрема, передбачаються рівні B1 для стандартного та B2 для профільного рівня навчання [1; 3]. Водночас у процесі вивчення іноземної мови учні нерідко стикаються з так званим «мовним бар’єром», зумовленим психологічними чинниками та недостатньою практикою спонтанного усного спілкування. Це актуалізує пошук та впровадження інтерактивних методів навчання, одним із яких є метод «Акваріум» (англ. Fishbowl, нім. Aquarium).

Проблематику формування іншомовної комунікативної та діалогічної компетентностей досліджували вітчизняні науковці С. Ю. Ніколаєва, О. Б.

Бігич, Н. К. Скляренко [1, с. 273]. Значний внесок у розвиток теорії та практики інтерактивного навчання зробила О. І. Пометун [2, с. 192]. Особливості застосування дискусійних методів у навчальному процесі, зокрема під час викладання німецької мови як іноземної (DaF), висвітлено в праці G. Mattes, M. Schart [4]. Водночас методичні аспекти системного використання методу «Акваріум» для активізації іншомовної комунікативної діяльності учнів потребують подальшого практичного опрацювання.

Діалогічне мовлення характеризується реактивністю, спонтанністю та ситуативністю. Для учнів старшої школи особливу актуальність мають теми, пов’язані з їхнім повсякденним життям та суспільно значущими проблемами: глобальні й соціальні виклики, конфлікт поколінь, розвиток штучного інтелекту тощо. Метод «Акваріум» дає змогу моделювати ситуації реального спілкування та організовувати навчальну дискусію шляхом поділу класу на дві взаємопов’язані групи:

1. «Внутрішнє коло» (акваріум) — група з 4–6 учнів, які безпосередньо ведуть діалог-дискусію німецькою мовою, використовуючи тематичні мовленнєві кліше (Redemittel): „Ich bin fest davon überzeugt, dass...“, „Da stimme ich dir zu, aber...“, „Ich sehe das etwas anders...“.

2. «Зовнішнє коло» (спостерігачі) — решта учнів, які не просто пасивно слухають, а здійснюють цілеспрямований мовний та контент-аналіз за допомогою карток спостереження (Beobachtungsbogen).

Практична реалізація методу на уроках німецької мови у старшій школі відбувається за триетапною структурою:

• Підготовчий етап (Vorbereitung);

• Комунікативний етап (Durchführung);

• Рефлексивний етап (Auswertung).

Вчитель у цьому методі виступає у ролі фасилітатора і створює сприятливу психологічну атмосферу для учнів. Учасники "внутрішнього кола" зосереджуються на висловлюваннях та критичному мисленні, що покращує мовні та комунікативні навички, тоді як учасники "зовнішнього кола"

розвивають навички аудіювання та аналітичного мислення.

Метод "Акваріум" на уроках німецької мови у старшій школі - дієвий інструмент для розвитку мовлення і комунікації. Це забезпечує: високий рівень мотивації до змісту дискусій, створює баланс аудіювання і говоріння та сприяє розвитку критичного мислення та соціокультурної компетенції.

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с. URL:https://lnk.ua/oXM5YiFye (дата звернення: 22.10.2026).

2. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

3. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX / Верховна Рада України. URL: https://lnk.ua/sqhdiDxBp (дата звернення: 22.10.2026).

4. Schart M., Legutke M. Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München : Klett-Langenscheidt, 2012. S. 184. (дата звернення: 22.10.2026).

Анна ШВЕРНЕНКО

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Поселецька К.А.,

канд. пед. наук.

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК СУЧАСНА ПАРАДИГМА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Сучасна система навчання іноземних мов зазнає значні зміни останнім часом. Якщо раніше головною метою для учня було засвоєння граматичних правил та лексики, то сьогодні пріоритетом є здатність здобувачів освіти використовувати іноземну мову для реального спілкування у майбутньому. Саме тому на допомогу приходить діяльнісний підхід, який набуває особливої актуальності. У загальноєвропейських рекомендаціях з

мовної освіти учня розглядають не лише як того, хто вивчає мову, а передусім як “соціального агента”. Це означає, що кожен такий учень є членом суспільства, який виконує конкретні завдання в реальних умовах. Підхід є цікавим завдяки тому, що спрямований на те, щоб розвинути суб'єктність учня [3; с. 1].

Дослідники Т. Гура та О. Рома зазначають, що навчання стає більш вмотивованим, оскільки учень може самостійно ставити перед собою цілі. Завдяки цьому навчання можна перетворити на дійсно творчий процес. Крім цього, діяльнісний підхід відіграє важливу роль у контексті старшокласників, оскільки дозволяє підготувати їх до дорослого життя [1, с. 26].

Український науковець В. Г. Редько наголошує на тому, що такий підхід допомагає формувати життєві компетентності. У старшій школі мова стає не тільки інструментом для опанування майбутньої професії. Учні також навчаються застосовувати її на практиці [2; с. 5].

Важливо також виділити різницю між комунікативним та діяльнісним підходами. Комунікативний підхід часто використовує штучні вправи для тренування мовлення. Діяльнісний підхід зорієнтований на реальний результат. Мова тут стає засобом для досягнення конкретної мети. Учень виконує завдання, які вимагають критичного мислення та креативності. Наприклад, це може бути організація виставки чи вирішення екологічної проблеми.

Як зазначають дослідники Е. Піккардо та Б. Норт, такий підхід вимагає від учня виконання проєктних завдань. Це, своєю чергою, розвиває критичне мислення та креативність, адже учень діє не за шаблоном, а шукає власні рішення [4; с. 132].

Окрім цього, важливо враховувати, що діяльнісний підхід змінює саму роль вчителя та учня. Згідно з дослідженням А. Жермен-Разерфорд, навчання будується навколо сценаріїв та проєктів. Це дозволяє відійти від звичайних діалогів і зробити процес більш наближеним до реального життя [5; с. 94].

Отож, діяльнісний підхід є сучасним та ефективним підходом для

навчання англійської мови. Учень стає активним учасником освітнього процесу, використовує мову для вирішення практичних завдань. Створює реальні продукти, як, до прикладу, презентації, проекти, блоги чи веб-сайти. Таким чином у них розвивається мовна компетентність, критичне мислення та здатність діяти в сучасному світі, що буде корисно у їхньому майбутньому кар'єрному зростанні.

Література

1. Гура Т., Рома О. Діяльнісний підхід у базовій середній освіті: від педагогічної теорії до освітянської практики. Електронний збірник наукових праць ЗОІППО. 2020. № 1 (38). URL: https://drive.google.com/file/d/1aITMbsifOlKajs3juJLRr88ygaDmbTDM/view (дата звернення: 20.05.2024).

2. Редько В. Г., Шаленко О. В., Сотникова С. О. та ін. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навч.-метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2013. 260 с.

3. CEFR Expert Group. A Guide to Action-oriented, Plurilingual and Intercultural Education. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2023. 71 p. 4. Piccardo E., North B. The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education. Bristol: Multilingual Matters, 2019. 352 p. 5. Germain-Rutherford A. Action-oriented approaches: being at the heart of the action. In: Beaven T., Rosell-Aguilar F. (eds.) Innovative language pedagogy report. Voillans: Research-publishing.net, 2021. P. 91-96.

Яна ШКУРАТЕНЮК

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Поселецька К.А.,

канд. пед. наук

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО ГОВОРІННЯ

УЧНІВ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНО ОРІЄНТОВАНИХ ВПРАВ

Сучасне навчання іноземної мови передбачає не лише засвоєння лексики та граматичних правил, а й уміння використовувати їх у реальному спілкуванні. Учень може знати значення багатьох слів і правильно виконувати граматичні вправи, але водночас відчувати труднощі, коли потрібно самостійно відповісти на запитання, висловити власну думку або підтримати розмову. Саме тому формування навичок іншомовного говоріння залишається одним із важливих завдань учителя іноземної мови.

Говоріння є продуктивним видом мовленнєвої діяльності, за допомогою якого людина передає інформацію, висловлює ставлення до певних подій, ставить запитання та взаємодіє зі співрозмовником. Для успішного усного спілкування недостатньо знати окремі слова й мовні конструкції. Потрібно вміти добирати їх відповідно до ситуації, розуміти мету розмови та реагувати на репліки інших людей. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти особливу увагу приділено комунікативній компетентності та здатності використовувати мову для виконання різноманітних завдань [1].

Важливу роль у цьому процесі відіграє комунікативний підхід до навчання іноземної мови. Його сутність полягає в тому, що мова засвоюється не тільки як система правил, а передусім як засіб спілкування. Учні мають отримувати можливість використовувати іноземну мову для розв’язання конкретних завдань, обговорення знайомих тем і передавання власних думок. Дж. Річардс наголошує

на значенні комунікативної взаємодії та практичного використання мовних засобів у процесі навчання [2].

Одним із дієвих засобів реалізації комунікативного підходу є комунікативно орієнтовані вправи. Їхня особливість полягає в тому, що учень виконує мовленнєве завдання з певною метою: дізнатися інформацію, домовитися про спільні дії, переконати співрозмовника або поділитися власним досвідом. На відміну від вправ, у яких потрібно лише вставити

пропущене слово чи змінити граматичну форму, такі завдання передбачають самостійне використання мовних засобів у контексті.

На уроках іноземної мови доцільно застосовувати різні види комунікативно орієнтованих вправ. Наприклад, робота в парах дає змогу залучити до говоріння більше учнів. Один учень може ставити запитання про захоплення, уподобання або щоденні справи, а інший − відповідати й доповнювати розмову власними прикладами. Після завершення діалогу учні можуть коротко представити отриману інформацію класу. Така робота допомагає не лише повторити лексику, а й навчитися уважно слухати співрозмовника.

Ще одним ефективним прийомом є рольова гра. Учням пропонують змоделювати ситуацію, з якою вони можуть зіткнутися в повсякденному житті: купівлю товару в магазині, замовлення їжі в кафе, запитання про дорогу або спілкування під час подорожі. Кожен учасник отримує певну роль і має досягти визначеної мети. Наприклад, один учень виступає покупцем, а інший − продавцем, який допомагає обрати потрібний товар. Такі вправи вчать використовувати мовні конструкції відповідно до ситуації та розвивають готовність спілкуватися іноземною мовою [2].

Для розвитку вміння висловлювати власну думку корисними є обговорення та дискусії. Учитель може запропонувати питання, близькі до досвіду учнів: як вони проводять вільний час, які види відпочинку їм подобаються, чи корисні соціальні мережі або як варто дбати про довкілля. Спочатку учні можуть працювати з опорними словами й мовними конструкціями, а згодом формулювати відповіді самостійно. Важливо, щоб вони не просто називали факт, а пояснювали свою позицію та реагували на думки однокласників.

У початковій і середній школі доцільно використовувати опис малюнків, створення коротких історій і завдання на пошук відмінностей. Наприклад, учні розглядають зображення та описують, що на ньому відбувається, або порівнюють дві картинки, ставлячи одне одному запитання.

Завдання на пошук відмінностей особливо корисні, оскільки кожен учасник має частину інформації, якої немає в партнера. Щоб виконати вправу, школярі повинні спілкуватися, уточнювати деталі й перевіряти власні припущення.

Ефективність комунікативних вправ залежить від того, наскільки вони відповідають віку, рівню мовної підготовки та інтересам учнів. Якщо завдання надто складне, дитина може зосередитися на пошуку слів і втратити бажання говорити. Тому на початкових етапах варто пропонувати мовні зразки, картки з ключовими словами, запитання-підказки та короткі діалоги. Поступове ускладнення завдань дає змогу перейти від простих відповідей до розгорнутих висловлювань.

Окрему увагу слід приділяти психологічному комфорту на уроці. Страх помилитися часто заважає учням брати участь у розмові, особливо якщо вони не впевнені у своїх знаннях. Учитель має підтримувати спроби висловлювання, не переривати кожну репліку заради виправлення помилки та створювати умови, за яких учні не боятимуться говорити. Помилки доцільно обговорювати після завершення комунікативного завдання, якщо вони не перешкоджають розумінню змісту [1].

