

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка
Кафедра української філології та журналістики
Кафедра германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання
Кафедра перекладу, прикладної та загальної лінгвістики
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Кафедра соціальних комунікацій
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
Кафедра теорії, практики та перекладу англійської мови
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка
Кафедра іноземних мов і методик їх навчання



30 квітня 2026 року

ЗБІРНИК ТЕЗ

III Всеукраїнська
науково-практична
конференція для студентів
та молодих науковців

м. Кропивницький

**«ФІЛОЛОГІЧНІ, ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ
ТА МЕДІЙНІ ДОСЛІДЖЕННЯ:
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ»**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка

Кафедра української філології та журналістики
Кафедра германських мов, зарубіжної літератури
та методик їхнього навчання

Кафедра перекладу, прикладної та загальної лінгвістики

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Кафедра соціальних комунікацій

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Кафедра теорії, практики та перекладу англійської мови

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія

імені Тараса Шевченка

Кафедра іноземних мов і методик їх навчання

III Всеукраїнська науково-практична конференція
для студентів та молодих науковців

«ФІЛОЛОГІЧНІ, ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ТА
МЕДІЙНІ ДОСЛІДЖЕННЯ: СУЧАСНІ
ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ»

Кропивницький
2026

Збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної конференції для студентів та молодих науковців «ФІЛОЛОГІЧНІ, ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ТА МЕДІЙНІ ДОСЛІДЖЕННЯ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ» (30 квітня 2026 року). - Кропивницький, 2026. – 103 с.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Вечірко О.Л. – доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання;

Кирилюк О. Л. – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української філології та журналістики;

Верезубенко М.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, в.о завідувача кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

ОРГКОМІТЕТ

- Фока М.В.** – голова оргкомітету, проректор з наукової роботи Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, доктор філологічних наук, професор
- Пянківська І.В.** – заступник голови оргкомітету, кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;
- Кирилюк О. Л.** – доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української філології та журналістики Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;
- Вечірко О.Л.** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;
- Верезубенко М.М.** – кандидат філологічних наук, доцент, в.о завідувача кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;
- Апалат Г.П.** – відповідальний секретар оргкомітету, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;
- Токарєва Т. С.** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;
- Демешко І. М.** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології та журналістики Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;
- Стасюк Б. В.** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

*Надруковано за рішенням вченої ради
Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 11 від 30.03.2026 року)*

Статті подано в авторській редакції

**Оргкомітет не несе відповідальності за зміст науковий праць
та достовірність наведених фактологічних і статистичних даних**

© Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка, 2026



ЗМІСТ

Секція 1.

Актуальні питання мовознавства та літературознавства

Благовірна-Храновська У.М. РЕЦЕНЗЕНТ ЯК СУБ'ЄКТ ДИСКУРСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В АНГЛОМОВНІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ РЕЦЕНЗІЇ.....	5
Данильчук Д.С. ПРОБЛЕМА ІНАКШОСТІ ТА САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ДЕТЕКТИВНОМУ РОМАНІ «ПЛАСТИЛІН» ІРИНИ БАЙКОВЕЦЬКОЇ-РАЧКОВСЬКОЇ.....	8
Прубняк Б. В. ПОНЯТТЯ «ГЕНДЕРЛЕКТ» У СУЧАСНІЙ ПОЛІТИЧНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЙНІ ПІДХОДИ.....	11
Боцюк В.І. ТЕМА ЗЛОЧИНУ І ПОКАРАННЯ В РОМАНІ АГАТИ КРІСТІ «І НЕ ЛИШИЛОСЬ ЖОДНОГО».....	13
Блозва Є.А. THE RISE OF FEMALE AUTHORSHIP IN LITERATURE: HISTORICAL MILESTONES AND CULTURAL CONSTRAINTS.....	16
Собчук О.Б. ОБРАЗ ЖІНКИ-СИЩИЦІ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ АВТОРІВ УКРАЇНСЬКОГО ТА БРИТАНСЬКОГО ІСТОРИЧНОГО ДЕТЕКТИВУ.....	18

Секція 2.

Методика викладання української мови та літератури

Бурковська Т. М. ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДУ РОБОТИ З ПІДРУЧНИКОМ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРАВОПИСНИХ НОРМ У 5 КЛАСІ.....	21
---	----

Секція 3.

Сучасні засоби фахової підготовки вчителя іноземних мов і зарубіжної літератури

Гуровська І. Ю. ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	24
Катречко В. І. ВПРАВИ ТА ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСОБИ ОВОЛОДІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ.....	27
Цикалюк А. В. ВЗАСМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ У ГРУПАХ.....	31
Коваленко М.Р. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ «GATEWAY TO THE WORLD»: ЦИФРОВІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ.....	35
Шкаденков Я. В. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНИХ МЕДІАТЕКСТІВ.....	38
Христюк А.М. СПЕЦИФІКА ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	41
Коркіш О. В. МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ.....	44
Вишневецька В.Р. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСВІТНЬОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ: АНГЛОМОВНІ ТА УКРАЇНСЬКІ СТАНДАРТИ ОСВІТИ.....	47
Кирпотенко В.О. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ TOTAL PHYSICAL RESPONSE ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННОГО СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	51



Бистрова Н.С. ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	54
Барановська Н.П. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ТА СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІ ШКОЛІ	58

Секція 4.

Міжкультурна комунікація

Дзіблюк Д. О. ЕТНОКУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА КОНЦЕПТУ ПАМ'ЯТЬ: ЗІСТАВНИЙ АНАЛІЗ АНГЛОМОВНОГО ТА УКРАЇНСЬКОГО ДИСКУРСІВ (НА МАТЕРІАЛІ МЕДІАТЕКСТІВ).....	61
Ковбасіста А. В. ФУНКЦІЙНЕ НАВАНТАЖЕННЯ АЛІТЕРАЦІЇ ТА АСОНАНСУ В СТВОРЕННІ ХУДОЖНЬОГО ПЕЙЗАЖУ: ЗІСТАВНИЙ АСПЕКТ	64
Стаднік І.М. ПОЕТИЧНИЙ СЛЕМ ЯК ІНСТРУМЕНТ МІЖНАРОДНОЇ КУЛЬТУРНОЇ ДИПЛОМАТІЇ УКРАЇНИ: ПЕРФОРМАНС ОЛЕНИ ГЕРАСИМ'ЮК ЯК КАТАЛІЗАТОР ЗМІН.....	66
Вибодовська А.С. ПРАГМАТИЧНА АДАПТАЦІЯ ПОЛЩЕЙСЬКИХ ПОПЕРЕДЖЕНЬ (НА ЗРАЗКУ ПРАВИЛА МІРАНДИ) В СИТУАЦІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	69

Секція 5

Проблеми теорії і практики перекладу

Бойко Д.С. КОНЦЕПТУАЛЬНА АСИМЕТРІЯ ПРАВОВИХ СИСТЕМ ЯК ПЕРЕКЛАДАЦЬКА ПРОБЛЕМА: ЛАКУНИ МІЖ COMMON LAW ТА CIVIL LAW.....	72
Буряк Є.А. СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ PARTICIPLE I У ФУНКЦІЇ ОБСТАВИНИ В АНГЛОМОВНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕКСТАХ: ДІЄПРИСЛІВНИКОВИЙ ЗВОРОТ VS ПІДРЯДНЕ РЕЧЕННЯ.....	75
Зорєва Ю.С. РЕДАГУВАННЯ РЕЧЕНЬ З PARTICIPLES В ПУБЛІЦИСТИЧНИХ СТАТТЯХ ВВС ЗА ДОПОМОГОЮ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ	78
Морович Д.С. МОДАЛЬНЕ ДІЄСЛОВО “SHALL” В СУЧАСНОСТІ, ЙОГО РОЗВИТОК ТА ПРИЧИНИ ЗНИКНЕННЯ	81
Магась Л.Г. МІЖМОВНА ОМОНІМІЯ У ТЕОРІЇ МІЖМОВНИХ КОНТАКТІВ	83

Секція 6

Медійна комунікація

Бондар Н.В. СТОРИТЕЛІНГ У ЖУРНАЛІСТИЦІ РІШЕНЬ: ТИПОЛОГІЯ ТА ФУНКЦІЇ ПЕРСОНАЖІВ	86
Степанова Ю. С. РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ ВИСВІТЛЕННЯ УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКИХ ВІДНОСИН В УКРАЇНСЬКИХ МЕДІА ПІД ЧАС РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ	89
Грицай А. О. ОСОБЛИВОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ	92
Шуварівська В.С. ЖАНРОВА СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОГО ДЕТЕКТИВУ В РОМАНІ САЙМОНА БЕКЕТТА “ХІМІЯ СМЕРТІ”.....	94
Гулієва Е.К. МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ З ІСТОРІЄЮ НА УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	96
Шевченко В. Д. ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ТРЕВЕЛ-ЖУРНАЛІСТИКИ У СВІТЛІ НОВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ У ГАЛУЗІ.....	100



Секція 1.

Актуальні питання мовознавства та літературознавства

Благовірна-Храновська У.М.

Здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

Науковий керівник: доктор філологічних наук, професор,

Ущина В. А.,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

(м. Луцьк)

РЕЦЕНЗЕНТ ЯК СУБ'ЄКТ ДИСКУРСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В АНГЛОМОВНІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ РЕЦЕНЗІЇ

У сучасних дискурсивних дослідженнях позиціонування мовця (англ. – «*stance*») розглядається як процес конструювання власної ідентичності та реальності у взаємодії; тобто йдеться про позиціонування суб'єкта дискурсивної діяльності (надалі – СДД). Поняття «*stance*» уперше системно окреслили Д. Байбер і Е. Фінеган у статті «*Styles of stance in English: Lexical and Grammatical Marking of Evidentiality and Affect*» (1989), де його трактовано як лексичні і граматичні вираження ставлень, почуттів, суджень або ступеня зобов'язаності щодо пропозиційного змісту повідомлення (Biber & Finegan, с. 124). За визначенням В. Ущиної, СДД є «неструктурованим, змінним, контекстно залежним та емерджентним комунікативним утворенням, що не існує наперед, а формується під час дискурсивної взаємодії людини з іншими учасниками комунікації в умовах плинного часу» (Ущина, 2016, с. 39).

Отже, вербалізована позиція СДД, тобто тексти, розглядають не лише як такі, що правдоподібно репрезентують реальність, а й як засіб, за допомогою якого автор конструює соціальні взаємини (Hyland, 2005, с. 2). У контексті літературної рецензії це означає, що рецензент формує власну позицію та вибудовує взаємодію з читачем.

Мета дослідження полягає у виявленні мовних засобів, за допомогою яких рецензент позиціонує себе як СДД в англomовній літературній рецензії.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням уваги до мовних стратегій позиціонування автора в медійному дискурсі та недостатнім вивченням рецензента як СДД.

Матеріалом аналізу стали дві англomовні літературно-критичні рецензії, опубліковані в «*The Times Literary Supplement*»: рецензія «*Midwife to science*», рецензент Філіп Болл (*Philip Ball*), присвячена книзі «*Magisteria: The Entangled Histories of Science and Religion*» Ніколаса Спенсера (*Nicholas Spencer*), опублікована на платформі 3 березня 2023 року; рецензія «*Science vs. Fiction*», рецензент Едмунд Гордон (*Edmund Gordon*), присвячена роману «*The Candy House*» Дженніфер Іган (*Jennifer Egan*), опублікована 29 квітня 2022 року.

Дискурсивне позиціонування рецензента реалізується через мовні засоби, що виражають його ставлення та самоідентифікацію у тексті рецензії. У попередніх



дослідженнях (Zou & Hyland, 2022) зазначено, що основні ресурси для цього – хеджування (англ. – «*hedges*»), маркери підсилення (англ. – «*boosters*»), оцінні маркери (англ. – «*attitude markers*») та маркери самоідентифікації (англ. – «*self-mentions*»).

Таблиця 1 репрезентує узагальнені результати аналізу та містить найбільш репрезентативні й експліцитні мовні маркери.

Проаналізований матеріал	Хеджування	Маркери підсилення	Оцінні маркери	Маркери самоідентифікації
Рецензія « <i>Midwife to science</i> », рецензент Філіп Болл	«[...] <i>might be said</i> [...]», «[...] <i>would say</i> [...]», «[...] <i>could be interpreted</i> [...]».	«[...] <i>certainly</i> [...]», «[...] <i>even</i> [...]».	«[...] <i>simple narrative</i> [...]», «[...] <i>shameful episode</i> [...]», «[...] <i>worst enemy</i> [...]».	Експліцитні маркери самопрезентації відсутні, натомість займенник « <i>we</i> » залучає читача до спільного інтерпретаційного простору: « <i>we should not read the Scriptures as if they were a scientific treatise</i> [...]», «[...] <i>we read it for our salvation</i> ».
Рецензія « <i>Science vs. Fiction</i> », рецензент Едмунд Гордон (Edmund Gordon)	«[...] <i>might be</i> [...]», «[...] <i>would deserve</i> [...]», «[...] <i>might imagine</i> [...]».	«[...] <i>even</i> [...]», «[...] <i>always</i> [...]» (twice).	«[...] <i>authentic literature</i> [...]», «[...] <i>nightmarish near-future</i> [...]», «[...] <i>easy predictions</i> [...]».	« <i>I suspect</i> [...]», «[...] <i>I'm not sure</i> [...]».

Таблиця 1. Репрезентація мовних маркерів позиціонування рецензента в англomовних літературних рецензіях

Таким чином, проведений аналіз засвідчив, що рецензент в англomовній літературній рецензії не обмежується роллю посередника між книгою та читачем; він є повноцінним суб'єктом дискурсивної діяльності, який організовує інтерпретацію тексту. Виявлені маркери хеджування свідчать про прагнення авторів рецензій зберігати обережність і залишати простір для альтернативного прочитання твору. Водночас маркери підсилення виконують іншу функцію, адже фіксують моменти впевненості рецензента. Саме через



чергування пом'якшення і підсилення формується баланс між експертністю та відкритістю до діалогу. Оцінні маркери в обох текстах виявилися, на нашу думку, найвиразнішим інструментом позиціонування, оскільки через них рецензенти демонструють власну систему естетичних координат.