Комунікативно орієнтовані вправи допомагають зробити навчання іноземної мови практичним і наближеним до реальних ситуацій спілкування. Робота в парах, рольові ігри, дискусії, описи зображень та інформаційні завдання створюють можливості для активного використання іноземної мови. Послідовне застосування таких вправ сприяє розширенню словникового запасу, розвитку мовленнєвої самостійності та формуванню впевненості учнів у власних комунікативних можливостях. Важливо, щоб учитель добирав завдання з урахуванням потреб класу й забезпечував кожному учневі можливість практикувати усне мовлення.

Література

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. URL: https://www.coe.int/en/web/common

european-framework-reference-languages (дата звернення: 23.10.2026).

2. Richards J. C. Communicative Language Teaching Today. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. URL: https://www.professorjackrichards.com/wp content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf (дата звернення: 23.10.2026).

Валерія ШУЛЯК

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Довгалюк Т. А.,

канд. пед. наук, доцент

КРИТЕРІЇ ДОБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ НА ДОПРОФЕСІЙНОМУ РІВНІ

В контексті реформування профільної середньої освіти в Україні навчання орієнтується не лише на засвоєння знань, а й на їх практичне застосування з урахуванням інтересів учнів та їхньої подальшої професійної діяльності. Ця тенденція стосується й іншомовної освіти, зокрема формування компетентності в англомовному діалогічному мовленні, оскільки передбачає розвиток здатності старшокласників до самостійної мовленнєвої взаємодії, що виходить за межі відтворення готових реплік. Відповідну спрямованість відображає модельна навчальна програма курсу «Ділове спілкування іноземною мовою та публічні виступи» МОН України [2], положення якої щодо розвитку наскрізних умінь і практичного використання іноземної мови покладено в основу нашого наукового дослідження.

Водночас заплановане на 2027 рік впровадження трирічної профільної старшої школи *актуалізує* питання добору навчального матеріалу відповідно до нових освітніх умов. Досвід професійно орієнтованого навчання англомовного діалогічного мовлення в межах оновленої моделі профільної освіти поки що

обмежений. Проте наявні науково-методичні напрацювання дають підстави для визначення критеріїв, які можуть бути використані під час розроблення відповідних завдань.

Метою даної публікації є обґрунтування критеріїв добору навчального матеріалу для формування компетентності в англомовному діалогічному мовленні учнів профільної школи. На основі аналізу праць Н. Христич [1], В. Шовкового та Р. Степанюк [3], Nurhidaya, Badeni та Kasmaini [4], а також положень модельної навчальної програми [2], вважаємо за доцільне виокремити такі критерії: *професійну релевантність*, *комунікативну спрямованість*, *актуальність*, *автентичність*, *доступність* і *соціокультурну відповідність*.

Професійна релевантність передбачає узгодження навчального матеріалу з майбутніми професійними потребами старшокласників. Звернення до іноземного досвіду підтверджує доцільність урахування практичних комунікативних потреб учнів. Зокрема, результати дослідження Nurhidaya та її колег [4, с. 35], проведеного в Індонезії, свідчать про те, що його учасники надавали перевагу розвитку усного мовлення та інтерактивним формам навчання, зокрема груповим обговоренням і рольовим іграм. Це дозволяє пов'язати професійну релевантність із *комунікативною спрямованістю* навчального матеріалу. Відповідно до положень модельної навчальної програми [2], на допрофесійному рівні доречно використовувати ситуації, наближені до реального спілкування, наприклад моделювання співбесіди або обговорення професійних планів. Такі завдання сприяють розвитку діалогічних умінь без передчасного заглиблення у вузькоспеціалізовані аспекти професійної діяльності.

Актуальність та *автентичність* навчального матеріалу передбачають його відповідність сучасним комунікативним ситуаціям і особливостям природного спілкуання. В. Шовковий та Р. Степанюк [3, с. 58] розглядають ці критерії розом із *доступністю* під час добору відеоматеріалів для навчання англомовного діалогічного мовлення одинадцятикласників. Вважаємо доцільним застосовувати їх і до текстових діалогів, оскільки обидва види

матеріалів мають спільний мовленнєвий компонент, а отже, характеризуються певною спорідненістю вимог до їх добору. При цьому доступність не слід ототожнювати зі спрощенням змісту: матеріал має відповідати наявним можливостям учнів, не обмежуючи подальшого розвитку їхніх умінь усної взаємодії.

Лінгвосоціокультурна відповідність є не менш важливим критерієм, оскільки професійно орієнтоване спілкування передбачає врахування культурних особливостей мовленнєвої взаємодії. Н. Христич [1, с. 117] наголошує на принципі єдності мови й культури у формуванні англомовної діалогічної компетентності учнів старшої школи. Ця позиція узгоджується зі змістом модельної навчальної програми [2], яка також передбачає опрацювання питань ділового етикету та міжкультурної комунікації. Відтак навчальні діалоги мають формувати розуміння доречності мовленнєвої поведінки в різних культурних середовищах, а не обмежуватися засвоєнням лексико-граматичних зразків.

Отже, визначені критерії дозволяють узгодити добір навчального матеріалу з професійними інтересами старшокласників та особливостями розвитку їхньої англомовної діалогічної компетентності. Їх комплексне застосування може стати методичною основою для розроблення завдань, що сприятимуть переходу від навчальних діалогів до самостійного спілкування в професійно орієнтованих ситуаціях.

Література

1. Христич Н. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні учнів старшої профільної школи на основі лінгвокультурологічних стратегій. *Теоретична і дидактична філологія.* 2023. Вип. 35. С. 108-119.

2. Шаленко О. П., Коваленко О. Я., Тріфан М. С., Терентьєва Г. П., Арцимєєва Д. В., Рацюк О. І. Модельна навчальна програма курсу за обраним профілем «Ділове спілкування іноземною мовою та публічні виступи. Профільна середня освіта. Поглиблений рівень» для закладів загальної середньої освіти. *МОН України.* 2026. 15 с.

3. Шовковий, В., Степанюк, Р. Формування в учнів 11 класу компетентності в англійському усному діалогічному мовленні засобами YouTube. *ARS LINGUODIDACTICAE*. 2022. №9, С. 51-69.

4. Nurhidaya, Badeni, Kasmaini. Aligning English Instruction with Workplace Communication: A Needs Analysis of Vocational High School Students. JPI: *Jurnal Pustaka Indonesia.* 2026. Vol. 5, № 2. P. 23-37.

Анастасія ЯВОРСЬКА

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського

Науковий керівник: Довгалюк Т. М.,

канд. пед .наук

ПЕРЕВАГИ ТА МОЖЛИВІ ТРУДНОЩІ ВИКОРИСТАННЯ TBL ПІДХОДУ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку методики викладання англійської мови у старшій школі характеризується підвищеною увагою до формування комунікативної компетентності учнів. Водночас, сучасний учитель повинен розвивати всебічність учнів, їх критичне та креативне мислення, вміння працювати в команді, досягати згоди, бути толерантним до чужих думок та ставлень, що в свою чергу вимагає від учнів володіння високим рівнем емоційного інтелекту. Task-Based Learning є одним із підходів та одночасно методів, який якнайкраще дозволяє розвинути повний комплекс навичок та вмінь [1] .

Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю практичної реалізації TBL підходу та вироблення способів подолання труднощів, з якими можуть стикатися фахівці в процесі його застосування.

Застосування даного підходу має безліч переваг, серед них можна виділити наступні: підвищення мотивації учнів через можливість застосування граматичних та лексичних одиниць у ситуаціях, які є максимально наближеними до реального життя; розвиток навичок 21 століття та критичного

мислення; розвиток особистісної обізнаності учнів за допомогою завдань, які вимагають звернення до особистого досвіду учнів. Таким чином, даний підхід є гарним інструментом для формування в учнів не тільки знань із предмету, але і їх всебічного розвитку, що прописано в Державному Стандарті [3].

Разом із тим варто звернути увагу на виклики та труднощі, які можуть спіткати фахівців у процесі реалізації даного підходу. Перш за все, TBL вимагає великих затрат часу вчителя. Також варто пам’ятати, що більшість шкільних підручників не структурована за таким підходом. По-друге, важливо правильно та максимально об’єктивно оцінити актуальний рівень володіння мовою учнями, адже даний підхід не розрахований на початківців. Інколи деякі теми потребують великого словникового запасу. По-третє, основна увага TBL спрямована на виконання завдання, а не на пряме опанування граматичних структур [2].

Отже, використання Task-Based Learning (TBL) у навчанні англійської мови в старших класах закладів загальної середньої освіти має значний потенціал для розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів. Основними перевагами цього підходу є спрямованість на практичне використання мови, розвиток навичок усного мовлення, критичного мислення, творчості та вміння взаємодіяти в різних комунікативних ситуаціях. Виконання завдань, наближених до реального життя, сприяє підвищенню мотивації старшокласників і формуванню їхньої готовності застосовувати англійську мову за межами навчального середовища.

Література

1. Pulatova K. Communicative Competence In English Language Teaching. *Innovative Development in Educational Activities*. 2023. Vol. 2, no. 23. P. 522–532. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.10393756 (date of access: 25.10.2026).

1. Task-Based Learning: Key Features [Electronic resource] // ELT Tea Cup. 2021. URL: https://elteacup.net/task-based-learning-key-features/ (дата звернення: 27.02.2026).

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Київ : КНТ, вид-

во, 2004. 88 с. (дата звернення: 24.10.2026).

РОЗДІЛ 4
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Яна ГАПЧУК

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

РОЛЬ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Цифровізація вищої освіти постає одним із визначальних напрямів процесу модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів, що зумовлює необхідність переосмислення змісту, організаційних форм і методів навчання. Особливого значення зазначені процеси набувають у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов, діяльність котрих передбачає окрім володіння іншомовною комунікативною компетентністю, також здатності створювати інтерактивне освітнє середовище, організовувати іншомовну взаємодію та педагогічно доцільно використовувати цифрові технології. За зазначених умов цифровізація освітнього середовища постає засобом технологічного оновлення освітнього процесу та водночас важливим чинником трансформації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

На важливості комплексного підходу до цифровізації наголошено у дослідженні Р. Гуревича, М. Кадемії, Н. Опушко, у якому оновлення вищої освіти пов’язується зі створенням цифрового освітнього середовища, розвитком змішаного навчання, удосконаленням цифрового освітнього контенту та професійним розвитком педагогів [4, с. 248]. Водночас Є. Горобей і Л. Дідух наголошують на необхідності підготовки майбутніх педагогів до використання цифрових технологій у професійній діяльності, зокрема створення цифрових освітніх ресурсів, критичного оцінювання інформації та відповідального застосування цифрових інструментів [2, с. 183]. Відповідно до зазначеного,

цифровізація має охоплювати забезпечення доступу до технологій та формування готовності здобувачів освіти до їх педагогічно доцільного використання.

Теоретичним підґрунтям комплексного осмислення цифровізації освітнього середовища є середовищний підхід, який дозволяє розглядати освітнє середовище як систему взаємопов’язаних умов, ресурсів і взаємодій, що впливають на професійне становлення особистості. Зокрема, О. Акімова, М. Сапогов, Я. Гапчук розглядають середовищний підхід у контексті міждисциплінарних досліджень цифровізації освіти [1, с. 235]. Відповідно, цифровізацію освітнього середовища у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов розглядаємо як цілеспрямовану трансформацію його змістових, технологічних, комунікативних та організаційних компонентів, що спрямована на створення умов для формування професійних компетентностей.

У професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов дидактичний потенціал цифрового освітнього середовища виявляється передусім у розширенні можливостей іншомовної комунікації, індивідуалізації навчання та практико-орієнтованого формування методичної компетентності. Використання цифрових платформ, мультимедійних матеріалів та інтерактивних ресурсів дозволяє поєднувати аудиторну й самостійну діяльність, організовувати синхронну та асинхронну взаємодію, забезпечувати доступ до автентичних іншомовних матеріалів і створювати умови для самоконтролю навчальних досягнень. Так, Н. Іваненко, М. Денека, О. Сидоренко розглядають цифровізацію філологічної освіти крізь призму використання освітніх платформ, онлайн-сервісів та цифрових ресурсів, котрі урізноманітнюють способи представлення навчального матеріалу й організації освітньої діяльності [5, с. 5].