Порівняння двох рецензій також показало відмінність індивідуальних стратегій самопрезентації. У тексті Ф. Болла переважає інклюзивна модель взаємодії з читачем через займенник «we», що створює ефект колективної інтерпретації. Натомість Е. Гордон відкрито маркує особисту присутність у тексті через займенник «I» й підкреслює суб'єктивний характер оцінки. Це дає підстави говорити про дві різні моделі авторської присутності, одна з яких є більш персоналізованою.

Отже, саме через використання таких мовних маркерів рецензент конструює свою позицію СДД. Перспективним видається подальше дослідження ширшого корпусу англомовних рецензій із урахуванням жанрових відмінностей та індивідуального стилю рецензентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ущина, В. А. (2016). *Позиціонування суб'єкта в сучасному англомовному дискурсі ризику* [Дисертація доктора філологічних наук, Київський національний лінгвістичний університет]. Електронний архів Волинського національного університету імені Лесі Українки. <https://evnuir.vnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/582ac5ba-769f-4ff5-a0cb-74de58dc5cbd/content>
2. Biber, D., & Finegan, E. (1989). Styles of stance in English: Lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. *Text*, 9, 93–124.
3. Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173–191. <https://doi.org/10.1177/1461445605050365>



Данильчук Д.С.

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: асистент кафедри іноземних мов

і методик їх навчання Собчук О.Б.

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія

ім. Тараса Шевченка

(м. Кременець)

ПРОБЛЕМА ІНАКШОСТІ ТА САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ДЕТЕКТИВНОМУ РОМАНІ «ПЛАСТИЛІН» ІРИНИ БАЙКОВЕЦЬКОЇ-РАЧКОВСЬКОЇ

У сучасному літературознавстві проблема інакшості та самовизначення особистості посідає одне з провідних місць, оскільки художня література виступає простором осмислення суспільством меж норми й відхилення. В українській прозі ця проблематика набуває особливої актуальності у зв'язку з процесами пошуку ідентичності (Тихомирова, 2019). Показовим у цьому контексті є роман Ірини Байковецької-Рачковської «Пластилін» – перший прозовий твір авторки, відомої передусім як поетеси, який репрезентує зазначену тенденцію (Баковецька-Рачковська, 2018). Попри наявність окремих рецензій у медіапросторі, роман залишається недостатньо дослідженим у літературознавчому дискурсі.

Авторка позиціонує роман «Пластилін» як детектив із виразними елементами психологізму, що визначає його жанрову специфіку та функціонування детективної форми як інструменту екзистенційного дослідження (Абрамович та ін., 2021; Ромас та ін., 2023). У структурі твору простежуються дві взаємопов'язані сюжетні лінії: зовнішня – кримінальне розслідування загибелі одинадцяти журналістів унаслідок підпалу редакції та внутрішня – процес самопізнання протагоніста. При цьому зовнішня лінія виконує функцію каталізатора внутрішньої, оскільки детективна інтрига підпорядковується розкриттю психологічної динаміки персонажа. У цьому контексті показовим є спостереження А. Кокотюхи про те, що детективна форма у сучасній українській прозі виконує не стільки розважальну, скільки пізнавально-повчальну функцію, а розгадка злочину супроводжується розширенням уявлень про внутрішній світ людини (Кокотюха, 2018, с. 242). Водночас роман порушує канон класичного детективу, адже не передбачає остаточної моральної реставрації порядку, залишаючи фінал відкритим, що є характерною ознакою психологічної прози. Таким чином, «Пластилін» постає як твір, у якому детективна структура слугує інструментом екзистенційного дослідження та визначає його окреме місце в сучасній українській літературі.

Події роману розгортаються у 2010-х роках у провінційному українському місті. Журналіст Віталій Кицай (Кекс) дізнається про загибель одинадцяти колег у пожежі й, розслідуючи обставини трагедії, виявляє зв'язок із релігійною громадою «Храм Великого Сонця». Знайдений напис «13 волхвів, що зайшли у вогонь» виконує функцію символічної алюзії, поглиблюючи смисловий рівень



твору. Розпочавши власне розслідування у співпраці зі слідчою Ольгою Янцевич, герой поступово переходить від зовнішнього пошуку істини до внутрішнього самопізнання. Це підтверджує формула, заявлена в анотації роману: «тільки знайшовши вбивцю, він зуміє пізнати себе» (*Байковецька-Рачковська, 2018, с. 3*), що засвідчує пріоритет екзистенційного виміру над детективною інтригою.

Проблема інакшості та самовизначення особистості посідає одне з провідних місць у сучасному гуманітарному дискурсі, де інакшість осмислюється як органічна форма існування (*Титаренко, 2010; Mladenoski, 2011*). Передусім на рівні образу протагоніста інакшість постає як усвідомлена екзистенційна позиція. Герой прагне «бути іншим» як форми самовизначення, причому ця риса репрезентується не через демонстративні вчинки, а через систему повсякденних виборів і внутрішніх рефлексій.

Показовою є сцена, де Кекс, дивлячись у скло погорілої редакції, бачить власне відображення – «сірого» від «пластиліну» індивіда, що символізує його включеність у стандартизоване середовище (*Байковецька-Рачковська, 2018, с. 59–61*). Цей образ метафорично передає внутрішню роздвоєність героя між прагненням до самотності та залежністю від соціального контексту. Отже, інакшість постає як процес внутрішнього конфлікту між самореалізацією та неможливістю повного виходу за межі «пластилінової» уніфікації, що визначає психологічний вимір сюжету.

Проблема самовизначення розкривається і через поліфонію образів. Сва, патологоанатом, уособлює сексуальну інакшість і незалежність від соціальних норм, тоді як її партнерка Дада, попри тиск, свідомо обирає власну ідентичність, що призводить до трагічних наслідків. Її образ позбавлений сентименталізації, що унеможлиблює однозначну моральну оцінку. Не менш показовою є постать отця Рассела – жреця громади «Храм Великого Сонця», який свідомо обирає маргінальність, комерціалізуючи духовність («хочеш розбагатіти – створи релігію»). Він уособлює інакшість у духовній площині, демонструючи розрив між вірою та її прагматичним використанням (*Байковецька-Рачковська, 2018, с. 65*). Важливо, що авторка не вибудовує ієрархії «правильної» і «неправильної» інакшості, пропонуючи різні моделі існування поза нормою.

На рівні поезики провідним засобом виступає внутрішній монолог Кекса, що є характерною ознакою психологізму сучасної прози (*Taubaevich et al., 2022*), який через іронічний, інтертекстуально насичений потік свідомості виконує подвійну функцію – характеризує героя й водночас відображає суспільство. Це зближує роман із модерністською традицією та надає йому актуального критичного звучання. Символіка назви («пластилін») репрезентує суспільство як середовище тиску, що «ліпить» особистість, тоді як опір цьому процесу постає актом самовизначення.

Отже, роман «Пластилін» є показовим явищем сучасної української літератури, у якому детективна форма підпорядкована екзистенційному осмисленню проблеми інакшості. Вона постає як структурний принцип твору, визначаючи його жанрову специфіку, систему образів і відкритий фінал.



Самовизначення реалізується через зіткнення зі смертю та злочином, а право на інакшість не декларується, а виборюється кожним персонажем індивідуально.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баковецька-Рачковська, І. (2018). *Пластилін: Детектив з елементами психологізму*. Моноліт.
2. Абрамович, С., Боднарчук, Т., Галайбіда, О., Голубішко, І., & Жигун, С. (2021). *Детективний жанр: художньо-естетичні трансформації в історико-літературному процесі* (О. В. Кеб, ред.). Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О. В.
3. Кокотюха, А. (2018). Клей, пластилін і детективна приправа. У І. Баковецька-Рачковська, *Пластилін*. 239–243.
4. Ромас, Л., Запорожець, О., & Сидора, М. (2023). Своєрідність та особливе місце детективу серед літературних жанрів. *International Science Group*.
5. Титаренко, Т. (2010). Постмодерна особистість: дозвіл на інакшість. У *Психологія у суспільстві, що трансформується: Матеріали VI Харківських міжнародних психологічних читань*. 486–490.
6. Тихомирова, Ф. (2019). «Інакшість» у соціальному просторі міста. *Філософська думка*, 5, 103–116.
7. Mladenoski, R. (2011). Culture, otherness and literature. *Philological Studies*, 1, 201–211.
8. Taubaevich, K., Baisova, A., Kazhikenova, S., Dzhaksybekova, G., & Saduakassova, A. (2022). Psychologism in modern prose. *International Journal of Health Sciences*, 6(S3), 6617–6621.



Прубняк Б. В.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: д. філол.н. проф. Бойко Ю. П.

Хмельницький національний університет

(м. Хмельницький)

ПОНЯТТЯ «ГЕНДЕРЛЕКТ» У СУЧАСНІЙ ПОЛІТИЧНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЙНІ ПІДХОДИ

Поняття «гендерлект» залишається одним із ключових термінів сучасної гендерної лінгвістики, що описує систему мовленнєвих відмінностей, зумовлених статтю мовця. У царині політичної лінгвістики це поняття набуває особливого значення на тлі зростання кількості жінок у структурах публічної влади та посилення уваги до гендерно чутливого використання мови в парламентських дебатах, виборчих кампаніях та медійному висвітленні. Британський парламент – одна з найдавніших представницьких інституцій у світі – є особливо цінним майданчиком для вивчення гендерлекту, оскільки поєднує тривалі риторичні традиції з помітними змінами у гендерному складі депутатського корпусу.

Термін «гендерлект» позначає специфічний соціолект, пов'язаний із гендерною ідентичністю мовця, і вказує на існування відмінних комунікативних стратегій у чоловіків та жінок. Сучасні дослідження британського парламентського дискурсу засвідчують, що ці стратегії є реальними, проте не незмінними: упродовж десятиліть жінки-парламентарі поступово відходять від стереотипно «жіночих» мовленнєвих патернів, адаптуючись до агональних норм Вестмінстерської риторики (Hargrave & Blumenau, 2022). Такий процес «лінгвістичної акультурації» є важливим свідченням того, що гендерлект не є природженою, а соціально сконструйованою практикою.

Теоретико-методологічна база вивчення гендерлекту в політичній лінгвістиці формується на перетині трьох підходів. Перший – структурно-лінгвістичний – зосереджується на виявленні гендерно маркованих мовних одиниць на лексичному, синтаксичному та прагматичному рівнях. Зокрема, корпусне дослідження дебатів у Палаті громад демонструє, що жінки-депутати рідше вдаються до агресивних риторичних прийомів і частіше використовують конструкції, спрямовані на побудову консенсусу (Hargrave & Langengen, 2021).

Другий підхід – критично-дискурсивний – розглядає гендерлект у контексті владних відносин і суспільних ієрархій. Він досліджує, як інституційний дискурс відтворює й легітимізує гендерні стереотипи через мовні засоби: диференційоване оцінювання компетентності жінок-політиків порівняно з чоловіками, семантичну асиметрію у номінаціях, різні стратегії атрибуції успіху та невдачі залежно від статі мовця. У цифровому вимірі встановлено, що жінки-кандидати активніше застосовують інклюзивну мову й будують особистісний контакт з аудиторією (Ruiloba-Núñez & Goenaga Ruiz de Zuazu, 2024).



Третій підхід – соціоконструктивістський – заперечує есенціалістське тлумачення гендерлекту як природженої властивості й натомість розглядає гендерну мовленнєву поведінку як перформативну практику, що ситуативно конструюється у дискурсі. Відповідно до цього підходу, жінки-парламентарі можуть стратегічно обирати елементи маскулінного гендерлекту для конструювання образу сильного лідера, а чоловіки – елементи фемінінного гендерлекту для демонстрації емпатії. Саме цей підхід пояснює, чому гендерні стилістичні відмінності у британському парламенті поступово нівелюються, не зникаючи повністю (Hargrave & Blumenau, 2022).

Важливим методологічним напрямом є корпусний аналіз парламентських стенограм. Застосування комп'ютерних методів обробки великих текстових масивів дозволяє кількісно вимірювати гендерні відмінності у виборі лексики, синтаксичних конструкцій та аргументативних стратегій. Дослідження Палати громад засвідчили, що хоча традиційний гендерлект як жорстка бінарна система поступово розмивається, певні гендерно зумовлені відмінності у тематичному фокусі промов і ступені їхньої конфронтаційності зберігаються (Hargrave & Langengen, 2021). Паралельно у сфері цифрової комунікації гендерні відмінності виявляються у частоті й характері звернень до аудиторії.

Отже, поняття «гендерлект» є динамічним дослідницьким концептом, що розвивається від бінарної моделі мовленнєвих відмінностей до контекстуально й ситуативно зумовленої системи гендерних комунікативних практик у політичному дискурсі. Британський парламент залишається одним із найперспективніших об'єктів для такого аналізу – як через доступність відкритих корпусів стенограм, так і через унікальне поєднання стійких риторичних традицій і динамічних гендерних змін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Hargrave, L., & Blumenau, J. (2022). No longer conforming to stereotypes? Gender, political style and parliamentary debate in the UK. *British Journal of Political Science*, 52(4), 1584–1601.
2. Hargrave, L., & Langengen, T. (2021). The gendered debate: Do men and women communicate differently in the House of Commons? *Politics & Gender*, 17(4), 580–606.
3. Ruiloba-Núñez, J. M., & Goenaga Ruiz de Zuazu, M. (2024). Digital political communication through a gender lens: Discourses, themes, and inclusive language. *Frontiers in Political Science*, 6, 1–18.



Боцюк В.І.