Крім того, важливим аспектом професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов є формування здатності не лише використовувати готові цифрові освітні ресурси, а й самостійно проєктувати їх відповідно до визначених дидактичних цілей. В. Гринько обґрунтовує проєктування цифрових освітніх ресурсів як діяльність, що передбачає визначення педагогічної мети, добір

технологічних засобів, створення навчального продукту, його апробацію та вдосконалення [3, с. 60]. У професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов практична реалізація зазначеного підходу передбачає проєктування інтерактивних вправ, спрямованих на розвиток іншомовних мовленнєвих умінь, створення цифрових навчальних квестів і мультимедійних завдань із використанням автентичних матеріалів, а також моделювання фрагментів уроків іноземної мови з подальшим оцінюванням їхньої методичної ефективності. Виконання таких завдань забезпечує поєднання предметних, методичних і цифрових знань та сприяє формуванню практичних умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності вчителя іноземних мов.

Водночас результативність цифровізації освітнього середовища залежить від узгодженості технологічних можливостей із цілями професійної підготовки, рівнем цифрової компетентності викладачів і здобувачів освіти, доступністю ресурсів та систематичністю педагогічної рефлексії. З огляду на це, важливого значення набувають оновлення змісту методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, залучення здобувачів освіти до проєктування цифрових навчальних завдань та розвиток їхньої здатності оцінювати дидактичну доцільність використання цифрових технологій в освітньому процесі.

Таким чином, цифровізація освітнього середовища є важливим чинником удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, забезпечуючи взаємозв’язок іншомовної, методичної та цифрової складових їхньої професійної компетентності. Ефективність даного процесу визначається насамперед педагогічно обґрунтованим використанням цифрових технологій, спрямованим на організацію іншомовної взаємодії, індивідуалізацію навчання та формування практичних умінь проєктування й реалізації сучасного уроку іноземної мови.

Література

1. Акімова О. В., Сапогов М. В., Гапчук Я. А. Середовищний підхід у сучасних міждисциплінарних дослідженнях з цифровізації освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 46. С. 234-238. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-

6085/2022/46.47.

2. Горобей Є. А., Дідух Л. І. Підготовка майбутніх педагогів в умовах цифровізації освіти у вітчизняних дослідженнях: теоретичний аспект. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2025. Вип. 77. С. 182-192. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-77-182-192.

3. Гринько В. Проектування цифрових освітніх ресурсів засобами цифрових технологій. *Витоки педагогічної майстерності.* 2018. Вип. 22. С. 58-62. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2018.22.185010.

4. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Опушко Н. Р. Цифрові технології в закладах вищої освіти: виклики сучасного суспільства. *Modern Science: Problems and Innovations : Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference* (Stockholm, Sweden, July 26–28, 2020). Stockholm : SSPG Publish, 2020. С. 244-252.

5. Іваненко Н. В., Денека М. Т., Сидоренко О. М. Цифровізація освітнього процесу в галузі філологічної науки (українські реалії). *Академічні візії.* 2023. Вип. 18. С. 1-11. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.7813508.

6. Черевичний Г. С. Цифрова трансформація професійної підготовки майбутніх учителів історії: досвід університетів України і Республіки Польща. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2025. № 8. DOI: https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-8-09-02.

Марк КУЖИМ

Ужгородський університет

Науковий керівник: Гайданка Д.В.,

канд. філол. наук,

AI TOOLS IN LANGUAGE DIDACTICS: TWEE AI FOR DIFFERENTIATED LISTENING CONTENT AND OPENAI ADVANCED VOICE FOR ADDRESSING PHONETIC INTERFERENCE

Generative AI offers teachers new ways to prepare materials for learners of different proficiency levels and to provide additional speaking practice, but its value depends on how well a tool matches the learning objective and on teacher-guided design [4]. Listening requires learners to recognise sounds, segment words in connected speech and build meaning under time pressure, while pronunciation is shaped by the phonological system of the first language (L1) [2]. The aim of this article is to describe the functions and limits of Twee AI and OpenAI Advanced Voice, to present exercises built on them and to evaluate these exercises against criteria derived from the literature. The study is design-based and does not report an experiment.

Twee AI is a proprietary platform for language teachers that generates texts, dialogues, gap-fills and questions from a topic, a vocabulary list or uploaded material, with the level set on the CEFR scale [9]. For listening it combines script generation, text-to-audio conversion and transcription of existing audio or video followed by comprehension tasks. A CEFR label, however, does not guarantee the real difficulty of a listening text, which also depends on lexical frequency, syntax, information density, speech rate and task design [3]. GPT-4 produced listening scripts with systematic variation, yet the generated test items showed validity problems such as excessive length and overlapping options [1]. Automated variation is thus not equivalent to validated differentiation, and the intended level must be confirmed by teacher review and by learners' performance. Four classroom scenarios follow from these functions: parallel-level listening around one semantic core, pre-, while- and post-listening orchestration, diagnostic recycling of problematic features, and differentiation of tasks around an authentic recording [9].

We prepared four Grade 6 exercises on video sources of different difficulty. Exercise A is a gap-fill about a 17-year-old's school routine, in which learners complete statements such as "*Because his school is only 15 minutes away, he _____ every morning" (walks there) or "he thinks British school food is _____" (not very good)*. Exercise B asks detail questions on a recording of personal life histories *("Where was James born?", "Why didn't Linda go to university?","Why did James's family move to London?", "What job did Linda get at the bookstore?").*

In Exercise C learners choose the correct summary of the same recording from three options, and Exercise D is a transcript-supported discussion of accommodation in Miami, Edinburgh and Vegas. Together they cover bottom-up decoding and top-down meaning building. The evaluation also revealed limits: the gap-fill measures only exact-word recall, the gist task is shallow, access to the transcript can reduce the listening demand, and receptive tasks produce little output. Pre-teaching vocabulary, delaying the transcript and adding a follow-up speaking task are therefore necessary.

OpenAI Advanced Voice is built on the multimodal GPT-4o architecture, in which text and audio are processed by one neural network, so the model can in principle preserve timing, pitch movement and emphasis [8]. Its control of speech is instruction-based: a teacher can ask for slower delivery or a rising question contour, but the interface offers no numeric pitch or duration targets and no equivalent of an SSML phoneme tag [7]. Phonetic interference, for example the substitution of /s/ for /θ/ or flat intonation in questions, affects both segmental and suprasegmental levels [2], and instruction should aim at comprehensibility and intelligibility rather than at a native-like accent [5]. A meta-analysis of ASR-based pronunciation training reports a medium overall effect ($g = 0.69$), larger for explicit than for indirect feedback [6]. This does not establish an effect size specific to Advanced Voice, but it implies that merely chatting with a voice model is not enough: the interaction must include noticing, explicit correction and repetition.

Accordingly, four exercises of 7–10 minutes each were designed with the model as a tutor, in increasing complexity. In Exercise A, a minimal-pair drill, the tutor models "*ship – sheep*" and corrects the learner: "The 'i' in ship is short [ɪ], not [iː]. Let's try once more." Exercise B uses tongue-twisters such as "*She sells sea shells*" at gradually increasing speed; when the learner says "*she sell seashore*", the tutor responds: "*You missed the /z/ in sells. Listen again.*" In Exercise C, shadowing, the learner imitates the question "*Are you coming with us?*" and is told that the pitch stayed flat at the end instead of rising on "us". Exercise D is an AI-led role-play set by a system prompt: "*You are a native English speaker role-playing a café clerk. After each student response, note any pronunciation errors and correct them politely.*" Each exercise

comes with a 1–4 or 1–3 rubric and adaptation guidelines from A1 to C2, and the cycle “model – notice – produce – compare – recycle” structures all four.

The evaluation identified a key risk: the tutor’s own scores and phoneme-level comments are not a valid measure of pronunciation, because their reliability has not been shown. Learners therefore need an independent check by a teacher, ASR software or acoustic analysis, and transfer should be tested in spontaneous speech. The two tools can be combined in one unit: Twee AI supplies levelled listening material, and the problematic forms identified after listening, such as weak forms or difficult consonants, become the targets of a short Advanced Voice cycle. In both cases AI supplements the teacher, whose professional judgement in selecting tasks and checking generated content remains indispensable [4].

In conclusion, Twee AI is best described as a teacher-configurable authoring system for differentiated listening, not as an autonomous adaptive tutor, and its levels require validation. OpenAI Advanced Voice is a useful model and interlocutor for pronunciation practice when it is embedded in a structured cycle with independent assessment. The designed materials show the pedagogical potential of both tools but do not prove their effectiveness; further research should test them with a defined group of learners, using pre- and post-tests and independent ratings of intelligibility.

References

1. Aryadoust V., Zakaria A., Jia Y. Investigating the affordances of OpenAI’s large language model in developing listening assessments. *Computers and Education: Artificial Intelligence.* 2024. Vol. 6. Art. 100204.

2. Flege J. E., Bohn O.-S. The Revised Speech Learning Model (SLM-r). Second Language Speech Learning / ed. R. Wayland. Cambridge : Cambridge University Press, 2021. P. 3–83.

3. Goh C. C. M., Aryadoust V. Developing and assessing second language listening and speaking: Does AI make it better? *Annual Review of Applied Linguistics.* 2025. URL: https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics (accessed: 23.10.2026).

4. Kharbach M. Teaching with AI: Practical Strategies to Integrate AI in the

Classroom. URL: https://medkharbach.com/teaching-with-ai/ (accessed: 23.10.2026).

5. Munro M. J., Derwing T. M. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. Language Learning. 1995. Vol. 45, No. 1. P. 73–97.

6. Ngo T. T.-N., Chen H. H.-J., Lai K. K.-W. The effectiveness of automatic speech recognition in ESL/EFL pronunciation: A meta-analysis. ReCALL. 2024. Vol. 36, No. 1. P. 4–21.

7. OpenAI. ChatGPT Voice. OpenAI Help Center. URL: https://help.openai.com/en/articles/20001274-chatgpt-voice (accessed: 23.10.2026).

8. OpenAI. GPT-4o System Card. 2024. URL: https://openai.com/index/gpt-4o-system-card/ (accessed: 23.10.2026).

9. Twee. Audio & Video Question Creator. URL: https://twee.com/tools/audio-video-questions; Twee – Tweak your lessons with the power of AI. URL: https://twee.com/ (accessed: 23.10.2026).

РОЗДІЛ 5
СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ КОМУНІКАЦІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Олександр БІЛОУС
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: Громов Є.В.,
доктор педагогічних наук

УПРАВЛІННЯ КОГНІТИВНИМ НАВАНТАЖЕННЯМ СИНХРОННОГО ПЕРЕКЛАДАЧА В УМОВАХ ВИСОКОГО ТЕМПУ МОВЛЕННЯ ОРАТОРА

Швидке мовлення оратора традиційно вважають однією з головних труднощів синхронного перекладу. Міжнародні формати, зокрема дипломатичні та кризові комунікації, постійно підвищують вимоги до перекладачів, тому питання про те, де пролягає межа їхніх когнітивних можливостей і за допомогою яких стратегій вони її долають, має наукове й практичне значення для підготовки фахівців.

Теоретичною основою слугує гіпотеза «канатоходця» Д. Жіля: синхронний переклад ґрунтується на розподілі обмежених ресурсів між сприйняттям і аналізом, короткочасною пам’яттю, продукуванням мовлення та координацією цих процесів, а перекладач зазвичай працює поблизу межі власних можливостей [4, с. 153 - 172; 5, с. 157 - 190]. Обмеженість оперативної пам’яті узгоджується з класичною моделлю А. Бедделі та Г. Гітча [2, с. 47 - 89], а одним із механізмів компенсації вважають імовірнісне прогнозування (антиципацію), описане Г. Черновим [3]. Фундаментальні засади теорії перекладу у вітчизняній науці викладено в працях І. Корунця [1].