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: асистент кафедри іноземних мов
і методик їх навчання Собчук О.Б.
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка
(м. Кременець)*

ТЕМА ЗЛОЧИНУ І ПОКАРАННЯ В РОМАНІ АГАТИ КРІСТІ «І НЕ ЛИШИЛОСЬ ЖОДНОГО»

Роман Агати Крісті «І не лишилось жодного» (англ. “And Then There Were None”), опублікований у 1939 році, є одним із найвідоміших зразків детективної літератури ХХ століття. Авторка порушує низку глибоких морально-філософських проблем – передусім питання злочину і покарання, які реалізуються не лише через сюжетну модель послідовних убивств, а й у системі ідей про відповідальність, справедливість, совість і межі людського правосуддя. На відміну від класичного детективу, де злочин функціонує як інтелектуальна загадка, у цьому творі він постає як морально-правова категорія, що потребує етичного осмислення та оцінки (Абрамович та ін., 2021, с. 98–143). Центральним є питання існування справедливості поза межами офіційного закону та меж повноважень суб’єкта покарання, що визначає актуальність роману як для читача, так і для дослідника.

Попри значну світову популярність твору, він залишається відносно недостатньо дослідженим у літературознавчому дискурсі, що є характерним для творів масової літератури (Філоненко, 2015, с. 189). Більшість наукових праць, присвячених творчості Агати Крісті, розглядають цей роман у контексті еволюції детективного жанру або зосереджуються на наративно-композиційних особливостях і механіці інтриги. Водночас морально-філософська проблематика злочину і покарання, що становить його концептуальне ядро, досі не отримала цілісного висвітлення.

Роман «І не лишилось жодного» побудований на ретельно сконструйованій ситуації: десятеро людей, запрошених на ізольований острів, опиняються у замкненому просторі-пастці (Крісті, 2017). Кожен із них у минулому вчинив злочин, за який не поніс юридичної відповідальності. Лоуренс Воргрейв – анонімний організатор подій – перетворює острів на місце здійснення вироку, якого не змогло винести суспільство. Уже в цій вихідній ситуації закладено центральний конфлікт твору – протистояння між інституційним правосуддям і самосудом як його крайнім виявом.

Принципово, що жоден із персонажів не є невинним у загальнолюдському вимірі. Їхні провини варіюються від свідомого вбивства (Воргрейв, Віра Клейторн) до злочинної недбалості (лікар Армстронг) і моральної бездіяльності без юридичного складу (місіс Роджерс) (Крісті, 2017). Таким чином, Агата Крісті навмисно розмиває межу між злочином і гріхом, а також між правовою та моральною відповідальністю (Bargainnier, 1980, с. 116–117). Це дозволяє



вийти за межі суто юридичного дискурсу й поставити питання про природу вини: чи є людина злочинцем, якщо її провина існує лише на рівні совісті, а не судового вироку?

Відкритість цього питання надає роману рис морально-філософської притчі. Як зауважує А. Ткаченко, художній твір досягає найвищого рівня узагальнення тоді, коли індивідуальний конфлікт набуває значення універсальної колізії (Ткаченко, 2007, с. 214). У цьому сенсі роман «І не лишилось жодного» постає переконливим прикладом такого узагальнення.

Особливої уваги заслуговує образ судді Воргрейва – головного інстантора покарання у романі «І не лишилось жодного». З одного боку, він постає як носій правового мислення і прихильник ідеї справедливості, з іншого – як убивця, який одноосібно виносить смертні вироки. Р. Барнард наголошує на парадоксальності цієї постаті: суддя, що все життя служив закону, зрештою порушує його у найрадикальніший спосіб (Barnard, 1980, с. 38). Агата Крісті не пропонує однозначної оцінки персонажа: його аргументація логічно вмотивована, а вироки формально співвідносяться з тяжкістю провини. Водночас реалізація такої «справедливості» неминуче набуває рис тиранії, що виявляє небезпеку абсолютизації правосуддя навіть у його раціонально обґрунтованій формі.

Суттєвим компонентом теми покарання є мотив совісті як внутрішнього суду. Персонажі, опинившись в ізоляції, поступово усвідомлюють зв'язок між власним минулим і подіями на острові. Їхні реакції варіюються від раціоналізації та заперечення до психологічного руйнування під тиском провини. У цьому аспекті роман демонструє те, чого зазвичай уникає класичний детектив – процес внутрішнього проживання злочину, коли він продовжує існувати у свідомості персонажа і визначає його поведінку (Barnard, 1980, с. 41), що наближає твір до модерністської традиції з її увагою до внутрішнього світу особистості (Павличко, 1999, с. 47). Відтак покарання набуває подвійної структури: зовнішньої (фізична смерть) і внутрішньої (психологічне саморуйнування).

Сюжетно-композиційна організація твору підпорядкована темі покарання. Десять смертей відповідають рядкам дитячої лічилки, яка виступає не лише структурним каркасом, а й символічним механізмом «вироку», що реалізується з невблаганною послідовністю. Водночас замкнений простір острова функціонує як модель абсолютного суду: ізольований від суспільства і закону, він змушує кожного персонажа постати сам на сам із власною провиною.

Особливе значення має фінальне звернення Воргрейва – єдиний текст, що розкриває логіку злочинця. У формі зізнання він послідовно обґрунтовує власні дії, тоді як Агата Крісті надає йому голос, щоб читач сам визначив межу між справедливістю і самосудом (Bargainnier, 1980, с. 119). Водночас у романі відсутня ієрархія «виправданих» убивств: усі смерті постають рівнозначними, хоча читацька рецепція неминуче диференціює провину персонажів. Така стратегія свідомо провокує читача до ролі судді й актуалізує питання меж суб'єктивного морального судження.



Найдраматичнішою є доля Віри Клейторн, чий злочин залишився без юридичного покарання, проте спричинив внутрішню руйнацію. Її смерть – самогубство під тиском провини – єдиний випадок, де зовнішнє покарання збігається із самопокаранням: Воргрейв лише створює умови, тоді як фінальний акт здійснює сама героїня (Крісті, 2017). Цей образ увиразнює тезу про те, що внутрішній суд совісті може бути жорстокішим за будь-який зовнішній вирок.

Отже, роман «І не лишилось жодного» є глибоким художнім дослідженням проблеми злочину і покарання, у якому детективна форма слугує засобом морально-філософського осмислення. Відсутність однозначних відповідей і відкритість до інтерпретацій виводять твір за межі жанрової моделі, перетворюючи його на складний етичний дискурс, що актуалізує питання справедливості поза межами закону.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамович, С., Боднарчук, Т., Галайбіда, О., Голубішко, І., & Жигун, С. (2021). *Детективний жанр: художньо-естетичні трансформації в історико-літературному процесі* (О. В. Кеб, ред.). Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О. В.
2. Крісті, А. (2017). *І не лишилось жодного*. Клуб сімейного дозвілля.
3. Павличко, С. (1999). *Дискурс модернізму в українській літературі* (2-ге вид.). Либідь.
4. Ткаченко, А. (2007). *Мистецтво слова: Вступ до літературознавства* (2-е вид., випр. і допов.). Київський університет.
5. Філоненко, С. (2015). *Масова література в Україні: Дискурс, гендер, жанр*. Ландон-XXI.
6. Bargainnier, E. (1980). *The gentle art of murder: The detective fiction of Agatha Christie*. Bowling Green University Popular Press.
7. Barnard, R. (1980). *A talent to deceive: An appreciation of Agatha Christie*. Collins.



Блозва Є.А.

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: асистент кафедри іноземних мов

і методик їх навчання **Собчук О.Б.**

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія

ім. Тараса Шевченка

(м. Кременець)

THE RISE OF FEMALE AUTHORSHIP IN LITERATURE: HISTORICAL MILESTONES AND CULTURAL CONSTRAINTS

The history of female authorship constitutes a crucial dimension of literary studies, as it reveals not only the evolution of literary forms but also the mechanisms of cultural inclusion and exclusion. The presence of women in literature is closely linked to broader issues of authorship, authority, and access to intellectual production. As contemporary scholarship suggests, the formation of the literary canon has been influenced not solely by aesthetic value, but also by social, economic, and institutional conditions that either enabled or restricted creative expression (*Anikina, 2025; Podlisetska, 2024*). Thus, the study of female authorship allows for a critical reassessment of the canon as a historically constructed system rather than a neutral collection of the “best” works.

The origins of female authorship can be traced back to antiquity, particularly to Enheduanna, a Sumerian priestess of the 23rd century BCE, who is widely regarded as the first named author in recorded history (*Helle, 2023*). Her decision to attach her name to her works marks a foundational moment in the emergence of literary self-awareness and authorship as a concept. Similarly, the lyric poetry of Sappho introduced a distinctly personal and gendered voice into ancient literature, foregrounding emotional subjectivity and individual experience (*Sappho, 2019*). These early examples demonstrate that women’s participation in literary production has deep historical roots, even if their contributions were later marginalized or lost.

During the medieval period, female authorship was largely confined to religious contexts, which simultaneously restricted and enabled women’s intellectual activity. Hildegard of Bingen exemplifies how women navigated these constraints by framing their writings as divine revelation, thereby legitimizing their authority within a patriarchal system (*Hildegard of Bingen, 1990*). This strategy reflects a broader pattern in which women were required to negotiate their creative expression through socially acceptable frameworks, often sacrificing personal authorship in favor of institutional recognition.

The transition to the early modern period brought significant technological and cultural changes, particularly the spread of print culture. However, access to publishing remained limited by economic resources, education, and social expectations. Christine de Pizan represents a notable exception, as she became one of the first European women to earn a living through writing. Her work “The Book of the City of Ladies” not only contributed to literary culture but also directly challenged misogynistic traditions by constructing a symbolic space of female intellectual



authority (*de Pizan, 1999*). In this sense, female authorship emerges not merely as participation in literature, but as an act of resistance against dominant cultural narratives. The seventeenth and eighteenth centuries marked a gradual expansion of women's literary presence. Aphra Behn became one of the first professional female writers in England, demonstrating that authorship could serve as a source of economic independence. Later, women novelists such as Frances Burney and Ann Radcliffe contributed to the development of the novel as a genre accessible to female authors and readers.

Despite these advances, the nineteenth century remained deeply restrictive. Many women writers adopted male pseudonyms to avoid prejudice, as illustrated by the Brontë sisters and George Eliot. This strategy highlights the tension between literary talent and social recognition. At the same time, authors such as Mary Shelley and Jane Austen significantly expanded the thematic and psychological scope of prose fiction, even while navigating gendered limitations.

By the twentieth century, women increasingly published under their own names and gained greater control over their creative output. As Virginia Woolf famously argued, financial independence and personal space were essential conditions for female authorship. This shift reflects a broader transformation in the cultural perception of women writers.

In conclusion, the history of female authorship demonstrates that the marginalization of women in literature was not the result of a lack of talent, but rather of structural constraints. The gradual removal of these barriers enabled women to reshape literary traditions and challenge the foundations of the canonical system. Thus, female authorship should be understood not only as a literary phenomenon but also as a form of cultural resistance and self-assertion.

ЛІТЕРАТУРА

1. Anikina, I. (2025). Evolution of the female image in classical foreign literature. *Journal of Cross-Cultural Education*, 6(1), 64–76.
2. de Pizan, C. (1999). *The book of the city of ladies* (R. Brown, Trans.). Penguin Classics.
3. Helle, S. (Trans.). (2023). *Enheduana: The complete poems of the world's first author*. Yale University Press.
4. Hildegard of Bingen. (1990). *Scivias* (C. Hart & J. Bishop, Trans.). Paulist Press.
5. Podlisetska, O. (2024). The phenomenon of women's writing in Ukrainian literature of the late 19th – early 20th century. *Zakarpattia Philological Studies*, 37(11), 187–189.
6. Sappho. (2019). *Poems and fragments*. Routledge.



Собчук О.Б.

асистент кафедри іноземних
мов і методик їх навчання

Кременецька обласна гуманітарно-
педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
(м. Кременець)

ОБРАЗ ЖІНКИ-СИЩИЦІ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ АВТОРІВ УКРАЇНСЬКОГО ТА БРИТАНСЬКОГО ІСТОРИЧНОГО ДЕТЕКТИВУ

Сучасний етап розвитку літературознавства характеризується посиленою увагою до гендерних аспектів художнього тексту, що зумовлює необхідність переосмислення традиційних жанрових моделей у контексті соціокультурних трансформацій. У цьому аспекті особливо показовим є історичний детектив як синтетичний жанр, що поєднує реконструкцію минулого з інтелектуальною моделлю розслідування. Традиційно детективний жанр формувався як маскулінно орієнтований, де центральною фігурою виступав чоловік-сищик – носій раціонального мислення та аналітичних здібностей. Водночас упродовж ХХ–ХХІ століть відбувається поступова трансформація цієї моделі, що виявляється у зростанні ролі жінки-сищиці як активного суб'єкта пізнання та дії, здатного не лише розслідувати злочин, а й інтерпретувати соціальну реальність (*Sims, 2010*).

Проблематика гендеру в детективному жанрі активно розробляється у сучасному літературознавстві. Зокрема, дослідники наголошують, що жіночий детективний нарратив функціонує як інструмент деконструкції традиційних гендерних ролей і водночас як спосіб переосмислення жанрових конвенцій (*Cranny-Francis, 1990*). У цьому контексті сучасні тексти пропонують нову модель жіночого персонажа, що поєднує аналітичне мислення, професійну компетентність та емоційну чутливість (*Kundu, 2020*). Водночас дослідники підкреслюють, що детективний жанр тривалий час залишався гендерно маркованим простором, у якому домінували маскулінні стратегії пізнання (*Lapina, 2019*).

У сучасному історичному детективі образ жінки-сищиці набуває особливої значущості, оскільки функціонує на перетині двох дискурсів – гендерного та історичного. У романі Наталки Сняданко «Перше слідство імператриці» жіночий образ формується як складна багатовимірна структура, у якій поєднуються функції дослідниці, носія культурної пам'яті та суб'єкта історичної рефлексії (*Сняданко, 2021*). Персонаж не лише розслідує злочин, а й реконструює історичну реальність, що дозволяє розглядати її як інтерпретатора минулого. Така модель відповідає тенденції, яку дослідники визначають як «інтелектуалізацію жіночого детективного образу», що передбачає розширення його функцій за межі суто кримінального сюжету (*Sims, 2010*).

Подібні риси простежуються у романі Лори Підгірної «Панянка-детектив з Проскурова», де жіночий персонаж функціонує в умовах патріархального суспільства та змушений долати соціальні обмеження (*Підгірна, 2023*). У цьому



випадку детективна діяльність набуває додаткового значення як форма емансипації, що дозволяє героїні утвердити власну суб'єктність. Як зазначає Е. Кранні-Френсіс, саме у таких нарративах жіночий детектив виступає як «переписування жанру», у якому традиційні ролі зазнають трансформації (Cranny-Francis, 1990).

У британській літературній традиції образ жінки-сищиці характеризується дещо іншими акцентами. У романі Джесс Кідд «Безсмертя у склі» героїня поєднує раціональне мислення з елементами містичного світосприйняття, що розширює межі класичного детективного жанру та наближує його до гібридних форм (Kidd, 2025). Це відповідає сучасній тенденції жанрового синтезу, у межах якого детектив інтегрує елементи готичного чи психологічного роману (Kundu, 2020).

У романі Філіпа Пуллмана «Тигр у криниці» образ Саллі Локгарт репрезентує тип раціональної жінки-сищиці, яка функціонує в межах класичної детективної парадигми, але водночас демонструє психологічну глибину та емоційну складність (Pullman, 2023). Вона виступає як повноцінний інтелектуальний агент, здатний самостійно приймати рішення та контролювати хід розслідування. Така модель відповідає тезі про те, що сучасний жіночий детективний персонаж є «активним виробником знання», а не лише його споживачем.

Порівняльний аналіз українського та британського історичного детективу дозволяє виявити як спільні, так і відмінні риси у репрезентації жіночого образу. Спільною тенденцією є деконструкція традиційної моделі пасивної жіночої ролі та утвердження жінки як центрального суб'єкта розслідування. Водночас відмінності проявляються у способах моделювання цього образу. В українських текстах жіночий персонаж постає як суб'єкт, що діє в умовах соціальних обмежень і змушений долати зовнішні бар'єри, що надає образу виразного емансипаційного характеру. У британських текстах жінка-сищиця вже інтегрована у професійну сферу та функціонує як інтелектуально автономний агент, що відповідає усталеним жанровим моделям.

Таким чином, образ жінки-сищиці в українському та британському історичному детективі є результатом складної жанрової трансформації, що відображає зміни у соціокультурному та гендерному дискурсі. Українська традиція акцентує на соціальній зумовленості та емансипаційному потенціалі цього образу, тоді як британська – на його інтелектуальній автономії та професіоналізації. Водночас у обох літературних традиціях простежується тенденція до ускладнення жіночого образу, що проявляється у поєднанні раціонального мислення, емпатії та здатності до критичного осмислення реальності. Це дозволяє говорити про формування нового типу детективного героя, який виходить за межі класичної жанрової моделі та відображає сучасні уявлення про гендер і суб'єктність.



ЛІТЕРАТУРА

1. Підгірна, Л. (2023). *Інеса Путс. Панянка-детектив з Проскурова*. Книга 2. Таємниця святого Флоріана. Київ: Фоліо.
2. Сняданко, Н. (2021). *Перше слідство імператриці*. Львів: Видавництво Старого Лева.
3. Cranny-Francis, A. (1988). Gender and genre: Feminist rewritings of detective fiction. *Women's Studies International Forum*, 11(1), 69–84. [https://doi.org/10.1016/0277-5395\(88\)90008-8](https://doi.org/10.1016/0277-5395(88)90008-8)
4. Foltyn, J. (2008). Dead famous and dead sexy: Popular culture, forensics, and the rise of the corpse. *Mortality*, 13(2), 153–173. <https://doi.org/10.1080/13576270801954468>
5. Kidd, J. (2025). *Безсмертя у склі* (Т. Бойко, пер.). Київ: Фабула.
6. Lapina, E., & Villarroel Prado, J. (2023). The genre of female metaphysical detective novel: Tradition and modernity. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 12(30), 64–72. <https://doi.org/10.17072/2073-6681-2023-3-105-114>.
7. Pullman, P. (2023). *Тигр у криниці* (А. Павлович, пер.; М. Александров, іл.). Київ: Небо.
8. Sims, C. (2010). *Detecting gender: Images of the contemporary woman in crime fiction*. Linnaeus University Press.



Секція 2.

Методика викладання української мови та літератури.

Бурковська Т. М.

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Зінчук Р. С.

Волинський національний університет

імені Лесі Українки

(м. Луцьк)

ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДУ РОБОТИ З ПІДРУЧНИКОМ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРАВОПИСНИХ НОРМ У 5 КЛАСІ

У процесі опанування правил правопису вчителі застосовують традиційний метод роботи з підручником. Упровадження компетентнісного підходу, цифровізація навчання модернізують освітній процес, внаслідок чого відбувається трансформація відповідного способу опрацювання матеріалу. З огляду на це постає необхідність пошуку ефективного методичного інструментарію, який допоміг би сформуванню ключові компетентності, наскрізні вміння та заохотив здобувачів освіти до вивчення мовних тем, що визначило актуальність представленого дослідження.

Аналіз наукових студій засвідчив, що роль підручника в умовах сучасної освітньої парадигми зосереджена на розширенні його функцій, візуалізації теоретичної інформації, на чому зацентровано в розвідках Н. Бондаренко, С. Косянчука (Бондаренко & Косянчук, 2025), Н. Голуб, О. Горошкіної (Голуб & Горошкіна, 2022), В. Новосьолової (Новосьолова, 2023). Однак поза увагою дослідників часто залишається створення методичних напрацювань, які б урахували освітні зміни.

Мета публікації – визначити специфіку трансформації методу роботи з підручником під час вивчення правописних норм у 5 класі, представити дидактичні розробки.

В умовах сучасного освітнього процесу підручник став «своєрідним путівником траєкторії формування життєво необхідних компетентностей» (Новосьолова, 2023, с. 114). Науковці наголошують на посиленні практичного складника в навчанні, що зумовило поєднання мовного матеріалу з реальним життєвим контекстом, використання компетентнісно орієнтованих завдань (Голуб & Горошкіна, 2022, с. 147). Трансформації зазнала й назва способу опрацювання матеріалу: зважаючи на різноманіття джерел, з якими працюють учні (підручник, довідкова література, посібники та ін.), О. Горошкіна пропонує вживати термін «метод самостійної роботи з джерелом інформації» (Голуб та ін., 2023, с. 152). Крім вироблених у лінгводидактиці прийомів методу, науковиця виокремлює низку своїх, зокрема мотивування, цілевизначення, висловлення припущень (гіпотезування) тощо (Голуб та ін., 2023, с. 153). Спираючись на наукові розвідки дослідників, подаємо власні приклади



трансформації методу роботи з підручником (самостійної роботи з джерелом інформації).

Для графічного структурування школярами теоретичної інформації пропонуємо використовувати прийом створення ментальних карт. Його реалізацію представляємо на основі правил, поданих у підручнику І. Ющука, з теми «Узагальнювальні слова» (рис. 1) (Ющук, 2022).



Рис. 1. Використання ментальних карт на прикладі теми «Узагальнювальні слова» (підручник І. Ющука)

У зведеній таблиці доцільно подати теоретичні відомості з теми «Подовжені м'які та пом'якшені приголосні», викладені в підручнику І. Ющука (рис. 2) (Ющук, 2022).

Пишемо	Подвоєння в подовжених приголосних	Не пишемо
М'які зубні та пом'якшені шиплячі приголосні подовжуються, якщо вони стоять між двома голосними в іменниках середнього роду на -я: <i>знання, життя, обличчя, збіжжя</i> .	- нн - / - жж -	М'які зубні та пом'якшені шиплячі приголосні не подовжуються, якщо вони стоять між двома голосними в назвах молодих істот: <i>теля (теляти, телям), поросля, щеня</i> .
В орудному відмінку однини іменників III відміни (іменники жіночого роду з нульовим закінченням у називному відмінку однини): <i>сіллю, мазю, нічю, подорожжю</i> .	- нн - / - жж -	Якщо м'який чи пом'якшений приголосний стоїть не між двома голосними, то він не подовжується: <i>листя, щастя, радістю, жовцю, сперсердя, багато облич, без знань</i> . Винятки: <i>ллю, ллеш, ллють</i> .
У словах <i>Ілля, суддя, стаття, рілля, зрання, навмання, спросоння</i> . Подовження зберігається і в усіх похідних словах: <i>життєвий, життєвість, суддівський</i> .	- нн - / - жж -	Ніколи не подовжуються губні приголосні та [р]: <i>узголів'я, тім'я, любов'ю, матір'ю, знічів'я</i> .

Рис. 2. Використання зведеної таблиці на прикладі теми «Подовжені м'які та пом'якшені приголосні» (підручник І. Ющука)



Вагома складова підручника – вправи. У їхніх умовах авторські колективи при вивченні орфографічної теми зазвичай пропонують списувати певний перелік слів. На нашу думку, такі вправи можна застосовувати, використовуючи інтерактивні прийоми. Наприклад, вправи № 89 з теми «Написання слів іншомовного походження» за підручником І. Літвінової (Літвінова, 2022, с. 65), № 362 з теми «Позначення м'якості приголосних перед приголосними» за підручником І. Ющука (Ющук, 2022, с. 167) радимо поєднувати з прийомом «Займи позицію». Вправу № 236 з теми «Спрощення в групах приголосних» за підручником Н. Голуб та О. Горошкіної доцільно доповнити роботою в парах (Голуб & Горошкіна, 2022, с. 93). Виконання вправи № 212 з теми «Правила вживання апострофа» (підручник Н. Голуб, О. Горошкіної) вчитель може проводити, об'єднавши школярів у групи й роздавши їм картки з поданими авторським колективом словами (словосполученнями) (Голуб & Горошкіна, 2022, с. 85). Завдання п'ятикласників – виконати відповідну умову вправи якомога швидше і якісніше, представити результати й пояснити відповіді.

Отже, трансформація методу роботи з підручником передбачає візуалізацію теоретичного матеріалу, посилення практичного складника в навчанні, інтеграцію інтерактивних прийомів та різних видів діяльності, які б активізували освітній процес і сприяли засвоєнню мовних тем. Представлені методичні розробки можуть стати ефективним дидактичним інструментарієм під час вивчення правописних норм у 5 класі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко, Н. В., & Косянчук, С. В. (2025). Футуристичні абриси й дидактико-методичний потенціал українського підручника. У *Обдарованість : методи діагностики та шляхи розвитку* (с. 104–119). Інститут обдарованої дитини НАПН України.
2. Голуб, Н. Б., & Горошкіна, О. М. (2022). *Українська мова : підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти*. Видавничий дім «Освіта».
3. Голуб, Н. Б., & Горошкіна, О. М. (2022). Трансформація методу роботи з підручником у контексті компетентнісного підходу. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, (50), 145–150.
4. Голуб, Н. Б., Горошкіна, О. М., Бондаренко, Н. В., Новосьолова, В. І., & Попова Л. О. (2023). *Методи навчання української мови учнів гімназії та ліцею*. Видавничий дім «Освіта».
5. Літвінова, І. (2022). *Українська мова : підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти*. Видавництво «Ранок».
6. Новосьолова, В. І. (2023). Використання підручника у шкільній мовній освіті: тенденції, виклики та перспективи. *Проблеми сучасного підручника*, (30), 112–121.
7. Ющук, І. П. (2022). *Українська мова : підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти*. Навчальна книга – Богдан.



Секція 3.

Сучасні засоби фахової підготовки вчителя іноземних мов і зарубіжної літератури.

Гуровська І. Ю.

*Здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Долгушева О. В.
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький)*

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку методики навчання іноземних мов пов'язаний із пошуком дієвих прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів. Особлива увага приділяється засвоєнню лексичного матеріалу, адже саме володіння широким словниковим запасом забезпечує ефективне формування комунікативної компетентності здобувачів освіти. З огляду на швидку модернізацію освітнього процесу традиційні методи для оволодіння лексичними одиницями часто є малоефективними. У зв'язку з цим зростає інтерес до використання ігрових технологій на уроках іноземної мови. Тому **актуальність** дослідження полягає у необхідності обґрунтування дидактичного потенціалу ігрових технологій у процесі формування англійської лексичної компетентності здобувачів закладів загальної середньої освіти.

Основною метою дослідження є вивчення можливостей ігрових технологій як ефективного засобу вдосконалення процесу засвоєння лексичного матеріалу учнями.

Ігрові технології навчання – це комплекс методів і прийомів, що перетворюють навчання на гру, забезпечуючи взаємодію учасників освітнього процесу для ефективного засвоєння матеріалу (Іванова, 2018, с. 120). Їх ефективність зумовлюється дотриманням певних дидактичних умов, серед яких:

1. наявність конкретної навчальної мети, що дотична до теми уроку;
2. чіткі правила, прості та зрозумілі інструкції, які озвучені вчителем на початку проведення;
3. посиленість завдань відповідно до вікових особливостей та рівня мовної підготовки учнів;
4. емоційна зацікавленість та здатність викликати інтерес у здобувачів освіти;
5. введення, за можливості, елемента змагання, що спонукає до активної участі та швидкої реакції (Van Duc, Nam, & Bon, 2024, с. 106-107).

Дидактична цінність ігор полягає в їхній здатності занурити учнів у штучно створене, але наближене до реальності контекстне середовище. Коли нові



лексичні одиниці вводяться через яскраву наочність та інтерактивні ситуації, в учнів виникають стійкі асоціації між словом та його семантикою, що дозволяє закріпити лексичну одиницю в пам'яті на тривалий період (Могорян, 2023, с. 14). Крім цього, активна ігрова взаємодія під час роботи з лексичним матеріалом сприяє розвитку швидкості мовленнєвої реакції.