Експериментальні дані щодо впливу темпу на якість перекладу неоднозначні. У професійній практиці комфортним для англійської мови вважають темп приблизно 100 - 120 слів за хвилину, а після нього якісний повний

переклад стає майже неможливим [6, с. 19 - 25]. Однак дослідження А. Ванчури, у якому оцінювали переклади студентів з англійської мови залежно від темпу вихідних мовлень, не підтвердило очікуваного негативного впливу вищого темпу на якість [8, с. 85 - 99]. С. Скрильник на вибірці з 68 магістрантів у парі «англійська - українська» моделює концентрацію та гальмування через часові зазори між сприйняттям і відтворенням (ear-voice span) та індекси когнітивного навантаження [7, с. 387 - 408].

Коли темп перевищує можливості перекладача, він переходить до екстрених стратегій: прохання сповільнитися, пришвидшення власного мовлення, стиснення змісту, а в крайньому разі припинення перекладу [6, с. 19 - 25]. На практиці це проявляється, зокрема, у компресії та антиципації. Наприклад (ілюстративні приклади):

- компресія: *I would like to take this opportunity to express my sincere gratitude to everyone present → Дякую всім присутнім*;
- антиципація: *Let me begin by thanking our hosts for their warm… → Дозвольте розпочати з подяки господарям за теплий прийом*, ще до того, як оратор завершить фразу.

Отже, у науковій літературі залишаються такі прогалини: 1) бракує емпіричних замірів темпу саме на українському матеріалі; 2) наявні дослідження не пов’язують концентрацію та гальмування з конкретними пороговими значеннями темпу; 3) невідомо, чи відрізняються ці пороги залежно від напрямку перекладу («англійська — українська» та «українська - англійська»). Крім того, англійська та українська мови різняться довжиною слова й граматичною будовою, тому доцільно фіксувати темп і в словах, і в складах за хвилину.

Подолати ці прогалини можна на матеріалі серій мовлень зі ступінчасто зростаючим темпом, оцінюючи якість за повнотою передачі смислових одиниць, кількістю пропусків і неточностей та часовим зазором між оригіналом і перекладом. Порогом вважатимемо темп, за якого різко зростає частка втрат і перекладач переходить до екстрених стратегій. Ймовірно, цей поріг не є універсальним числом: він залежить від напрямку перекладу, мовної структури

матеріалу та підготовки перекладача, а його визначення дасть підґрунтя для вправ із поступовим нарощуванням темпу в підготовці перекладачів.

Література

1. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : підручник. Вінниця : Нова Книга, 2000. 446 с.

2. Baddeley A. D., Hitch G. Working memory. *The Psychology of Learning and Motivation* / ed. by G. H. Bower. New York : Academic Press, 1974. Vol. 8. P. 47-89.

3. Chernov G. V. Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting: A Probability-prediction Model / ed. by R. Setton, A. Hild. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2004.

4. Gile D. Testing the Effort Models' tightrope hypothesis in simultaneous interpreting - A contribution. *Hermes*. 1999. Vol. 12, No. 23. P. 153-172. DOI: https://doi.org/10.7146/hjlcb.v12i23.25553.

5. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Revised ed. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2009. URL: https://benjamins.com/catalog/btl.8 (дата звернення: 20.10.2026).

6. Li C. Coping strategies for fast delivery in simultaneous interpretation. *The Journal of Specialised Translation*. 2010. No. 13. P. 19-25. URL: https://www.jostrans.org/article/view/7402 (дата звернення: 20.10.2026).

7. Skrylnyk S. Linguistic and cognitive modelling of concentration and inhibition in simultaneous interpreting quality assessment. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2025. Vol. 12, No. 2. P. 387-408. URL: https://eejpl.vnu.edu.ua/index.php/eejpl/article/view/1015 (дата звернення: 20.10.2026).

8. Vančura A. The story of the tortoise and the hare: speech rate in simultaneous interpretation and its influence on the quality of trainee-interpreters performance. *Jezikoslovlje*. 2013. Vol. 14, No. 1. P. 85-99. URL: https://hrcak.srce.hr/103360 (дата звернення: 20.10.2026).

Ольга МАРУСЯК
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: Громов Є.В.,
доктор педагогічних наук,

ТРАНСФОРМАЦІЯ ФАХОВО ОРІЄНТОВАНОГО ДИСКУРСУ В УМОВАХ КРИЗОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ: МІЖКУЛЬТУРНІ ТА МОВНІ АСПЕКТИ

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти та науки в Україні супроводжується значними викликами, зумовленими повномасштабною війною, глобальними кризами та необхідністю переходу до дистанційного й змішаного навчання. У таких умовах професійна та академічна комунікація зазнає докорінних змін. Особливої актуальності набуває володіння іноземною мовою для професійного спілкування, оскільки українська академічна спільнота прагне інтегруватися у міжнародний науковий простір, висвітлювати реалії сьогодення та залучати міжнародних партнерів. Водночас виникають лінгвістичні, психологічні та етичні виклики, пов'язані з дотриманням принципів академічної доброчесності у кризовому дискурсі.

Проблеми адаптації освітнього процесу та діяльності закладів вищої освіти в умовах криз і воєнного стану активно досліджуються в сучасній науці, зокрема, у працях В. Грешти та колег аналізуються практичні рішення й виклики забезпечення навчання у воєнний час [4]. Окрім того, питання динамізму мови як онтологічної властивості та чинників розвитку лексико-семантичної системи детально розглядаються в академічних працях Українського мовно-інформаційного фонду НАН України під редакцією В. Широкова [1]. Проте міжкультурний та мовний аспекти фахової комунікації в контексті дотримання академічної доброчесності потребують подальшого поглибленого осмислення.

Кризова комунікація як особливий тип професійного дискурсу вимагає оперативності, точності та дотримання високих етичних стандартів. Мова професійного спілкування постійно еволюціонує під впливом зовнішніх

соціальних чинників, збагачуючись новими пластами лексики (кризовий менеджмент, спеціальна і термінологічна лексика). Як зазначається у дослідженні динаміки лексико-семантичної системи української мови, зміни в суспільстві безпосередньо зумовлюють появу якісних та кількісних лінгвальних змін, нових номінацій і неологізмів [1, с. 9–15], що також корелює з процесами соціокультурних трансформацій фахового мовлення [2]. При перекладі цих понять іноземною мовою критично важливо уникати калькування та втрати фахового сенсу.

Сучасний фахівець має не лише володіти граматикою та термінологією, а й уміти коректно пояснити реалії кризового стану іноземним колегам. Будь-яке спрощення чи викривлення фактів під час міжкультурної комунікації може призвести до невірного тлумачення результатів досліджень або маніпуляцій [3].Як підкреслюється у працях щоб забезпечити освітній процес в кризових умовах, збереження прозорості цитування та етичних стандартів є запорукою довіри до українських досліджень на міжнародній арені [4, с. 81; 5, с. 12–15]. Натомість в умовах дефіциту часу та психологічного навантаження дослідники іноді вдаються до використання систем машинного перекладу чи генеративного штучного інтелекту без належного критичного переосмислення. Це створює загрозу несанкціонованих запозичень, некоректного перефразування та втрати авторського голосу [5].

Трансформація фахово орієнтованого дискурсу в умовах кризи є складним лінгвістичним та етичним процесом. Ефективне використання іноземної мови вимагає від фахівця не лише володіння мовним інструментарієм і розуміння внутрішніх та зовнішніх чинників розвитку мови [1, с. 15], а й критичного ставлення до джерел та суворого дотримання принципів академічної доброчесності. На наше переконання, саме синергія високого рівня іншомовної професійної компетентності та непохитної академічної етики є головною умовою успішної інтеграції вітчизняних науковців до академічного простору.

Література

1. Широков В.А. , Симоненко Л.О.,Стратулат Н. В. та ін. Динаміка

лексико-семантичного складу Словника української мови у двадцяти томах. *Лінгвістично-інформаційні студії : Праці Українського мовно-інформаційного фонду НАН України* : у 5 т. Київ : УМІФ НАН України, 2018. Т. 3, кн. 3. С. 9–31. https://doi.org/10.33190/978-966-02-8683-2/8688-7

2. Петренко О. В. Динаміка лексичного складу фахової мови в умовах соціокультурних трансформацій. *Українське мовознавство*. 2024. № 3. С. 112–118. https://doi.org/10.33190/978-966-02-8683-2/8688-7

3. Smith J., Taylor R. Intercultural Communication in Crisis Management and Professional Discourse. *Journal of Applied Linguistics*. 2022. Vol. 15, No. 3. P. 85–94. https://doi.org/10.1002/9781118955567.wbieoc050

4. Greshta V., Shylo S., Korolkov V., Kulikovskiy R., Kapliienko O. Universities in times of war: Challenges and solutions for ensuring the educational process. *Problems and Perspectives in Management*. 2023. Vol. 21, № 2. P. 80–86. http://dx.doi.org/10.21511/ppm.21(2-si).2023.10

5. Шевченко В. О. Цифрові виклики та етика наукової публікації в умовах глобальних трансформацій. *Наукова етика та суспільство*. 2023. Т. 8, № 1. С. 12–19. https://doi.org/10.5281/zenodo.15375820

Тетяна МЕШКО

Ужгородський університет

Науковий керівник: Гайданка Д.В.,

канд. філол. наук,

TRANSLATION CHALLENGES OF OCCASIONALISMS AS A CORE ELEMENT OF STYLISED CHARACTER SPEECH IN ROALD DAHL'S *THE BFG*

Translating children's literature is a sophisticated process that goes far beyond simple word-for-word substitution. Occasionalisms pose a significant challenge, since translators need not only linguistic competence but also creativity to recreate humour and expressive effect. Thus, the topicality of this research stems from the growing interest in the translation of stylised character speech and from the fact that

occasionalisms, as a key means of building a literary character's idiolect in children's fiction, remain insufficiently studied. In Roald Dahl's *The BFG*, the giant's invented language is central to his characterisation, which makes the book valuable material for analysing translation strategies and how effective they are. In view of the foregoing, the study aims to examine the strategies and techniques used to render Roald Dahl's occasionalisms into Ukrainian in the book *The BFG* and to review in detail the ways in which these words are formed.

Roald Dahl's style is marked by a rebellious tone, black humour, grotesque exaggeration and playful experiments with language, which set it apart from the didactic tradition of English children's literature [5, p. 65]. In *The BFG* this playfulness is concentrated in the speech of the protagonist, the Big Friendly Giant. His speech, known as gobblefunk, is full of distortions, neologisms and mistakes, and it reflects his lack of education, his kindness and the book's humour.

The term *occasionalism* goes back to the Latin *occasio* ("*occasion, chance*"), which points to its link with a specific speech situation; the English equivalent is *nonce word*, introduced by J. Murray in 1884 [2, p. 48]. Dahl's occasionalisms follow the typical models of English word formation. The analysed instances are taken from Dahl's *The BFG* [1] and its Ukrainian translation by V. Morozov [3]. Two types are specific to the BFG's idiolect: graphic-orthographic coinages, which break spelling conventions but keep the usual pronunciation ("***brekfust*" – «*снідоранок*», "*elefunt*" – «*солоник*», "*cumpany*" – «*кумпанія*») and grammatical distortions ("***Human beans is juicier***", "***oftenly***", "***the horriblest***").