До того ж, науковці акцентують увагу й на психологічних факторах, що обумовлюють доцільність використання ігрових прийомів у процесі опанування іноземної мови учнями, а саме зняття втоми, розвиток різних типів пам'яті (образної, рухової, логічної), підвищення внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови й активізація когнітивних процесів (увага, пам'ять, мислення). Під час мовних ігор також відбувається формування навичок комунікації й медіації – соціальні навички співпраці, відповідальності та взаємодії, лідерські якості тощо (Біла, 2024, с. 27; Доня, 2023, с. 66).

Ефективність ігрових технологій залежить від доцільного використання їх на відповідному етапі уроку. Приміром, на етапі введення нових лексичних одиниць важливо використовувати ігри з елементами наочності та асоціацій. На другому етапі – автоматизація дій із словами – варто використовувати вправи на співвіднесення, класифікацію та розпізнавання. На етапі продукування власного мовлення доцільно використовувати рольові та комунікативні ігри (Бігич, Бориско & Борецька, 2013, с. 223-227).

Із швидким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій з'явилися різні інтерактивні платформи для навчання іноземної мови в динамічний спосіб. Сучасні ресурси дозволяють школярам ознайомлюватися та закріплювати знання через аудіовізуальні матеріали. Серед найбільш ефективних онлайн-технологій можна виділити наступні:

Quizlet – платформа на основі флеш-карток, що тренує швидкість у співвіднесенні лексичних одиниць та допомагає вчителю організувати змагальну активність між декількома учасниками або цілими командами.

LearningApps – ресурс для створення інтерактивних вправ (кресвордів, вікторин, завдань на категоризацію лексичних одиниць), що сприяють глибшому закріпленню лексичного матеріалу.

WordWall – сайт з готовими шаблонами інтерактивних завдань, які перетворюють лексичні вправи на захопливий квест.

Genially – онлайн-інструмент для створення яскравих інтерактивних коміксів, квестів, де учні подорожують сюжетом, виконуючи різноманітні завдання відповідно до теми уроку та лексичного матеріалу.

Важливим є також використання аудиторних ігрових технологій – лексичні, рольові, настільні та рухливі ігри. Метою **лексичних ігор** («Так/Ні», «Alias», «Снігова куля») є закріплення словникового запасу учнів та розвиток пам'яті; **рольових** («У ресторані/кафе», «Інтерв'ю») – формування продуктивних навичок й умінь за допомогою моделювання реальної комунікативної ситуації для відпрацювання слів, виразів, мовних кліше у спонтанному спілкуванні; **настільних** («Меморі», «Ходилка») – розвиток



логічного мислення, уваги та концентрації; **рухливих («Крокодил», «Чотири кути»)** – активізація лексики через рухову пам'ять.

На основі аналізу різних платформ та аудиторних ігор, онлайн-ресурси доцільно використовувати на етапі ознайомлення та автоматизації дій з новою лексикою завдяки інтерактивності, аудіовізуальній підтримці та різноманітним режимам перевірки. Традиційні ігри ж є важливими на етапі продукування власних висловлювань.

Отже, дидактичний потенціал ігрових технологій полягає в їх здатності перетворювати процес навчання на активну творчу діяльність, в ході якої здобувачі освіти розвивають когнітивні, комунікативні та соціальні навички. Поєднання цифрових та аудиторних форм ігрової діяльності дозволяє оптимізувати навчальний процес та створити сприятливі умови для формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. Найбільшої ефективності ігрові технології набувають за умови їх системного та методично обґрунтованого використання на різних етапах роботи з лексичним матеріалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., & Борецька, Г. Е. (2013). Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів.

2. Біла, Ю. Д. (2024). *Формування навичок англomовної комунікації учнів старшої школи з використанням ігрових технологій* [Магістерська робота, ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ]. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/24338/1/Дипломна%20Біла%20Ю.Д..pdf>

3. Доня, В. (2023). Дидактичний потенціал ігрових технологій. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: Новації, досвід та перспективи: збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (20 квітня 2023 року, м. Запоріжжя)*. Запорізький національний університет, 2023, 65-67. URL: https://www.znu.edu.ua//faculty/spp/nauka/aktualni-problemi-pedagogichnoji-osviti/2023_aktual_n_problemi_pedagog_chnoyi_osv_ti_zbirnik_tez.pdf

4. Іванова, О. А. (2018). Ігрові технології як засіб імітаційного моделювання професійної діяльності майбутніх фахівців сфери послуг. *Інноваційна педагогіка*, (3), 119-123.

5. Могорян, Ю. (2023). Методика формування англійськомовної лексичної компетентності в учнів початкової школи з використанням ігрових технологій.

6. Van Duc, N., Nam, N. T., & Bon, B. N. (2024). Using educational games in teaching English as a foreign language. *International Journal of English Language Studies*, 6(2), 105-110.



Катречко В. І.

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Токарєва Т. С.
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ВПРАВИ ТА ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСОБИ ОВОЛОДІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Інтенсифікація інтеграційних процесів України до європейського простору в політичній, економічній та соціокультурній царинах зумовлює нагальну потребу в підвищенні якості іншомовної підготовки випускників закладів загальної середньої освіти. Пріоритетне місце в цьому контексті посідає англійська мова як засіб міжнародної комунікації. За таких умов особливої уваги набуває дотримання методичного принципу комунікативної спрямованості навчання, що, своєю чергою, реалізується через домінуючу роль системи вправ у навчальному процесі. Саме ці концептуальні засади стали підґрунтям для аналізу специфіки застосування практичних завдань у процесі опанування англійської мови.

Теоретичний фундамент дослідження спирається на положення про закономірний взаємозв'язок структури вправ із цілями навчання та об'єктивними чинниками освітнього процесу, серед яких визначальними є мовний матеріал та розвиток мовленнєвих умінь. Формування навичок, необхідних для вільного спілкування, базується на фундаментальних класифікаціях вправ. Зокрема, ідеї німецького дослідника Б. Еггерта щодо системності завдань знайшли своє відображення та розвиток у працях відомих фахівців із методики викладання саме англійської мови, таких як Г. Палмер, А. С. Горнбі, Ч. Фріз та Р. Ладо. Вагомий внесок у дослідження ролі вправ у вивченні іноземних мов зробили також такі науковці, як О. І. Вишневський, С. Ф. Шатілов та ін. Досліджено також і психологічний аспект опанування мовленнєвих дій та механізми формування навичок.

У контексті сучасної практики викладання англійської мови, реалізація комунікативного принципу вимагає від вчителя зміщення фокусу на активну мовленнєву діяльність учнів. Комунікативний вектор навчання проявляється не лише у структуруванні лінгвістичного матеріалу чи послідовності його подачі, а й у виборі конкретних типів і видів вправ. Саме вони мають максимально сприяти розвитку компетенції у різних видах мовленнєвої діяльності.

На кожному етапі вивчення англійської мови, особливо на старшому, освітній процес необхідно насичувати мовленнєвими завданнями, що є ключовим фактором успішного оволодіння іноземною мовою. Важливо дотримуватися методичної послідовності: починати з підготовчих вправ і завершувати завданнями, що демонструють функціонування мовних одиниць у реальних ситуаціях для досягнення конкретної комунікативної мети.



Відповідно до сучасних методик, більшість вправ на заняттях з англійської мови повинні мати умовно-комунікативний або суто комунікативний характер.

Вправа є базовим матеріальним засобом організації навчальної діяльності. Без системно побудованої серії вправ вивчення іноземної мови втрачає результативність і перетворюється на схоластичне розшифрування мовних форм. Методична специфіка вправи полягає в тому, що вона трактується як спеціально організоване виконання операцій для оволодіння навичками. Структурно вправа на уроці англійської мови є повноцінним циклом діяльності, що включає постановку завдання, надання зразка, роботу з матеріалом та безпосередню реалізацію комунікативної задачі.

До побудови вправ висувається низка вимог. По-перше, саме завдання має відповідати таким критеріям: 1) мотивація та чіткість: формулювання повинно спонукати до дії та зрозуміло окреслювати пізнавальну задачу; 2) ситуативність: відображення контексту спілкування (учасники, предмет, мета та обставини комунікації); 3) цільова спрямованість: орієнтація на створення конкретного мовленнєвого продукту. По-друге, змістовне наповнення вправи має містити: 1) вербальні опори: мовний або мовленнєвий матеріал (тексти, ключові лексеми, запитання), що підлягає трансформації; 2) невербальні опори: допоміжні візуальні компоненти, як-от схеми, таблиці чи ілюстрації.

Оскільки вправа виступає ключовим засобом навчання, важливо визначити чинники, що забезпечують її функцію управління взаємодією вчителя та учнів. Зокрема: 1) профільна спрямованість: кожна вправа орієнтована на розвиток певної мовленнєвої компетенції та мотивує учня через завдання; 2) цілепокладання: наявність чіткої задачі, що корелює з поточними або перспективними цілями навчання; 3) процесуальність: фіксація конкретних мовленнєвих дій та умов їх реалізації; 4) об'єкт дії: визначення предмета діяльності – матеріального (текст для сприйняття при читанні (чи аудіювання) або ідеального (задум чи думка, що структуруються під час говоріння); 5) результативність: прогнозування очікуваного мовленнєвого продукту та можливість подальшої інтеграції набутих навичок у різні види діяльності. Таким чином, вправа має не лише моделювати діяльність учнів, а й апелювати до їхньої мотиваційної сфери, актуалізуючи наявні знання та вміння через відповідне матеріальне забезпечення.

У методичному дискурсі поняття «завдання» та «задача» часто вживаються як еквіваленти терміну «вправа». Це зумовлено функціональним взаємозв'язком: з одного боку, завдання може бути структурним компонентом вправи, а з іншого – вправа може повністю вичерпуватися самим завданням. У ситуації, коли завдання є лише частиною вправи, за ним слідує відповідний мовний або мовленнєвий матеріал (лексеми, словосполучення, речення чи зв'язний текст), що потребує трансформації. Якщо ж вправа тотожна завданню, вона виконується без вербальних опор, спираючись лише на невербальні засоби (карти, малюнки) або ж не передбачає зовнішніх опор взагалі.

Важливою характеристикою завдання є наявність комплексу умов, що визначають спосіб розв'язання комунікативної задачі, зокрема через



моделювання ситуації спілкування. Незважаючи на те, що завдання часто містить засоби його реалізації (предмет діяльності), саме поняття «вправа» ширше за свою сутність. Вона є формою синтезу матеріалу та дії – матеріалізованим процесом вирішення задачі. Таким чином, вправа виступає як основна структурна одиниця організації навчального матеріалу в підручнику та найменша «клітинка» навчального процесу з англійської мови.

Використання терміну «задача» як синоніма до «вправи» ґрунтується на тому, що за своєю сутністю вправа є матеріалізованим процесом розв'язання певної задачі. Згідно із позицією О. І. Вишневського, термін «задача» безпосередньо апелює до діяльності самого учня. Такий підхід дещо трансформує традиційне розуміння вправи, акцентуючи увагу на активній позиції того, хто навчається. Проте дослідник зауважує, що не кожна вправа може вважатися «доброякісною задачею». Для цього вона має відповідати таким двом критеріям, як комунікативність та проблемність. Саме критерій комунікативності є провідним при розробці сучасних класифікацій вправ, визначаючи їхню ефективність у підготовці учнів до реальної мовленнєвої взаємодії (Вишневський, 2011, с. 30-31).

Наведемо приклади вправ та завдань, які є типовими для використання у старших класах. 10 клас: 1) вправи на формування граматичних навичок: *Complete the sentence (b) in each pair so that it has a similar meaning to the sentence (a)* (Карп'юк, 2013 (10), с. 41). 2) Вправи на формування лексичних навичок: *Complete the sentences with the adjectives from the box* (Карп'юк, 2013 (10), с. 58). *Match the words in the box with their definitions below. Then compare your answers with a partner* (Карп'юк, 2013 (10), с. 76). Вправи на розвиток та удосконалення вмінь читання: *Read the article and pay attention to the words in bold. Consult a dictionary if necessary* (Карп'юк, 2013 (10), с. 110). Завдання та вправи на удосконалення вмінь аудіювання: *Work in pairs or groups/ Write as many sports as you can think of in 5 minutes. The winner is the pair/ group with the longest list of sports. Listen and say what way American football differs from the European one. Listen to the interview again and complete the sentences* (Карп'юк, 2013 (10), с. 140). Завдання та вправи на розвиток та удосконалення вмінь говоріння: *a) Get some information and answer if the World Wide Web is another name for the Internet. b) Work in groups. Give the examples to prove the following statements. Prepare and make a speech on the problem of jobs for young people in Ukraine at a sitting of the International Friendship Club for your British guests. They will have a lot of questions. Be ready to answer them* (Карп'юк, 2013 (11), с. 58). Завдання і вправи на розвиток та удосконалення вмінь письма: *a) Read the sample essay without paying attention to the gaps and compare the plan for this essay with the plan you made in task 4 b. b) Add useful vocabulary from the essay to the list you have made in task 4 c. c) Complete the sample essay with the words or phrases from the box* (Карп'юк, 2013 (11), с. 157).

Отже, вправи, завдання та задачі є фундаментальними інструментами формування та вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь на уроках англійської мови у старших класах. Їхня роль є визначальною для забезпечення



повноцінної участі учнів у процесі іншомовного спілкування. Принцип домінуючої ролі вправ є унікальною рисою методики навчання іноземних мов, що якісно відрізняє цей предмет від інших навчальних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневецький О. І. (2011). Методика навчання іноземних мов: Навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Знання.
2. Карп'юк О. Д. (2013). Англійська мова. Підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту. «Лібра Терра».
3. Карп'юк О. Д. (2013). Англійська мова. Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту. «Астон».



Цикалюк А. В.

*Здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Токарева Т. С.
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ У ГРУПАХ

Становлення особистості здобувача освіти є результатом синергії в діяльності педагога та учнів. Ключова місія вчителя полягає в стратегічному плануванні та реалізації таких форм навчальної активності, які сприяли б інтенсивному засвоєнню знань та цілісному розвитку індивідуальності. В контексті викладання англійської мови особливого значення набуває вибір конкретних методів залучення учнів до освітнього процесу. Цей аспект потребує сучасного переосмислення, адже домінування фронтальних методів навчання обмежує можливості учнів для активної комунікації, що деструктивно впливає на процес формування та вдосконалення англомовної комунікативної компетенції.

Психологічна атмосфера на занятті є детермінантою успішної пізнавальної діяльності школярів. Актуальною є потреба у формуванні середовища, що базується на спокої, взаємній довірі та відсутності емоційної скутості. Оптимальним інструментом для створення такого середовища є колективні форми розв'язання лінгвістичних задач: робота в парах, мікрогрупах та реалізація проектної діяльності. Емоційна релаксація та довірливі стосунки дозволяють нівелювати так звані антисугестивні бар'єри, забезпечуючи пряму взаємодію з підсвідомою сферою психіки учня. Це дозволяє ефективніше задіяти когнітивні резерви головного мозку, оскільки активність школярів в такому разі виражається не через фізичне напруження, а через інтелектуальну та емоційну залученість (Савчин, 2005).

Ключовим рушієм мотивації та освітніх досягнень виступає безпосередньо педагог. Застосовуючи різноманітні форми соціальної взаємодії, вчитель керує навчальним процесом шляхом формування пар або груп, спираючись на дидактичні завдання та соціальні особливості класу. Позиція вчителя та його переміщення аудиторією формують загальний мікроклімат уроку. Вільне пересування вчителя класом, індивідуальний підхід до груп та оперативне надання відповідей на запитання сприяють кращому контакту.

В контексті групового вивчення іноземної мови вчитель перестає бути просто транслятором знань. Він стає модератором та асистентом у мовленнєвій комунікації, де учень виступає як повноправний суб'єкт процесу. Така взаємодія є яскравим прикладом реалізації особистісно-орієнтованого навчання, де учень стає рівноправним учасником діалогу.

Підготовчий етап до колективної діяльності вимагає від педагога детального планування як змістового наповнення, так і організаційних



моментів. Особливу увагу слід приділити процесу формування мікрогруп. Це можна здійснювати за принципом випадковості, на основі міжособистісних симпатій або ж за рівнем мовної підготовки учнів. Для забезпечення ефективної комунікації варто заздалегідь розподілити ролі всередині кожної групи (*Пометун, Пироженко, 2003*). Це дозволяє врахувати індивідуальні особливості школярів та запобігти ситуаціям, коли учні з вищим рівнем знань англійської мови повністю домінують у обговоренні.

Актуальним залишається питання контролю результатів. Оскільки важко об'єктивно оцінити внесок кожного учня у спільну діяльність, доцільніше фокусуватися на оцінюванні фінального продукту роботи, а не лише на самому процесі взаємодії. Під час планування педагогу слід продумати формат презентації напрацювань: це можуть бути постери, мультимедійні презентації або демонстрація на цифрових пристроях. Такий підхід значно оптимізує систему контролю, адже замість перевірки великої кількості індивідуальних робіт викладач аналізує кілька групових звітів. При цьому учні з інших груп можуть залучатися до дискусії, доповнюючи або коригуючи відповіді колег.

Вчитель виступає зазвичай центральною фігурою, яка спрямовує навчальний процес з англійської мови у закладі загальної середньої освіти і є основним джерелом інформації. В умовах групової роботи школярі потребують не стільки нагляду, скільки підтримки та стимулювання з боку вчителя, який, перш за все, стає фасилітатором, який готує навчальні матеріали та надає необхідні консультації. Його завдання – створити сприятливе середовище для праці, спостерігати за процесом та заохочувати учнів спиратися на власний досвід і світосприйняття. Педагогу важливо дотримуватися балансу: уважно відстежувати хід групової роботи, не обмежуючи при цьому самостійність її учасників надмірним контролем. Крім того, вчитель модерує етап представлення результатів – чи то в усній формі, чи за допомогою візуалізації на дошці або через проектор. Вся інтеграція між педагогом та учнями має базуватися на принципах колегіальності та партнерства.

Одним із найбільш ефективних різновидів групової взаємодії є проєктна діяльність. Вона докорінно змінює традиційні функції педагога: замість одноосібного керування освітнім процесом, він стає ментором та асистентом. Відходячи від моделі суворого контролю, вчитель перетворюється на спостерігача за ходом заняття, делегуючи повноваження щодо планування та реалізації завдань самим учням. Такий підхід стимулює школярів звертатися за роз'ясненнями до своїх партнерів по команді, які працюють над аналогічною проблематикою (*Пометун, Пироженко, 2003*).

Під час проведення проєктних занять педагог має забезпечити учнівський колектив усіма необхідними інструментами для самостійного збору інформації. Крім інтернет-ресурсів сюди належить також доступ до лінгвістичних словників, актуальної науково-популярної літератури та довідкових посібників. За потреби вчитель консультує групи щодо розстановки пріоритетів, методології дослідження та шляхів досягнення результату. Виконуючи роль



модератора у проєктній діяльності, педагог має дотримуватися тих самих рекомендацій, що й під час організації роботи в групах.

Наведемо декілька прикладів формулювання завдань для роботи у групі та для виконання проєкту, які подаються у діючих підручниках з англійської мови для закладів загальної середньої освіти. Зокрема, для 10 класу: (тема *National Cuisine*) I. 1) *Divide into three groups. Working in a group, choose one of the three different recipes below.* 2) *Read your recipe. Then act out how you'd cook the dish in your group.* 3) *Divide into new groups of three pupils with different recipes. Tell each other how to cook the dish you read about/ Use the lists of ingredients to help you* (Карп'юк, 2013 (10), с. 62). II. *Do the project. Follow the instructions: Imagine that you are the owner of a very good restaurant. Give your restaurant a name. Write a menu. Display your work in a gallery of works* (Карп'юк, 2013 (10), с. 63).

У підручнику для 11 класу під час опрацювання теми *Speaking about the art* пропонуються, наприклад, такі завдання для виконання у групах та для проєктної роботи: I. 1) *Look at the works by Ukrainian painters and say in what genres they are painted.* 2) *Work in groups. Speak about each picture. Use the phrases from the «Useful Phrases» box below. Don't forget to mention.* 3) *In groups. Speak on the statements (1-6). Highlight the following points about each of them* (Карп'юк, 2013 (11), с. 184-185). Проєктне завдання за матеріалом теми сформульовано наступним чином: *Do the project «A Gallery of Compositions» and write about your vision of art's role in modern society. Follow the instructions below* (Карп'юк, 2013 (11), с. 191).

Слід зазначити, що засвоєння певних клішованих зворотів для їх використання у груповій та проєктній роботі є обов'язковим. Наприклад, 1) для обговорення у процесі роботи використовуються наступні фрази: *As my colleague mentioned ...; I'd like to add something to that. We agreed that ...* . 2) для початку презентації результатів роботи команди або групи: *Today our team is going to talk about ...* 3) для представлення команди та ролей: *On behalf of our team, I'd like to ...; Let me introduce my team members ...; N. was responsible for the research.* 4) для представлення основної частини роботи: *We worked together on this project. Our team found, that ...; We've divided our presentation into three parts.* та ін.

З огляду на те, що ключовим завданням сучасного уроку англійської мови є формування іншомовної комунікативної компетентності, особливої уваги набувають колективні форми навчання, такі як групова взаємодія та метод проєктів. На наше переконання, вирішальним фактором тут є діяльність учителя. Його місія полягає в налагодженні ефективної комунікації між членами команди чи виконавцями проєкту, а також у створенні психологічно комфортних умов для стимулювання інтересу школярів до вивчення англійської мови та опанування ними базових мовленнєвих навичок. Трансформація ролі педагога у спостерігача, ментора чи помічника сприяє автономії учнів у пошуку рішень, розвиває вміння працювати в колективі та зміцнює їхню впевненість у власних силах.



ЛІТЕРАТУРА

1. Карп'юк О. Д. (2013). Англійська мова. Підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту. «Лібра Терра».
2. Карп'юк О. Д. (2013). Англійська мова. Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту. «Астон».
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. (2003). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. Видавництво А.С.К.
4. Савчин М. В., Василенко Л. П. (2005). Вікова психологія: Навчальний посібник. Академвидав.



Коваленко М.Р.

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент Долгушева О.В.

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

(м. Кропивницький)

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ «GATEWAY TO THE WORLD»: ЦИФРОВІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним впровадженням цифрових технологій у навчальний процес. У викладанні англійської мови це особливо актуально, оскільки цифрові інструменти дозволяють створювати автентичне мовне середовище, підвищувати мотивацію учнів та індивідуалізувати навчання.

Навчально-методичний комплекс (НМК) «Gateway to the World» рівня B1 від видавництва Macmillan Education є прикладом сучасного підручника, який інтегрує цифрові засоби навчання та пропонує цілісну цифрову систему. Ці інструменти дозволяють персоналізувати навчання, підвищити мотивацію підлітків та зробити роботу вчителя максимально ефективною.

Цифровізація освіти зумовлює необхідність інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання іноземних мов. Ефективне навчання мови передбачає поєднання комунікативного підходу з використанням сучасних технологій (Richards, 2006). Водночас українські дослідники наголошують на важливості цифрової компетентності як складової професійної діяльності вчителя (Биков, 2018). У цьому контексті НМК «Gateway to the World» (рівня B1) є прикладом інтегрованого освітнього продукту, що поєднує традиційні та цифрові компоненти.

Дослідження ґрунтується на положеннях комунікативного підходу (Richards, 2006), концепції змішаного навчання (Horn & Staker, 2015), а також на працях українських науковців у галузі цифровізації освіти. Зокрема, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес розглядається як чинник підвищення ефективності навчання (Постоюк, 2018).

Розглянемо складові цифрової системи навчально-методичного комплексу:

1. Онлайн-платформа (Student's App / Online Practice)

Одним із ключових цифрових компонентів є онлайн-платформа (Рис.1), яка доповнює зміст підручника. Можливості: інтерактивні вправи до кожного юніта, автоматична перевірка відповідей, миттєвий зворотний зв'язок та адаптація до рівня учня. Використовується для домашніх завдань (економія часу вчителя на перевірку), для самостійної роботи учнів та як інструмент для змішаного навчання (blended learning).

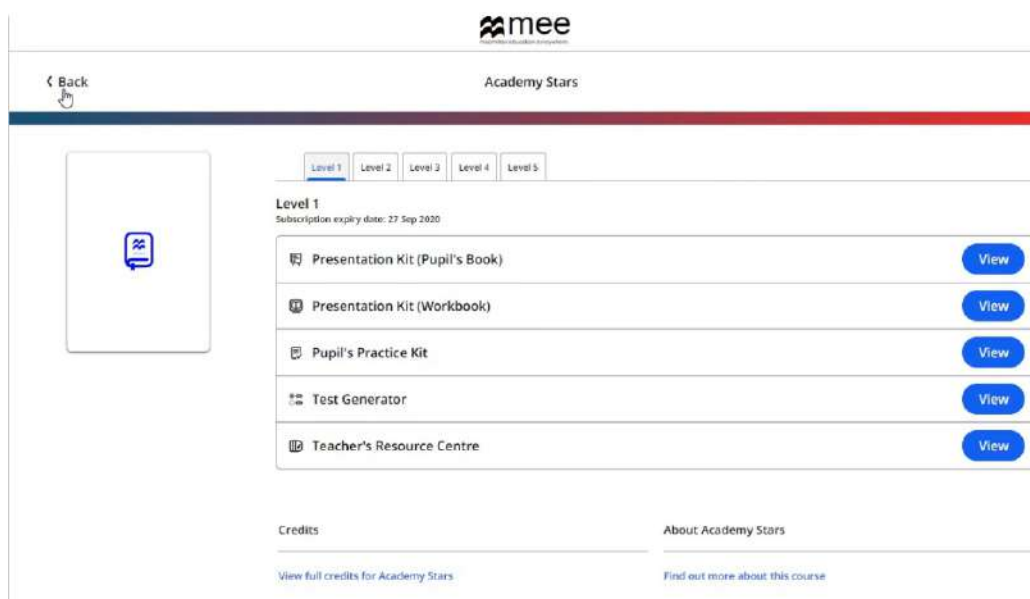


Рис.1. Знімок екрана онлайн-платформи

2. Аудіоматеріали та відео (Class Audio & Video)

У підручнику рівня B1 широко представлені аудіо- та відеоресурси. Можливості: розвиток навичок аудіювання, ознайомлення з різними акцентами та формування навичок сприйняття автентичної мови. Використовується перед переглядом для активізації лексики, під час перегляду для виконання завдань, а після перегляду – обговорення, speaking activities.

3. Інтерактивна презентаційна система (Presentation Kit)

Цифровий Presentation Kit дозволяє демонструвати матеріали підручника на інтерактивній панелі або екрані. Можливості: відображення сторінок підручника, інтерактивні завдання, вбудовані аудіо та відео та швидкий доступ до вправ. Використовується для фронтальної роботи з класом, пояснення нового матеріалу, організації інтерактивних вправ.

4. Teacher's Resource Centre (ресурси для вчителя)

Цифровий ресурсний центр містить додаткові матеріали для вчителя. Можливості: тести та контрольні роботи, додаткові робочі аркуші, методичні рекомендації та матеріали для диференціації навчання. Використовується для підготовки уроків, для оцінювання, для роботи з учнями різного рівня.

5. Онлайн-тести та оцінювання (Assessment tools)

Цифрові засоби оцінювання є важливою частиною НМК. Можливості: автоматичне оцінювання, статистика результатів, відстеження прогресу учнів. Використовується для формувального оцінювання, для підсумкового контролю та для моніторингу успішності (Рис. 2).