As a part of the research, several translation techniques were examined. Among the most significant were L. Naumenko and P. Gordeeva's classification of translation transformations into three main categories: lexical, grammatical and stylistic types [4, p. 4-33]. The speech of Roald Dahl's giants is also full of coarse and offensive language drawn from the lower registers of colloquial speech"*You is a* ***squinky little squiddler****! You is a* ***pibbling little pitsqueak****! You is a…* ***cream puffnut****!" [1, p. 49]* becomes *«Ти шмакодявний* ***недомірок****!* ***Пискна курдуплянка****! Ти...* ***глюкавий шпурдель****!» [3, p. 49]* or "***Piffling*** *little* ***swishfiggler****!* ***Squimpy*** *little* ***bottlewart****!" [1, p. 51] –*

*«**Флюйний курдупель**! **Фляшний прищак**!» [3, p. 44]*. Here the translator does not copy the English models. Instead Morozov utilizes adaptation and functional substituation to build new insults from existing colloquial Ukrainian words *«недомірок», «курдупель»* and adds invented adjectives *«шмакодявний», «флюйний»*, so the negative and expressive colouring is preserved even though the words are different. The BFG's speech also imitates children's language, with numerous occasionalisms that resemble adult words yet are typical of child speech. In *"I is **never** showing myself to **human beans**" [1, p. 115-116]* the grammatical error of the original is not reproduced one to one; the Ukrainian *«**Ніколи не** покажу себе **людським створінькалам**» [3, p. 108-109]* moves the childlike distortion into the lexis *(«**ніколи**», «**створінькалам**»)* which is compensation combined with elements of adaptation for the target audience. In *"…they will be putting me in the zoo with all the **jiggyraffes** and **cattypiddlers**" [1, p. 40]* the rendering *«Бо вони запропастити мене в **зонопарк** з усіма **джигирафами** і **вухорогами**» [3, p. 35]* keeps the playful mispronunciation of *giraffes* (transcoding), but *cattypiddlers* turns into a new imaginary creature, so the sound game is preserved while the underlying word changes (adaptation combined with contextual translation). A similar case is *"norphanage"*: *"'And they will be sending you straight back to a **norphanage**,' the BFG went on. 'Grown-up **human beans** is not famous for their **kindnesses**'" [1, p. 116] – «А тебе відіслати назад у **сироватинець**, – настрашив її ВДВ. – **Дорослівні людива не дужебайдуже добривні**» [3, p. 109]*. The sentence shows transposition (the noun *"kindnesses"* becomes the adjective *«добривні»*), partial omission of the phrase *"famous for"* and the addition of the new adapted word *«дужебайдуже»*. The use of occasionalisms can far exceed all the usual norms of neology, since Roald Dahl's works may contain several coinages at once, as in *"They would be putting me into the zoo or the **bunkumhouse** with all those **squiggling hippodumplings** and **crocadowndillies**" [1, p. 31] – «Вони відправлять мене в **зонопарк** або в **циркнадроті** з усіма тими **скубанутими тигропотамами** і **крокодиляльками**» [3, p. 26]*. Here the translator mostly relies on adaptation.

In conclusion, translating Roald Dahl's occasionalisms is a creative rather than straightforward task. Each word requires an individual approach to preserve the author's wordplay and intended effect. Thus, the translator becomes a creative interpreter who preserves Dahl's "internal music" for Ukrainian young readers.

References

1. Dahl R. The BFG. London : Penguin UK, 2016. 176 p.

2. Гайданка, Д. В. Оказіональне словотворення у сучасному англомовному кінодискурсі: лінгвокогнітивний і комунікативно-когнітивний аспекти: дис. канд. філ. наук: 10.02.04 / Запорізький національний університет. Запоріжжя. 2018. 312 с.

3. Дал Р. ВДВ (Великий Дружній Велетень). Перекл. з англ. В. Морозова за ред. І. Малковича [Іл. Кв. Блейк]. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2016. 272 с.

4. Науменко Л.П., Гордєєва А.Й. Практичний курс перекладу з англійської мови на українську/Practical Course of Translation from English into Ukrainian : навч. посіб. / Людмила Науменко, Анжела Гордєєва. – Вінниця: Нова Книга, 2011. 136 с.

5. Севастюк М. І. Відтворення стильових домінант казкової повісті Роальда Дала «ВДВ» в українському перекладі. *Молодий вчений.* № 2 (66). 2019. С. 64-69.

Марина ПЕТРУНЬ

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Козачишина О.Л.,

канд. філол. наук

НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ ТА СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТИ ВІДТВОРЕННЯ АНТРОПОНІМІВ РОАЛЬДА ДАЛА В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Проблема збереження національно-культурної специфіки, ідіостилю автора та прагматичного впливу в художньому тексті належить до найбільш актуальних векторів сучасних перекладознавчих студій. Особливої ваги це

питання набуває у сфері дитячої літератури, де власні назви виконують не лише номінативну, а й виразну емотивно-оцінну, характеризувальну та естетичну функції. Дитяча проза Роальда Дала становить винятковий інтерес для лінгвістів завдяки високому експресивному потенціалу власнемовлення. Антропоніми в його творах виступають ключовим інструментом характеротворення, конструювання комічного ефекту та закладення прихованого підтексту, зорієнтованого на дитячу аудиторію.

Відтворення авторських оказіональних та промовистих імен англомовної прози засобами української мови вимагає від перекладача не просто мовної адаптації, а пошуку складних функціонально-стилістичних відповідників, здатних зберегти оригінальну прагматику та сформувати в україномовного читача асоціативний ряд, аналогічний сприйняттю англомовного реципієнта. Буквальне збереження зовнішньої форми антропонімів не завжди забезпечує відтворення закладених у них асоціацій та емоційного впливу. Це зумовлює необхідність комплексного аналізу антропонімікону письменника та системної типізації способів відтворення його власних назв в українському мовному просторі.

Матеріалом нашого дослідження слугують антропоніми з відомих художніх творів Роальда Дала «Matilda», «Charlie and the Chocolate Factory», «James and the Giant Peach», «The BFG» та їхні переклади українською мовою, здійснені Віктором Морозовим. Мета розвідки полягає у з’ясуванні семантико-функціональних характеристик антропонімів у дитячій прозі Р. Дала та визначенні ефективності методів їхньої лінгвокультурної і прагматичної адаптації в українському перекладі.

Аналіз зібраного мовного матеріалу дав змогу виділити три головні семантико-структурні категорії антропонімів у прозі Р. Дала:

1. Традиційні антропоніми – загальновживані особові імена (*Sophie*, *Charlie*, *James*, *Matilda*), які первинно не містять очевидної характеристики персонажа у своїй мовній формі. Проте в художньому контексті вони набувають глибоких додаткових смислів і символічного навантаження: ім’я *Matilda* стає

символом виняткового інтелекту, стійкості та незалежності, а *Charlie* уособлює доброту, чесність, скромність і моральну чистоту на противагу іншим розпещеним дітям.

2. Промовисті антропоніми – найменування, семантика яких безпосередньо чи опосередковано пов’язана з характером, зовнішністю чи поведінкою персонажів. Яскравим прикладом є прізвища *Honey* (мед) та *Wormwood* (полин, гірка трава) у повісті «Матильда». Прізвище вчительки *Honey* несе виразно позитивну емоційну складову (м’якість, солодкість, доброта, душевне тепло), тоді як *Wormwood*, пов’язане з гіркотою, червивістю та токсичністю, вичерпно характеризує негативне та брутальне сімейне оточення головної героїні.

3. Авторські антропоніми-неологізми та складені утворення – створені письменником найменування, що вирізняються оригінальним поєднанням лексичних компонентів, прозорою словотвірною структурою та звукосимволізмом. У казці «ВГВ» (*The BFG*) назви велетнів побудовані за чіткими словотвірними моделями: *Bonecruncher* (від *bone* – кістка та *cruncher* – той, хто розгризає/хрустить), *Bloodbottler* (від *blood* – кров та *bottler* – той, хто розливає в пляшки), *Fleshlumpeater* (від *flesh* – плоть/м’ясо та *lumpeater* – той, хто поглинає великими шматками).

Аналіз українських перекладів прози Роальда Дала, здійснених Віктором Морозовим, свідчить, що вибір способу відтворення власної назви залежить від її семантики, словотвірної структури, а головне – від її прагматичної ролі у творі. У дослідженій практиці виділено чотири основні перекладацькі прийоми:

1. Транскрипція та транслітерація (збереження національного колориту). Транскрипція традиційно застосовується для передачі нейтральних імен (*James* – *Джеймс*, *Charlie* – *Чарлі*, *Sophie* – *Софі*, *Matilda* – *Матильда*). Однак застосування транскрипції до промовистих імен часто призводить до втрати первинної семантики та прихованого авторського гумору. Так, відтворення *Miss Honey* як *міс Гані*, а *Wormwood* як *Вормвуд* нівелює прямий лексичний зв’язок із медом і полином. Аналогічно, прізвище *Mike Teavee* перекладено як *Майк Тіві*:

зберігаючи звукову форму, переклад розмиває для україномовної дитини пряму асоціацію з телевізором (*TV*), яка в оригіналі зчитується миттєво.

2. Калькування (структурно-семантичне відтворення). Калькування дає змогу максимально точно передати значення компонентів складених авторських неологізмів. У творі «ВГВ» ім’я велетня *The Bonecruncher* відтворено як *Костохруст* (де *bone – кост-*, а *cruncher – хруст*). Перекладач успішно зберігає прозору семантику оригінального утворення, адаптуючи його до словотвірних моделей української мови. Так само ім’я *Bloodbottler* відтворюється як *Кровожер*, а *Fleshlumpeater* – як *Тілогриз* або *М'ясоковт*, що повністю передає моторошний і водночас гротескний дух оригінальних найменувань.

3. Функціональний відповідник (прагматична адаптація). Застосування функціонального відповідника є найяскравішим проявом лінгвокультурної адаптації, коли перекладач змінює лексичну форму імені задля збереження його художньої функції – викликати сміх, огиду чи певні яскраві асоціації. Наприклад, *Bruce Bogtrotter – Брюс Бобболотник* (повість «Матильда»). Етимологія оригіналу містить корені *bog* (болото) та *trotter* (той, хто вайлувато біжить/плентається). У британському сленгу *bogtrotter* позначає незграбну людину, що топчеться в багнюці. Перекладач знаходить ідеальний відповідник *Бобболотник*, який відтворює внутрішню форму оригіналу та підсилює прагматичний ефект за рахунок подвоєння літери «Б» (*Боб-болотник*), що створює звукосимволізм чогось товстого, важкого та «булькаючого», прямо відсилаючи до кульмінаційної сцени з шоколадним тортом.

4. Комбінований спосіб. Комбінований підхід застосовується у випадках, коли антропонім містить форму звертання, статус чи термін спорідненості. У перекладах В. Морозова спостерігається гнучка адаптація: *Mrs Phelps* відтворюється як *пані Фелпс* (поєднання українського національного звертання з транскрибованим прізвищем), тоді як *Mr Tibbs* і *Miss Bigelow* залишаються як *містер Тибс* та *міс Біґелоу*. Терміни спорідненості у повісті «Чарлі і шоколадна фабрика» адаптовано через пестливі українські форми (*Grandpa Joe – дідунь*

Джо, Grandma Josephine – бабуся Джозефіна, Grandma Georgina – бабуня Джорджина), що підсилює прагматику теплоти й родинного затишку.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що система антропонімів у дитячій прозі Роальда Дала є складним лінгвокультурологічним та прагматичним комплексом, у якому власні назви виходять далеко за межі суто номінативної функції. Усі виділені групи імен (традиційні, промовисті та авторські неологізми) підпорядковані єдиній художній меті – створенню виразного, гротескного та емоційно насиченого світу, адаптованого до специфіки дитячого сприйняття. Перекладацька стратегія В. Морозова ґрунтується на балансі між збереженням оригінального лінгвокультурного контексту та глибокою прагматичною адаптацією тексту до мовно-естетичного досвіду україномовного дитячого читача. Отримані результати підтверджують, що адекватний переклад дитячої літературно-художньої антропонімії вимагає не просто механічної передачі значень, а творчої реконструкції авторського підтексту, звукосимволізму та емоційно-оцінного навантаження імен, що має важливе значення для подальших досліджень у галузі художнього перекладу та порівняльної ономастики.

Вікторія ПРОКОПЧУК
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: Дмітренко Н.Є.,
доктор пед. наук

АНГЛОМОВНИЙ МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ ЯК МАРКЕР СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Стрімка типізація та віртуалізація сучасного інфопростору зумовлюють глибоку трансформацію комунікативних практик молоді. Цифровий простір соціальних мереж та месенджерів перетворився на основне середовище соціалізації, де мова виступає не лише інструментом обміну інформацією, а й

ключовим засобом конструювання соціокультурної ідентичності. Останніми роками спостерігається масштабне поширення англомовних сленгових одиниць, які виходять за межі англомовних країн і активно інтегруються в мовлення старшокласників та молоді в усьому світі, зокрема й в Україні. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового осмислення прагматичних, соціолінгвістичних та лінгводидактичних засад функціонування мовного інвентарю старшокласників. Метою дослідження є аналіз англомовного молодіжного сленгу як маркера соціокультурної ідентичності в інтернет-комунікації, висвітлення його соціолектної природи, особливостей цифрової трансляції, а також оцінка його впливу на мовну свідомість та англомовну лексичну компетентність українських старшокласників.

1. Сленг як соціолект і засіб самовираження молоді. У сучасній соціолінгвістиці молодіжний сленг розглядається як специфічний соціолект – субмова, притаманна окремій соціально-віковій групі, яка виконує виразну експресивну, ідентифікаційну та парольну (маркувальну) функції. Головним імпульсом до продукування й засвоєння сленгізмів є прагнення молодих людей маркувати власну автономію від дорослого співтовариства, формувати унікальне комунікативне середовище та підтверджувати статус членства в конкретній групі. Завдяки високій оцінній насиченості та виразній емоційності сленг слугує ефективним інструментом самовираження, дозволяючи передавати нюанси суб’єктивних переживань, гумору, іронії та скепсису, які важко вербалізувати засобами кодифікованої літературної мови. Семантична структура молодіжного сленгу відзначається лабільністю та високим ступенем метафоризації. На відміну від професійних жаргонів, покликаних першочергово утаємничити зміст фахової комунікації, молодіжні сленгізми демонструють переважання емоційно-експресивної та фактичної функцій. Маркуючи приналежність до молодіжної спільноти, сленгові лексеми (наприклад, «cringe», «based», «slay», «main character energy») функціонують як соціокультурний код, що сигналізує про спільність ціннісних орієнтирів, схожість естетичних уподобань і подібність у сприйнятті актуальних соціокультурних явищ.

2. Особливості використання англомовного сленгу в інтернет-комунікації та соціальних мережах. Стрімкий розвиток цифрових платформ (TikTok, Instagram, X (Twitter), Discord) кардинально змінив динаміку формування та функціонування лексичних неологізмів. Якщо раніше сленгові одиниці поширювалися переважно у локальних усно-розмовних мікрогрупах протягом тривалого часу, то в умовах мережевої комунікації англомовний сленг набуває глобального та миттєвого поширення. Дослідження семантики й прагматики сленгових неологізмів соціальних мереж засвідчують, що цифровий простір диктує особливі вимоги до комунікативних одиниць: високу компресію думок, візуалізацію та контекстуальну гнучкість [2, с. 16]. Серед ключових специфічних рис використання англомовного сленгу в інтернет-середовищі варто відзначити:

− мультимодальність: інтеграція текстових сленгізмів із візуальними елементами (ембеднуті меми, GIF-анімації, emoji), де сленгова лексема виступає вербальним компонентом цілісного меметичного комплексу;

− висока швидкість семантичної девальвації та оновлення: швидкий перехід одиниць із категорії інноваційних «трендів» до категорії застарілих («outdated»), що вимагає від носіїв постійної адаптації до мовної моди;

− гібридизація та мовний кодовий мікс: активне поєднання сленгізмів із граматичними й лексичними формами рідної мови мовця, що створює ефект природної й невимушеної віртуальної взаємодії.

Мережевий англомовний сленг трансформує традиційну структуризацію текстів, сприяючи виникненню нового типу віртуального дискурсу, у якому класичні правила орфографії та синтаксису витісняються прагматикою швидкого реагування та максимальної емоційної виразності [1, с. 29].

3. Вплив глобалізації й цифрового середовища на формування молодіжної ідентичності, зокрема через англомовні сленгові одиниці, меми та їх використання українськими старшокласниками. Глобалізаційні процеси в поєднанні з інтенсивною цифровізацією уможливлюють формування уніфікованої глобальної молодіжної субкультури. Важливим інструментом

трансляції її цінностей стають англійські сленгові вирази, які транслюються через медіа та попкультуру. В українському освітньому й соціокультурному просторі це проявляється у масштабній інтерференції англомовних лексичних одиниць у мовленні учнів старших класів. Старшокласники активно вживають такі одиниці, як «vibe» (атмосфера), «ghosting» (раптове припинення спілкування), «delulu» (ілюзорні сподівання), «NPC» (пасивний спостерігач), застосовуючи їх не лише в онлайн-листуванні, а й під час усної комунікації в закладах освіти. Використання англомовного сленгу українськими підлітками виконує кілька критично важливих функцій у процесі формування їхньої соціокультурної ідентичності. По-перше, воно дає змогу відчути приналежність до глобальної транснаціональної спільноти однолітків, стираючи географічні й мовні бар’єри. По-друге, сленгізми та меми виступають засобом конструювання репутаційного іміджу («просунутий», «медіаграмотний», «сучасний»). По-третє, англомовний сленг створює емоційний захисний бар’єр у ситуаціях психологічного напруження [3].

У методико-педагогічному вимірі така мовна реальність ставить перед сучасними вчителями англійської мови завдання розроблення ефективних стратегій формування англомовної лексичної компетентності. Інтеграція автентичних медійних, аудіо- та відеоматеріалів, а також урахування специфіки молодіжного цифрового дискурсу дозволяють перетворити стихійне вживання сленгу на усвідомлену мовну та соціокультурну компетентність учнів, виховуючи розуміння стильової доречності й культури спілкування.

Отже, англомовний молодіжний сленг у цифровому середовищі є не просто тимчасовим лексичним явищем, а виразним маркером соціокультурної ідентичності сучасного покоління. Він поєднує прагнення до самовираження, групової консолідації та інтеграції у світовий інформаційний простір. Комплексне дослідження прагматичних та педагогічних аспектів функціонування цього соціолекту створює підґрунтя для оптимізації комунікації з молодим поколінням і вдосконалення методики навчання іноземних мов.

Література

1. Гавриленко К. Лінгвістичні дослідження мови інтернету. Проблеми гуманітарних наук. Серія Філологія. 2022. № 48. С. 26–31. https://doi.org/10.24919/2522-4565.2021.48.3

2. Дзюбіна О. І. Структура, семантика та прагматика сленгових неологізмів соціальних мереж Twitter та Facebook (на матеріалі англійської мови) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Львів, 2016. 20 с.

3. Утілене навчання в іншомовній освіті: мультимодальність, візуальність, цифрові практики : монографія / за заг. ред. І. Школи, Н. Дмітренко. Запоріжжя : Видавництво «Євро-Волинь», 2025. 270 с. https://doi.org/10.64696/9786177992881

Valentyna REPLIUK

Uzhhorod National University

Academic advisor: Haydanka D. V.,

Candidate of Philological Sciences

TRANSLATION OF POP-CULTURAL ALLUSIONS IN FILM COMEDIES

(based on the Ukrainian dubbing of *DEADPOOL & WOLVERINE*)

Contemporary film comedies frequently employ pop-cultural allusions to create humour and establish connections with familiar films, characters, celebrities, and media franchises. The 2024 film *Deadpool & Wolverine* provides a relevant example, incorporating references to superhero films, actors, and the entertainment industry. Translating such allusions into Ukrainian is challenging because their meaning often depends on cultural knowledge and recognition rather than on the literal meaning of individual words. *The aim of this study* is to outline the main challenges involved in translating pop cultural allusions and establish a theoretical basis for analysing their reproduction in the Ukrainian dubbed version of *Deadpool & Wolverine*. The object of the research is pop-cultural allusions in the film, while the subject is the strategies used to convey their meanings and functions in Ukrainian

dubbing. *An allusion* is a linguistic and stylistic device that indirectly refers to a person, character, text, event, or cultural phenomenon familiar to the audience. According to Viedernikova [5, pp. 33–38], allusions introduce additional meanings that enrich the interpretation of a work. Their understanding depends on the audience's ability to recognise a reference and connect it with previously acquired knowledge. Allusion is closely related to intertextuality, which concerns the relationships between texts and their influence on meaning, as discussed by Kristeva [2] and Genette [1].

The classification of allusions depends on the criteria used. Kuznietsova [3, pp. 248– 251] identifies various sources, including folklore, literature, history, everyday life, sayings, and idioms. Accordingly, allusions can be classified as *literary, mythological and religious, historical, and cultural*. Particularly relevant to audiovisual media are *pop-cultural allusions*, which refer to films, TV series, comic-book characters, celebrities, and music. In film comedies, they enrich meaning, create irony and humour, and characterise people and situations. Their translation requires consideration of both the original reference and the target audience's cultural knowledge.

Several elements in *Deadpool & Wolverine* illustrate this phenomenon. *For example*, the reference to Disney's acquisition of 20th Century Fox connects the narrative with real developments in the entertainment industry.



ST: "Rest in pieces, ***Fox****. "*

(Deadpool & Wolverine, 00:36:23 → 00:36:23)

TT: "Спочивайте з миром, ***Фокси****. "*

(Дедпул і Росомаха, 00:36:23 → 00:36:23) Example 2. Cinematic Allusion to *Thor: The Dark World ST: "Is that me? Is that* ***Thor****? Is he crying?!" (Deadpool & Wolverine, 00:20:11 → 00:20:19)*



TT: "Це що я ?А це ***Тор****? Він що плаче?!" (Дедпул*

і Росомаха, 00:20:11→ 00:20:19)

This example represents a cinematic allusion to

Thor: The Dark World (2013). The scene recalls the

moment when Thor holds Loki, believing that his brother has died. In *Deadpool & Wolverine*, Deadpool appears in a similar situation, creating a humorous connection with the earlier Marvel film. The allusion relies on viewers' familiarity with the Marvel Cinematic Universe and contributes to the film's intertextual humour.

Example 3. The name *The Cavillrine*, combining actor Henry Cavill's surname with the name Wolverine, draws on viewers' familiarity with superhero cinema.

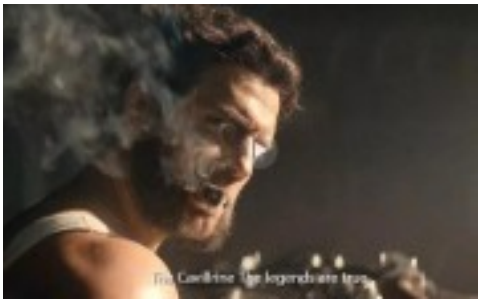


ST: " You know from behind you look a little bit like ***Henry***…Oh my fuck! *The* ***Cavillrine****. The legends are true"(Deadpool & Wolverine, 00:30:08→ 00:30:13) TT: "Ззаду ти трохи схожий на* ***Генрі****…Ой, бляха!* ***Супермаха****. Легенди правдиві" (Дедпул і Росомаха, 00:20:11→ 00:20:19)*

Example 4. Cinematic Allusion to *Fantastic Four*

The joke plays on Chris Evans's two famous

Marvel roles. Viewers may expect him to say "Avengers, assemble!" as Captain America, but he says "Flame on!" as Johnny Storm. This contrast creates humour and alludes to the earlier Fantastic Four films. *ST: "* - My God! He's gonna say it! - Say what ? - **Avengers, assemble…- Flame on** ! - I'm sorry what ?"*(Deadpool & Wolverine, 00:40:31→ 00:40:36)*



TT: " - Боже! Він зараз скаже!- Що скаже ? - **Месники, усі разом …- Вогонь** ! - Що-що?"

(Дедпул і Росомаха, 00:40:31 → 00:40:36)

These examples demonstrate how a film establishes connections between fictional characters, actors, previous productions, and popular culture. The translation of allusions presents *several challenges*. According to Leppihalme [4] cultural differences may hinder the recognition of allusive references. Moreover, preserving literal meaning does not necessarily reproduce an allusion's humorous or evaluative function. In dubbing, these challenges are further complicated by the need to maintain natural dialogue and synchronisation with the image.

Leppihalme [4] identifies *several strategies for translating allusions*: retention, additional guidance, cultural replacement, paraphrase, recreation, and omission. The choice depends on the reference's function, the audience's cultural knowledge, and the translation medium. In film comedy, translators must preserve cultural associations and humour while ensuring natural dialogue, sometimes using creative reformulation instead of literal translation.

In conclusion, translating pop-cultural allusions requires attention to cultural context, audience recognition, and audiovisual constraints. The analysis of Deadpool & Wolverine helps identify the strategies used in Ukrainian dubbing and evaluate how effectively the original meanings and humorous effects are preserved.