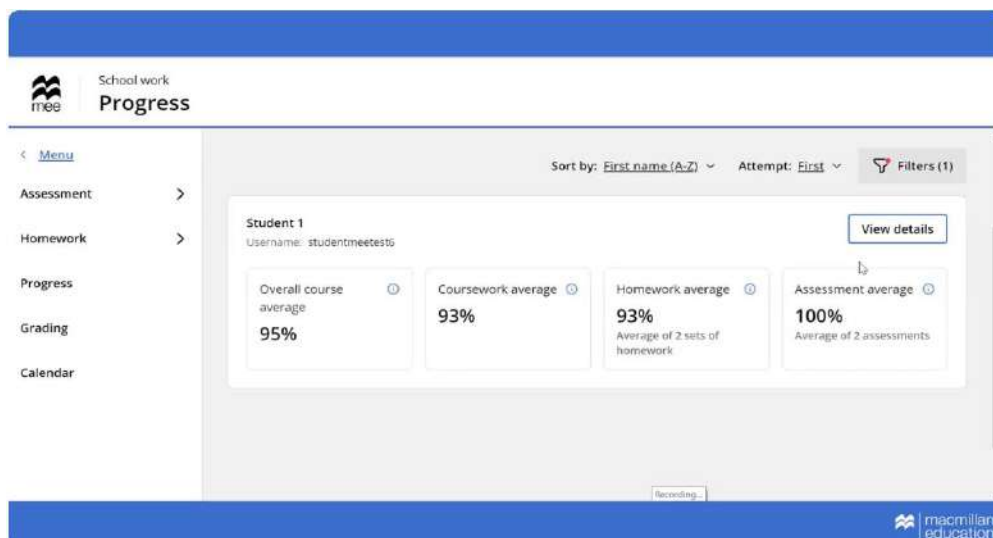


Рис.2. Знімок екрана розділу тестування та оцінювання

Безумовно, цифрові ресурси сприяють розвитку ключових умінь: listening (через аудіо- та відео-матеріали), speaking (завдяки інтерактивним вправам), reading (через роботу з онлайн-текстами) та writing (за допомогою спеціальних онлайн-завдань).

Навчально-методичний комплекс «Gateway to the World» рівня B1 є сучасним інструментом навчання, який ефективно поєднує традиційні та цифрові засоби. Використання Digital Tools дозволяє:

- підвищити мотивацію учнів;
- забезпечити індивідуалізацію навчання;
- оптимізувати роботу вчителя;
- покращити результати навчання.

Цифрові ресурси НМК створюють умови для реалізації змішаного навчання та відповідають сучасним освітнім тенденціям.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков, В. Ю. (2018). *Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно орієнтованих систем навчання*. Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України.
2. Постоюк, Н. (2018). Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*, 1(7), 60–62.
3. Foster, T. (2021). *Gateway to the World B1: Teacher's Book*. Macmillan Education.
4. Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass.
5. Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
6. Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
7. Spencer, D. (2021). *Gateway to the World B1: Student's Book*. Macmillan Education.



Шкаденков Я. В.

студент-магістрант,

Черкаський національний університет

ім. Богдана Хмельницького,

Черкаси, Україна

Науковий керівник: *канд. філол. наук, доц. Ганєчко В. В.,*

Черкаський національний університет

ім. Богдана Хмельницького,

Черкаси, Україна

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНИХ МЕДІАТЕКСТІВ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інтенсивними процесами глобалізації та інформатизації. Це зумовлює зміну парадигми іншомовної освіти: від простого накопичення лексико-граматичних знань до формування здатності використовувати мову як інструмент міжкультурного діалогу. Відповідно, головною метою навчання іноземної мови у старшій школі стає формування міжкультурної комунікативної компетентності (МКК) – здатності учнів успішно взаємодіяти з представниками інших культур, враховуючи їхні традиції, цінності та специфіку світосприйняття.

Старший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку цієї компетентності. Сучасні старшокласники є активними споживачами цифрового контенту, для яких медіапростір є природним середовищем соціалізації (Коваленко, 2022, с. 45). Тому використання традиційних, штучно адаптованих підручникових текстів часто призводить до зниження мотивації. Натомість залучення автентичних медіатекстів дозволяє поєднати навчальний процес із реальними інтересами учнів.

Автентичні медіатексти (статті з іншомовних інтернет-видань, новинні репортажі, подкасти, відео з YouTube, дописи у соціальних мережах, фрагменти інтерв'ю) створюються носіями мови для носіїв мови. Вони відображають актуальні реалії життя, містять живу розмовну лексику, ідіоми, неологізми та специфічний соціокультурний контекст (Бігич, 2021, с. 112). На відміну від навчальних матеріалів, медіатексти репрезентують мову в її природному функціонуванні, що сприяє подоланню культурного шоку під час реального спілкування.

Формування міжкультурної комунікативної компетентності засобами медіатекстів відбувається на кількох взаємопов'язаних рівнях. На лінгвістичному рівні учні засвоюють сучасні мовні норми та стилістичні реєстри. На соціокультурному – знайомляться з фоновими знаннями, традиціями та суспільними реаліями країни, мова якої вивчається. На прагматичному рівні розвивається критичне мислення: учні вчаться розпізнавати підтекст, іронію, культурні стереотипи та маніпулятивні стратегії в медіа (Савченко, 2023, с. 89).



Особливу увагу в контексті нашого дослідження варто приділити використанню німецькомовних медіатекстів (наприклад, матеріалів адаптованих та оригінальних випусків Deutsche Welle, Der Spiegel або молодіжних форматів ARD/ZDF). Німецька медіакультура відзначається специфічними лінгвокультурними рисами: високою частотністю композитів, особливим синтаксисом новинних повідомлень (зокрема, рамковою конструкцією) та високим ступенем фактологічної чіткості. Робота з такими ресурсами не лише збагачує лексичний запас старшокласників, а й занурює їх у соціокультурні реалії країн німецькомовного простору (DACH), дозволяючи краще зрозуміти менталітет, цінності та комунікативну поведінку носіїв мови (*Würffel, 2021, с. 42*).

Методично доцільна робота з автентичними медіатекстами на уроці іноземної мови передбачає три основні етапи:

1. Передтекстовий етап спрямований на актуалізацію фонових знань учнів, антиципацію (передбачення) змісту та зняття лексико-граматичних труднощів. Учитель може запропонувати обговорення заголовка, роботу з ключовими словами або візуальними стимулами.

2. Текстовий етап передбачає безпосереднє сприйняття інформації. Завдання на цьому етапі мають комунікативний характер: пошук конкретної інформації, визначення головної ідеї, аналіз поведінки чи висловлювань комунікантів у сюжеті (*Рудько, 2020, с. 67*).

3. Післятекстовий етап є ключовим для формування МКК. Тут відбувається вихід у вільне спілкування: дискусії, круглі столи, рольові ігри, написання есе чи створення власних медіапродуктів (наприклад, запис подкасту-відповіді на переглянуте відео). Саме на цьому етапі учні порівнюють рідну культуру з іншомовною, вчать толерантності та емпатії.

Водночас впровадження таких матеріалів вимагає від викладача високого рівня професіоналізму. Необхідно ретельно відбирати контент, зважаючи на вікові особливості, рівень володіння мовою (наприклад, B1-B2 для старшої школи) та етичну складову матеріалу, щоб уникнути когнітивного перевантаження учнів.

Отже, систематичне використання автентичних медіатекстів є ефективним засобом модернізації іншомовної освіти. Це не лише збагачує лексичний запас учнів старших класів, а й формує глибоке розуміння іншомовної культури, розвиває критичне мислення та готує молодь до повноцінного та толерантного функціонування у глобалізованому світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б. Теорія і практика формування міжкультурної компетентності в середній школі. Київ : Вид-во КНЛУ, 2021. 210 с.
2. Коваленко О. М. Психолого-педагогічні особливості навчання іноземних мов старшокласників. Сучасна педагогіка. 2022. № 2. С. 42–48.



3. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті навчання іноземних мов. Педагогічні науки. 2020. № 4. С. 108–115.
4. Савченко О. Я. Медіаосвіта як складова міжкультурного діалогу. Освітній вісник. 2023. № 1. С. 85–92.
5. Würffel N. Medien im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Deutsch als Fremdsprache. 2021. Vol. 58, № 2. S. 40–55.



Христук А.М.

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Долгушева О.В.*

*Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка (м.Кропивницький)*

СПЕЦИФІКА ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ПРЕДМЕТНО- МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

Упровадження предметно-мовного інтегрованого навчання (content and language integrated learning /CLIL/) для формування іншомовних мовленнєвих умінь читання потребує належного методичного супроводу. Одним із ключових компонентів є педагогічна підтримка (лексики та граматики) адже вона забезпечує поступове опанування учнями предметно-специфічних текстів. Робота з автентичними матеріалами часто супроводжується значними труднощами, зумовленими високим рівнем лексичної та граматичної складності текстів та наявністю спеціалізованої термінології, тому використання різних форм допомоги є необхідною умовою успішного навчання. Важливу роль у цьому відіграють засоби навчання. Тому вчителю іноземної мови вкрай важливо усвідомлено підходити до їх вибору і застосування у відповідності до методичних та дидактичних принципів й конкретних цілей навчання.

Одним із провідних засобів навчання читання із застосуванням CLIL-технологій є інформаційні тексти з певної предметної галузі, на основі якого здійснюється інтегроване навчання всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності (рецептивних, продуктивних, інтеракційних, медіаційних). Такі тексти переважно містять мультимодальні компоненти, що слугують опорою для формування й вдосконалення мовних навичок й мовленнєвих умінь здобувачів. Приміром, мовленнєві кліше, вилучені із тексту, допомагають структурувати висловлювання під час обговорення прочитаного та знижують рівень мовного навантаження.

Засоби візуалізації (світлини, таблиці, схеми, графіки, діаграми тощо) полегшують розуміння тексту, допомагають учням набувати предметної грамотності й сприяють формуванню навичок роботи із різними формами організації змістового наповнення текстів та умінь декодувати значення, що передаються у вербальний та невербальний спосіб. Окрім цього предметна наочність із мовним супроводом сприяє кращому опануванню галузевої лексики, встановленню логічних зв'язків між предметами і явищами та їх мовними денотатами, збагачуючи активний словниковий запас учнів (Байша, Стеценко, 2021, с. 37-41).

Використання дидактичних засобів на різних етапах навчання CLIL варіюється, проте перевагу необхідно віддавати автентичним матеріалам. Саме вони забезпечують занурення учнів у реальне мовне середовище, підвищують їхню мотивацію, але й потребують урахування рівня мовної підготовки здобувачів. Відтак перед вчителем стоїть завдання адаптувати підібрані



матеріали до рівня володіння іноземної мови без втрати цілісності та зв'язності тексту, його змістового наповнення й лексичної релевантності.

Сучасний стан розвитку інформаційно-комунікаційних технологій розширює коло засобів навчання в світлі предметно-мовного інтегрованого навчання. Цифрові ресурси підвищують ефективність освітнього процесу, адже дозволяють створювати інтерактивні матеріали з додатковими поясненнями, візуалізаціями та аудіосупроводом. Це дозволяє врахувати потреби кожного учня та підвищує рівень залученості здобувачів (Савченко, Федорченко, Туренко, 2023, с. 376-384).

Для успішного формування читацької грамотності особливу роль відіграє підхід «Reading to Learn» (читання для навчання). Він передбачає поетапний перехід від детального аналізу тексту до створення самостійного висловлювання учнями, що забезпечує розвиток як рецептивних, так і продуктивних умінь. (Whittaker, 2018, с. 17-25).

Використання міжнародного досвіду оцінювання грамотності читання (за критеріями PISA-2018) як основи для розробки критеріїв аналізу навчальних досягнень учнів, дозволяє розвивати здатність учнів не лише розуміти тексти, а й оцінювати їх, інтегрувати інформацію з різних джерел і критично її осмислювати (OECD, 2019, с. 32-33).

Важливим компонентом контролю навчальних досягнень учнів є також формувальне оцінювання, яке дає змогу відстежувати навчальний прогрес здобувачів, аналізувати рівень розуміння матеріалу та коригувати навчальний процес через різні форми зворотного зв'язку (Ranney, 2012, с. 565-570). В основному фокусі уваги під час такого контролю й оцінювання є знання, навички та вміння учнів саме з предметної галузі; іншомовний компонент поступається у пріоритеті, проте без належного формування комунікативної компетентності іноземної мови неможливо досягти поставлених цілей навчання, що зумовлює подальший методичний пошук вчителя.

Таким чином, система засобів навчання у CLIL ґрунтується на поєднанні педагогічної підтримки, візуалізації, роботи з текстами різної складності, використання автентичних матеріалів, цифрових ресурсів, стратегій читання та сучасних підходів до оцінювання, що забезпечує доступність предметного змісту та ефективний розвиток іншомовної компетентності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байша К. М., Стеценко Н. М. (2021). Використання предметно-мовного інтегрованого навчання у професійній підготовці менеджерів. *Інноваційна педагогіка*, 32(1), с. 37–41. DOI: <https://doi.org/10.32843/26636085/2021/32-1.7> (дата звернення: 25.02.2026).
2. Савченко Н., Федорченко Ю., Туренко Р. (2023). Методика CLIL під час викладання англійської мови студентам юридичних спеціальностей. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, 2(24), с. 376–384.



3. Mahan K. R., Ruiz de Zarobe Y.(2024). Scaffolding English language learners: A systematic review. In Z. Tajeddin, T. S. C. Farrell, *Handbook of language teacher education: Critical review and research synthesis* (p. 693–725).

4. OECD. (2019). *PISA 2018 reading literacy framework*. OECD Publishing URL: <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018readingframework.htm> (дата звернення: 08.03.2026).