References

1. Genette G. *Palimpsests: Literature in the Second Degree* / transl. by C. Newman, C. Doubinsky ; foreword by G. Prince. Lincoln : University of Nebraska Press, 1997. 490 p.
2. Kristeva J. Word, Dialogue and Novel. *The Kristeva Reader* / ed. by T. Moi. New York : Columbia University Press, 1986. P. 34–61.
3. Kuznietsova H. V. Напрямки вивчення алюзії як лінгвістичного явища. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. 2014. С. 248–251. URL: https://eprints.zu.edu.ua/16178/ (дата звернення: 06.11.2026).
4. Leppihalme R. *Culture Bumps: An Empirical Approach to the Translation of Allusions*. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 241 p. (Topics in Translation ; 10).

5. Vedernikova T.V. Алюзії як різновид інтертекстуальності у художньому творі. *Аргументи сучасної філології: «нестача» і «бажання» у тексті* : матеріали Міжнар. наук. конф., Харків, 2–3 квіт. 2021 р. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2021. С. 33–38. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.4642659.

Олеся ЧОЛОВСЬКА

Вінницький державний педагогічний університет

імені Коцюбинського

Науковий керівник: Козачишина О.Л.,

канд. філол. наук

ПЕРЕКЛАД РЕАЛІЙ В АВТОБІОГРАФІЧНОМУ ТЕКСТІ (на матеріалі українського перекладу твору Мей Маск “A Woman Makes a Plan”)

Проблема відтворення реалій належить до ключових і водночас найбільш дискусійних тем сучасного перекладознавства. Відтворення таких одиниць вимагає від перекладача не просто передачі денотативного значення, а й збереження унікального етнокультурного колориту оригіналу. Особливої ваги ця функція набуває в автобіографічній прозі, де реалії слугують ключовими маркерами особистої пам’яті автора та фундаментальними орієнтирами автобіографічного хронотопу. В автобіографії автор зображує власний життєвий досвід крізь призму побуту, традицій та інституцій конкретної епохи, роблячи реалії ключовим елементом побудови етосу оповідача та формування довіри читача [1, с. 24–30].

Фундаментальний внесок у дослідження реалій зробила Р. Зорівчак, визначивши їх як мовні одиниці, що відображають матеріальну та духовну культуру народу [2, с. 38–45]. Обертонові особливості відтворення національно-специфічних елементів вивчав І. Корунець [3, с. 181–187]. З огляду на сучасний диверсифікований підхід до перекладознавства, Дж. Мандей наголошує, що перекладацький вибір визначається не лише еквівалентністю, а й

соціокультурним контекстом та прагматикою сприйняття аудиторією [7, с. 62–75]. Янн Педерсен у своїх працях класифікує такі елементи як екстралінгвістичні культурно-марковані референти, зазначаючи, що стратегія їхнього перекладу коливається від мінімального втручання (транскрипція) до повної заміни (адаптація) [8, p. 43–49].

Аналіз особливостей відтворення реалій здійснено на матеріалі автобіографічної книги Мей Маск «A Woman Makes a Plan» [6] та її українського перекладу авторства Анни Цвіри [4]. Автобіографічний дискурс твору охоплює спогади про дитинство, родину, професійне становлення у Південно-Африканській Республіці, Канаді та США. Специфіка жанру зумовлює високу концентрацію реалій-маркерів: грошових одиниць, систем вимірювання, соціально-побутових звертань та національних свят.

Почнемо з хронологічно найдавніших спогадів авторки, пов’язаних із південноафриканським періодом її життя. Описуючи перемогу в конкурсі краси, Мей Маск зазначає: *«The prizes included 100 rand (about $150), a contract with a Johannesburg modeling agency...»* [6, p. 49]. В українському перекладі читаємо: *«За перемогу я отримала сто рандів (це приблизно сто п’ятдесят доларів) і контракт з йоганнесбурзьким модельним агентством»* [4, с. 66]. Перекладачка застосувала транскрибування лексеми *rand* («ранд»), що дало змогу зберегти точний історико-географічний контекст автобіографії. Пояснювальний еквівалент у доларах США, збережений з оригіналу, виконує орієнтувальну функцію для сучасного міжнародного читача.

На противагу цьому, під час відтворення одиниць вимірювання перекладачка віддала перевагу прагматичній адаптації (конверсії систем виміру). Фразу *«I ate so much that by the time I graduated, I weighed 205 pounds»* [6, p. 53] перекладено як: *«Їла так багато, що на своєму випускному важила дев’яносто три кілограми»* [4, с. 71]. Переведення імперської системи (фунти) у метричну (кілограми) є виправданим кроком, оскільки для українського читача саме така форма передає емоційне та фізичне сприйняття власного тіла

авторкою, що є критично важливим для тілесного дискурсу в автобіографії жінки-моделі.

Аналогічний прийом застосовано й під час відтворення просторових характеристик автобіографічного наративу: *«When I was six, they began to plan for a trip to Australia, a round-trip journey of more than thirty thousand miles...»* [6, p. 40]. У перекладі читаємо: *«Коли мені було шість, вони почали планувати мандрівку до Австралії – а це десь із п'ятдесят тисяч кілометрів (разом зі зворотним шляхом)»* [4, с. 53]. Переведення метричних одиниць *«thirty thousand miles»* у *«п'ятдесят тисяч кілометрів»* позбавляє читача потреби здійснювати додаткові обчислення, зберігаючи головне прагматичне завдання автобіографії – висвітлити вражаючий масштаб сімейних подорожей родини Маск.

Важливим елементом культурно-побутового тла автобіографії є каледарні свята. В оригіналі зазначено: *«The Thanksgiving just after Tosca's twins were born, we were planning to spend the holiday at Elon's home»* [6, p. 47]. В українській версії: *«Невдовзі після того, як у Тоски народилися близнята, ми домовились відсвяткувати День подяки в Ілона вдома»* [4, с. 66]. Переклад виконано методом калькування з додаванням родового ідентифікатора («День»). Вживання усталеного відповідника «День подяки» локалізує північноамерканську реалію в українському мовному просторі, підкреслюючи сімейний характер свята, що є ключовим для концепту родини у спогадах авторки.

Як бачимо, переклад реалій в автобіографічному творі Мей Маск «A Woman Makes a Plan» потребує гнучкого поєднання різноманітних перекладацьких стратегій – від транскрипції до прагматичної адаптації. У жанрі автобіографії реалії виступають вагомим інструментом відтворення автентичності особистого досвіду. Обґрунтований вибір перекладацьких прийомів сприяє збереженню авторського голосу, етнонаціональної специфіки оригіналу та забезпечує високий рівень сприйняття тексту українськомовною аудиторією.

Література:

1.Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики: монографія. Львів: ПАІС, 2010. 336 с.

2.Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози). Львів: Вид-во при Львів. держ. ун-ті, 1989. 216 с.

3.Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): підручник. Вінниця: Нова Книга, 2017. 448 с.

4.Маск М. Жінка, яка має план. Життя, сповнене пригод, краси й успіху / пер. з англ. А. Цвіра. Харків: Віват, 2020. 224 с.

5.Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. 3rd ed. London; New York: Routledge, 2018. 392 p.

6.Musk M. A Woman Makes a Plan: Advice for a Lifetime of Adventure, Beauty, and Success. New York: Viking, 2019. 224 p.

7.Munday J., Pinto S. R., Blakesley J. Introducing Translation Studies: Theories and Applications. 5th ed. London; New York: Routledge, 2022. 480 p.

8.Pedersen J. Subtitling Norms for Television an Academic Concern. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011. 240 p.

РОЗДІЛ 6
ІНОЗЕМНА МОВА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Світлана СЛОБОДЯН

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Лебедєва Н. А.,

кандидат педагогічних наук

ІНОЗЕМНА МОВА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У сучасному світі володіння іноземною мовою є важливою умовою професійної реалізації. Міжнародна співпраця й цифрові технології зумовлюють потребу не лише в загальному знанні мови, а й у здатності використовувати її для конкретних професійних завдань. Тому особливого значення набуває навчання іноземної мови для професійних цілей (English for Specific Purposes, ESP), спрямоване на підготовку здобувачів освіти до комунікації у визначеній галузі [1; 2].

На відміну від загального курсу, професійно орієнтоване навчання враховує потреби й комунікативні ситуації, з якими людина зіткнеться у майбутній роботі. К. Гайленд зазначає, що мовні потреби студентів різняться залежно від академічних і кар’єрних цілей, а знань, здобутих у школі, часто недостатньо для навчання та професійної діяльності [2, с. 202–204]. Отже, зміст курсу має бути пов’язаний із реальними завданнями, жанрами й способами спілкування певної сфери.

Одним із викликів є визначення актуальних мовних потреб здобувачів освіти. Універсальні матеріали не завжди відповідають специфіці різних професій: студентам потрібно опановувати термінологію, читати спеціалізовані тексти, укладати документи, презентувати результати роботи й брати участь у фахових обговореннях. Аналіз потреб допомагає визначити необхідні вміння,

зміст курсу та типові комунікативні ситуації [2].

Іншим викликом є цифрова трансформація професійної комунікації та мовної освіти. Цифрові ресурси відкривають доступ до автентичних матеріалів, однак мають застосовуватися цілеспрямовано. О. Гончарова, Н. Левчик і Г. Овсянко обґрунтовують інтегрований підхід до викладання ESP, що поєднує технології з компетентнісним, проєктним, дослідницьким та індивідуалізованим навчанням [1].

Водночас цифровізація створює труднощі: нерівний доступ до пристроїв та інтернету, недостатню цифрову грамотність, інформаційне перевантаження й ризик відволікання. В Україні ці проблеми можуть посилюватися через перебої з електропостачанням і зв’язком [3, с. 156–157]. Надмірна кількість ресурсів без методичної організації ускладнює навчання, тому викладачеві слід добирати їх відповідно до цілей курсу, поступово впроваджувати й надавати чіткі інструкції.

Перспективним є поєднання цифрових засобів із практичними завданнями: моделюванням ділових зустрічей, підготовкою презентацій, написанням електронних листів і аналізом автентичних документів. Проєктна та групова робота розвиває фахову лексику, критичне мислення, співпрацю й уміння аргументувати. Інтегрований підхід пов’язує мовний матеріал із предметними знаннями та наближає навчання до майбутньої професійної діяльності [1; 2].

Важливо розвивати автономність студентів, навчаючи їх самостійно знаходити, перевіряти й застосовувати мовні ресурси. Викладач організовує навчання, допомагає оцінювати доречність інформації та спрямовує студентів до практичного використання знань. Цифрові платформи найефективніші тоді, коли відповідають чітким цілям і поступово інтегруються в курс [3].

Отже, іноземна мова для професійного спілкування має відповідати потребам здобувачів освіти, специфіці майбутньої діяльності та змінам цифрового середовища. Основними викликами є різноманітність професійних потреб, необхідність системного розвитку комунікативних умінь, цифрова нерівність та інформаційне перевантаження. Перспективи ESP пов’язані з аналізом потреб студентів, автентичними матеріалами, цифровими лексичними

ресурсами, проєктним навчанням і розвитком самостійності. Поєднання педагогічних підходів і технологій сприятиме підготовці фахівців, здатних ефективно спілкуватися іноземною мовою.

Література

1. Гончарова О. А., Левчик Н. С., Овсянко Г. В. Специфіка викладання англійської мови для професійних цілей (ESP) в умовах цифровізації вищої освіти: від контенту до інтеракції. *Академічні візії*. 2026. Вип. 53. DOI: https://doi.org/10.66556/2786-586X.53.goncharova-o.

2. Hyland K. English for Specific Purposes: What is it and where is it taking us? ESP Today. 2022. Vol. 10, No. 2. P. 202–220.

3. Sytailo N. The Digital Transformation of ESP Learning: Challenges and Perspectives. *Наука і освіта*. 2026. № 1. С. 154–158. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2026-1-20

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ 4

Голибородa Тетяна ВИКОРИСТАННЯ ЕВФЕМІЗМІВ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ 4

Кірсанова Тетяна РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ҐЕНДЕРНОЇ АСИМЕТРІЇ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ В АНГЛІЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛАХ 8

Ковальчук Єлена ГІПОТЕЗА СЕПІРА-УОРФА ЯК СЮЖЕТНИЙ ТА КОМПОЗИЦІЙНИЙ ПРИНЦИП ПОВІСТІ Т. ЧАНА «ІСТОРІЯ ТВОГО ЖИТТЯ» 11

Найко Тамара ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАОБРАЗУ МІГРАНТІВ У BBC ТА THE GUARDIAN 14

Palaziuk Viktoriia THE MACROFIELD LOVE AND EMOTIONAL VALUES IN THE ENGLISH-LANGUAGE CONCEPT WEDDING 17

Скомаровська Юлія ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ВІДТВОРЕННІ ХУДОЖНІХ ЗАСОБІВ АНГЛОМОВНОЇ ПОЕЗІЇ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ 19

Федик Анастасія СТИЛІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МЕТАФОР ТА АНТИТЕЗИ У БРИТАНСЬКОМУ ВОЄННОМУ МЕДІАДИСКУРСІ (на матеріалі публікацій BBC та THE GUARDIAN) 23

Шевчук Ангеліна АНГЛІЙСЬКІ НЕОЛОГІЗМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ СТИЛЮ ЖИТТЯ: КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ 26

РОЗДІЛ 2

НАУКОВІ ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА І ТЕОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ 29

Бондарчук Анастасія LAURIE SAUNDERS AS A VOICE OF RESISTANCE IN TODD STRASSER'S NOVEL THE WAVE 29

Бурлачук Анна ВІД ПОВЕРХНЕВОГО ЗНАННЯ ІСТОРІЇ ДО УСВІДОМЛЕННЯ МИНУЛОГО (на матеріалі роману «Хвиля» Т. Штрассера) 31

Ветрова Ірина PSYCHOLOGICAL COMPENSATION FOR INFERIORITY THROUGH THE “ILLUSION OF EQUALITY” (ROBERT’S TRANSFORMATION IN TODD STRASSER’S THE WAVE) 34

Galoberi Tamar THE FORMATION OF FAMELE AUTHORSHIP AND FEMINIST DISCOURSE IN EARLY 20th CENTURY GEORGIAN LITERATURE 37

Гончарук Дарія ПОЕТИКА ДВОЄСВІТТЯ В РОМАНІ Ґ. ЗЕВІН «ЗАВТРА, ЗАВТРА» 40

Григорьєва Ліана ХУДОЖНІ ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ АТМОСФЕРИ КОЛЕКТИВНОЇ ІСТЕРІЇ В РОМАНІ ТОДДА ШТРАССЕРА «ХВИЛЯ» 43

Гушинець Аліна ТРАНСФОРМАЦІЯ ЖАНРУ СІМЕЙНОГО РОМАНУ В НОВІТНІЙ ЛІТЕРАТУРІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ Е. ПЕТЧЕТТ «ГОЛЛАНДСЬКИЙ ДІМ») 46

Дикий В’ячеслав НАРАТИВНА НЕНАДІЙНІСТЬ ЯК ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА КАТЕГОРІЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ТА СУЧАСНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ 49

Ковальчук Вікторія ФЕНОМЕН ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ У СУЧАСНОМУ ВИМІРІ 52

Комар Марія ТРАНСФОРМАЦІЯ АВТОРСЬКОЇ КОНЦЕПЦІЇ В ПРОЦЕСІ ЕКРАНІЗАЦІЇ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ: НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ НІКА ГОРНБІ «ПРО ХЛОПЧИКА» 55

Косецька Каріна МОВА НЕМИНУЧОСТІ ТА КОНСТРУЮВАННЯ РЕАЛЬНОСТІ БЕЗ АЛЬТЕРНАТИВИ В АНТИУТОПІЧНІЙ ПРОЗІ 57

Любчак Олександра THE ROLE OF GROUP PRESSURE IN TODD STRASSER’S THE WAVE 60

Мостова Дар’я ФЕНТЕЗІ ЯК ФОРМА ОСМИСЛЕННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ’ЯТІ В РОМАНІ К. ІШІҐУРО «ПОХОВАНИЙ ВЕЛЕТЕНЬ» 63

Пилявець Ольга РЕЛІГІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВЛАДИ В РОМАНІ МАРГАРЕТ ЕТВУД «ОПОВІДЬ СЛУЖНИЦІ» 67

Смірнова Софія МОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА КОНФОРМІЗМУ В РОМАНІ ТОДА ШТРАССЕРА «ХВИЛЯ» 69

Шабаш Катерина ВІД РЕАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ДО ХУДОЖНЬОГО ВИМИСЛУ: РОЛЬ ЛЮБОВНОЇ ЛІНІЇ В РОМАНІ ТОДА ШТРАССЕРА «ХВИЛЯ» 72

РОЗДІЛ 3

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 76

Андрющенко Вероніка ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 76

Бабій Вікторія ВПРОВАДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ УСПІШНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ 78

Бистров В'ячеслав ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ 10 КЛАСУ ЗАСОБАМИ АНГЛОМОВНИХ НОВИННИХ ТЕКСТІВ 80

Бойко Надія ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЧАТУ CHAT GPT У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ 84

Братковська Олександра КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ АНГЛОМОВНИХ ФІЛЬМІВ І ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ 91

Vashchuk Anzhelika DEVELOPING SECONDARY STUDENTS' READING SKILLS THROUGH AUTHENTIC TEXTS ON FASHION AND CLOTHING 93

Герасимлюк Тетяна ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АНГЛОМОВНИХ БЛОГОВИХ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-ПОПУЛЯРНИХ ТЕКСТІВ У НАВЧАННІ ЧИТАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ 95

Гринь Валентина ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ АСИСТИВНИХ ЗАСТОСУНКІВ У НАВЧАННІ ПИСЬМА (GRAMMARLY, QUILLBOT) 98

Діордійчук Олександра DIGITAL SCAFFOLDS У РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ: ПРИНЦИП ПОСТУПОВОГО ЗНЯТТЯ ЦИФРОВОЇ ПІДТРИМКИ 102

Дручинська Юлія РОЛЬОВІ ТА ДІЛОВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСАХ 106

Загородня Ірина ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОІНТЕРВ'Ю НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ 108

Загоруйко Софія ІНТЕРАКТИВНІ ОНЛАЙН-ВІКТОРИНИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ 113

Іщенко Олександра ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ ELLLO У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ АУДІАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ 115

Карпишена Ксенія СУТНІСТЬ І ЗНАЧЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 118

Кіналь Вероніка СУТНІСТЬ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОНЯТТЯ «ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ (CLIL)» У СУЧАСНІЙ МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 120

Козіцький Олег ПОТЕНЦІАЛ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У ФОРМУВАННІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ 124

Копитко Катерина РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ З ОПОРОЮ НА ЧАСТКОВІ ВЕРБАЛЬНІ ОПОРИ 128

Kundelchuk Olena THEORETICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPING SECONDARY STUDENTS' LISTENING SKILLS 131

Kurmaiev Andrii DEVELOPING SECONDARY STUDENTS' READING SKILLS THROUGH THE USE OF AUTHENTIC TEXTS 134

Мазніцька Марія АВТЕНТИЧНІ ВІДЕО РЕСУРСИ ЯК НОВІТНЯ ТЕНДЕНЦІЯ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 137

Матійчук Віта ФОРМУВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК АНГЛОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ І ЧИТАННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ ГЕЙМІФІКОВАНОГО ЦИФРОВОГО РЕСУРСУ «KAHOOT» 141

Melnyk Alina DEVELOPING SECONDARY STUDENTS' READING SKILLS THROUGH THE USE OF AUTHENTIC TEXTS ON THE TOPIC OF TRAVELLING 145

Міщенко Ганна КОМУНІКАТИВНІ СИТУАЦІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ВМІНЬ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГУ-ДОМОВЛЕНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ 147

Недобійчук Софія ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ШІ ЧАТ-БОТІВ У НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ 150

Олейнічук Максим МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ АНГЛОМОВНИХ ПІСЕНЬ 154

Petryk Mariia THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPING SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING 158

Петрова Олександра РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГУ-РОЗПОВІДІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ СТОРІТЕЛІНГУ 161

Пшелуцька Тетяна ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ФОРМ РОБОТИ 164

Ремінна Ольга КОМУНІКАТИВНІ ФУНКЦІЇ ТА СТРАТЕГІЇ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ 167

Роїк Анна ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ 171

Рудь Єлизавета АРГУМЕНТОВАНЕ ВИСЛОВЛЮВАННЯ ЯК ВИД МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 175

Савчук Дар'я ДЕБАТИ ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ 177

Синиця Ірина РОЗВИТОК УМІНЬ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ 181

Слободянюк Вікторія РОЗВИТОК АНГЛОМОВНИХ УМІНЬ ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ H5P І MIRO 184

Слободянюк Катерина РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ ГРАМАТИЧНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 187

Smigiel Diana DEVELOPING SECONDARY STUDENTS' VOCABULARY SKILLS THROUGH AI-GENERATED LEARNING MATERIALS 190

Сорочан Каріна ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 193

Тодощенко Катерина АВТЕНТИЧНІ МАТЕРІАЛИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ 195

Хилінська Марина ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ 198

Tsaruk Veronika DEVELOPING READING SKILLS THROUGH AUTHENTIC TEXTS IN SECONDARY SCHOOL 201

Цимбал Вікторія ТРУДНОЩІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ 205

Чмут Анастасія РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДУ «АКВАРІУМ» 207

Шверненко Анна ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК СУЧАСНА ПАРАДИГМА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ 209

Шкуратенюк Яна ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО ГОВОРІННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНО ОРІЄНТОВАНИХ ВПРАВ 211

Шуляк Валерія КРИТЕРІЇ ДОБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ НА ДОПРОФЕСІЙНОМУ РІВНІ 215

Яворська Анастасія ПЕРЕВАГИ ТА МОЖЛИВІ ТРУДНОЩІ ВИКОРИСТАННЯ TBL ПІДХОДУ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 218

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 221

Гапчук Яна РОЛЬ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ 221

Кужим Марк AI TOOLS IN LANGUAGE DIDACTICS: TWEE AI FOR DIFFERENTIATED LISTENING CONTENT AND OPENAI ADVANCED VOICE FOR ADDRESSING PHONETIC INTERFERENCE 224

РОЗДІЛ 5

СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ КОМУНІКАЦІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ 229

Білоус Олександр УПРАВЛІННЯ КОГНІТИВНИМ НАВАНТАЖЕННЯМ СИНХРОННОГО ПЕРЕКЛАДАЧА В УМОВАХ ВИСОКОГО ТЕМПУ МОВЛЕННЯ ОРАТОРА 229

Марусяк Ольга ТРАНСФОРМАЦІЯ ФАХОВО ОРІЄНТОВАНОГО ДИСКУРСУ В УМОВАХ КРИЗОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ: МІЖКУЛЬТУРНІ ТА МОВНІ АСПЕКТИ 232

Мешко Тетяна TRANSLATION CHALLENGES OF OCCASIONALISMS AS A CORE ELEMENT OF STYLISED CHARACTER SPEECH IN ROALD DAHL'S THE BFG 234

Петрунь Марина НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ ТА СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТИ ВІДТВОРЕННЯ АНТРОПОНІМІВ РОАЛЬДА ДАЛА В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ 237

Прокопчук Вікторія АНГЛОМОВНИЙ МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ ЯК МАРКЕР СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ 241

Repliuk Valentyna TRANSLATION OF POP-CULTURAL ALLUSIONS IN FILM COMEDIES (based on the Ukrainian dubbing of DEADPOOL & WOLVERINE) 245

Чоловська Олеся ПЕРЕКЛАД РЕАЛІЙ В АВТОБІОГРАФІЧНОМУ ТЕКСТІ (на матеріалі українського переклау твору Мей Маск "A Woman Makes a Plan") 249

РОЗДІЛ 6

ІНОЗЕМНА МОВА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 253

Слободян Світлана ІНОЗЕМНА МОВА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 253