5. Ranney S. (2012). Defining and teaching academic language: Developments in K-12 ESL. *Language and Linguistics Compass*. 6, (9), p. 560–574.

6. Whittaker, R. (2018). Reading to Learn in CLIL subjects: Working with content-language. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 1 (1), 17-25.

7. Whittaker, R. (2018). Reading to Learn in CLIL subjects: working with content-language. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 1 (1),



Коркіш О. В.

здобувачка другого(магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Кочубей В.Ю.**

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

(м. Кропивницький)

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ

Успіх у сучасному світі залежить від здатності людини організувати своє життя як проєкт: визначити ціль, намалювати план дії, знайти й залучити необхідні ресурси та оцінити чи вдалося досягти поставленої мети. Сучасні педагогічні технології передбачають новий підхід до навчання, виховання та формування особистості учня. Традиційна система освіти недостатньо орієнтована на індивідуальність учня, тому необхідний пошук нових форм та методів. Одним з таких методів є метод проєктів, під яким розуміють орієнтований на учнівство підхід до того, що виходить за межі традиційного освітнього процесу. Завдяки йому учні здобувають знання і навички через розробку та завершення цілісних проєктів (*PBLWorks. Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements*).

Метою цієї роботи є огляд і узагальнення міжнародного досвіду використання методу проєктів у навчанні та вихованні.

Проблема проєктної діяльності як педагогічного явища є предметом досліджень багатьох зарубіжних вчених (В. Ассаул, Дж. Джонс, С. Ізбаш, Дж. Кнеллер, О. Коберник, О. Онопрієнко, О. Пехота, В. Тименко, М. Уйсімбаєва, А. Цимбалару, Ю. Якімець та ін.).

Метод проєктів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він зародився в США в 20-х роках ХХ ст. Цей метод ще називали проблемним і пов'язували з ідеями гуманістичного напрямку в педагогіці. Один з основоположників методу У. Кілпатрік вважав проєктом будь-яку діяльність, виконану «від щирого серця» з високим ступенем самостійності групою учнів, об'єднаних у даний момент загальним інтересом. Інший основоположник цього методу американського вченого Дж. Дьюї пов'язував метод проєктів з доцільною практичною діяльністю учнів, виходячи з їх особистим інтересом (*Бачинський, 2024, с. 6*).

Ще одна послідовниця Дж. Дьюї вчителька Х. Паркхерст із м. Долтон (шт. Массачусетс, США) застосувала систему індивідуалізованого навчання, названу згодом Дальтон-план. В основі цієї системи навчання лежать три основні принципи: свобода вибору занять і вивчення навчальних дисциплін, самостійність і співробітництво. Мета цієї системи полягала у тому, щоб надати учневі можливість вчитися з оптимальною для нього швидкістю та у власному темпі, що відповідає його здібностям. Змістовною основою цієї системи навчання були завдання дослідницького характеру із постановкою експерименту, розробкою проєкту. Ідеї проєктного навчання Дж. Дьюї були сприйняті та розроблені в інших країнах, де назріла потреба реформувати



суспільство, де основу реформ вбачали у вихованні нового громадянина, здатного творчо й неупереджено мислити і діяти – Ж.- О. Декролі (Бельгія), С. Френе, П. Кергомар (Франція); М. Монтессорі (Італія); Г. Кершенштейнер, В. Лай, Е. Мейман (Німеччина) та ін. (*Михайленко, Бутко, 2023, с. 3*).

Основою функціонування проектної діяльності у Німеччині був «Йена-план» школи П. Петерсена. І. М. Дичківська зазначає, що їй були притаманні такі засоби духовно-морального виховання особистості, як: абсолютна відкритість взаємин, котра визначає життєвий стиль, культуру, форми життєдіяльності; взаємодопомога дітей у загартуванні характеру, розвитку і взаємовихованні; право кожної дитини на власну думку, свободу висловлювання; формування добрих почуттів, товаришкості та ширості тощо (*Дичківська, 2004, с. 68*).

Метод проектів у різні історичні періоди був поширений у Бельгії та Франції. Вагомий внесок у розвиток ідеї проектного навчання було зроблено відомим бельгійським лікарем, педагогом і психологом Ж.-О. Декролі. Він був найпомітнішим представником медико антропологічної течії реформаторської педагогіки, яка ґрунтувалася на ідеях гуманізації навчання і виховання, методологічно зближувала медицину і педагогіку, формувала засади медико педагогічної рефлексології (*Бей, 2019, с. 4*).

Метод проектів використовувався і в навчально-виховній роботі французького педагога С. Френе (1896–1966), яким на основі теоретичних і практичних пошуків було створено «Школу успіху і радості» – модель нової школи, спрямованої на активізацію пізнавальної активності учнів.

Англійський педагог С. Редді наприкінці 80-х рр. XIX ст. застосовував метод проектів у навчальному процесі коледжу в Аботс-Хілл (Велика Британія), де навчалися діти аристократії. Педагогічний процес, організований і впроваджений колегіально, був спрямований на виховання людей із сильним темпераментом, здатних до самостійного практичного життя. Навчання було організоване таким чином, що студентів залучали до створення різних проектів, під час яких вони мали можливість застосовувати теоретичні знання, набуті у процесі навчальної роботи (*Бей, 2019, с. 4*).

Отже, аналіз міжнародного досвіду використання методу проектів свідчить про його вагоме значення у розвитку сучасної освіти та формуванні особистості учня. Виникнувши у США та поширившись у країнах Європи, цей метод зазнав значного розвитку завдяки ідеям провідних педагогів-гуманістів, які наголошували на важливості самостійної, практичної та творчої діяльності учнів. У різних освітніх системах метод проектів адаптувався до національних умов, але незмінно зберіг свою спрямованість на індивідуалізацію навчання, розвиток критичного мислення, співпраці та відповідальності. Міжнародний досвід підтверджує доцільність і ефективність впровадження проектної діяльності як одного з ключових напрямів модернізації освітнього процесу.



ЛІТЕРАТУРА

1. Бачинський, В.Л (2024). Метод проєктів як ефективний засіб формування ключових компетентностей здобувачів освіти. URL:Посібник «Метод проєктів як ефективний засіб формування ключових компетентностей здобувачів освіти»
2. Бей, І. (2019). Досвід використання методу проєктів у європейській системі освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, Вип 25, 2019. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.16>
3. Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Академвидав.
4. Михайленко, О.В,Бутко, Т.О . (2023). Метод проєктів у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, Випуск 92, Том 1. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.16>
5. PBLWorks. (n.d.). *Gold standard PBL: Essential project design elements*. URL: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl/gold-standard-project-design>



Вишнеvsька В.Р.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: д.філол.н. проф. **Бойко Ю.П.**
Хмельницький Національний Університет
(м. Хмельницький)

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСВІТНЬОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ: АНГЛОМОВНІ ТА УКРАЇНСЬКІ СТАНДАРТИ ОСВІТИ

Спеціалізований переклад є ключовим компонентом сучасної комунікації, що забезпечує доступ до наукової та технічної інформації у глобалізованому світі (Голі-Оглу, Булгакова. 2024, с. 4). До найважливіших рис спеціалізованого перекладу належать точність та однозначність термінів. Сфера науки нині перебуває на стадії трансформації та становлення. Український освітній простір гармонізується з європейським. І, звісно ж, на перший план тут виходить термінологія, її уніфікація та адаптація до європейського простору.

Лексико-семантичні поля «освіта» англійської і української мов становлять значний перекладознавчий інтерес з огляду на те, що вони значною мірою не збігаються у плані їх складу і змісту. Ця невідповідність зумовлена суттєвими розбіжностями в концептуальній будові систем освіти англійських країн і України, асиметрією розвитку національних систем освіти, що є причиною існування у кожній освітній системі реалій, на позначення яких використовується етноспецифічна лексика, яка становить основну проблему перекладу (Кнодель, 2019, ст. 11).

Перекладознавче контрастивне порівняння ЛСП «освіта» в українській і англійській мовах у синхронному зрізі дає можливість виділити кілька типів паралексичних корелятивів. До першого належать пари, конституенти яких мають подібне фонографічне оформлення, а також однакову етимологію (переважно з латини чи грецької мови). Перша група цього типу нечисленна; до неї належать лексеми, набір сем яких збігається повністю - *метод* — *method*, *категорія* — *category*. До другої групи належать переважно полісемантичні лексеми з тотожним набором сем лише деяких лексико-семантичних варіантів - *текст* — *text*, *код* — *code*. До другого типу належать пари, конституенти яких мають різне вербальне оформлення, а їхні семи частково подібні, наприклад: *предметна область* — *subject content / subject matter*, *цілі навчання* — *learning objectives*. Третій тип складається з лексем, які не мають точного (адекватного) відповідника з таких причин: а) відсутність референта в цільовій мові - *державне замовлення, молодший спеціаліст*; б) немає стислого вербального оформлення для позначення наявного референта - *фахова експертиза, академічна добросовісність* (Кнодель, 2019, ст. 12).

Зазначена класифікація дозволяє структурувати терміносистему галузі «Освіта» за ступенем еквівалентності її одиниць. (Середницька, 2024, ст. 74). Порівняльний аналіз у межах даної роботи виконано на основі Стандарту вищої освіти України за спеціальністю 035 «Філологія» та міжнародної класифікації ISCED-F 2013. Першочергової уваги в межах дослідження потребують лексеми,



що демонструють абсолютну тотожність семантичних структур в обох мовних просторах. У межах першого типу лексем з повною конвергенцією семантичних структур, виступає пара «програма» — «*programme*» (Мон України, 2019, ст. 6; UNESCO-UIS, 2015, ст. 4), яка позначає структуровану модель підготовки фахівця (*education programme*). Попри певні функціональні нюанси — схильність української терміносистеми до сприйняття програми як статичного нормативного акта та акцент англомовного джерела на динамічній послідовності навчальних заходів — їхнє семантичне наповнення залишається еквівалентним у значенні комплексу освітніх компонентів. Подібну етимологічну та змістову тотожність демонструє лексема «філологія» (Мон України, 2019, ст. 6) — «*philology*», де є етимологічна спорідненість із давньогрецьким *philologia* (любов до слова). В українському нормативному документі філологія дефініюється як галузь знань, що об'єднує лінгвістичні, літературознавчі та перекладознавчі студії, що цілком корелює із британським та американським академічним трактуванням, зафіксованим у полі 0232 «Literature and linguistics» (UNESCO-UIS, 2015, ст. 15, 62). Семантичний обсяг цієї пари охоплює ідентичні семи, як-от «наукове дослідження мови», «вивчення літературної спадщини» та «критичний аналіз текстів». Інша лексема «спеціалізація» — «*specialisation*», яка в обох терміносистемах позначає вузьке спрямування навчання в межах ширшої наукової галузі, що підтверджується наявністю «переліку спеціалізацій» в українському стандарті (Мон України, 2019, ст. 12) та категорією «*subject specialisation*» у міжнародній класифікації (UNESCO-UIS, 2015, ст. 5,8). Основним методом перекладу є точний еквівалентний переклад. Оскільки ці терміни є інтернаціоналізмами з абсолютно тотожним значенням, вони функціонують як ідентичні інструменти наукового дослідження та класифікаційні одиниці (Кнодель, 2019, ст. 13).

Другий тип паралексичних корелятивів охоплює пари з різним вербальним оформленням, але частковою подібністю семантичних структур. Типовим прикладом такої кореляції є пара «атестація» — «*attestation*». В українському освітньому стандарті термін «атестація» має вузьке нормативне значення і позначає встановлення відповідності результатів навчання здобувачів вимогам стандарту (підсумкове оцінювання, державний іспит або захист кваліфікаційної роботи) (Мон України, 2019, ст. 10). Натомість в англомовній фаховій термінології лексема «*attestation*» частіше вживається у значенні юридичного або адміністративного «засвідчення» чи «підтвердження» достовірності документа. Для позначення процесу оцінювання знань в англомовних стандартах використовуються терміни «*assessment*» або «*evaluation*» (UNESCO-UIS, 2015, ст. 7). Аналогічну специфіку демонструє пара «компетентність» — «*competence / skill*» (UNESCO-UIS, 2015, ст. 6). В англомовних стандартах «*competence*» часто описує загальні соціальні спроможності, тоді як для позначення конкретних вмінь ISCED-F використовує термін *skills* (UNESCO-UIS, 2015, ст. 6). В українському контексті «загальні компетентності» за дескрипторами НРК фактично корелюють із міжнародним поняттям «*transferable skills*» (універсальні навички) (Мон України, 2019, ст. 15;



UNESCO-UIS, 2015, ст. 6). Для цієї групи часто застосовується контекстуальний переклад або точний переклад із функціональним зміщенням (Кнодель, 2019, ст. 12). У таких випадках, як із терміном «атестація», значення збігаються лише в аспекті формального підтвердження, що вимагає семантичної корекції при перекладі.

Третій тип паралексичних корелятивів охоплює лексеми, що не мають точного (адекватного) відповідника в мові перекладу. По-перше, це стосується історично зумовлених рівнів освіти, зокрема «ОКР Спеціаліст» (Мон України, 2019, ст. 7). Оскільки в сучасній міжнародній ієрархії цей рівень відсутній як окрема категорія, для його опису використовуються лише загальні категорії, як-от «level of education» або «tertiary qualification» (UNESCO-UIS, 2015, ст. 5). У контексті академічної мобільності та перезарахування результатів, що передбачені українським стандартом, найбільш адекватним функціональним відповідником виступає дескриптивна конструкція «previous qualification at the tertiary level», яка передає статус референта без прямого термінологічного дублета (Мон України, 2019, ст. 7, UNESCO-UIS, 2015, ст. 5). По-друге, безеквівалентність спостерігається при зіставленні інституційних структур, таких як «національна рамка кваліфікацій (НРК)» (Мон України, 2019, ст. 15). Стандарт ISCED-F пропонує для опису аналогічних систем поняття «reference framework» (еталонна рамка) або «classification hierarchy» (UNESCO-UIS, 2015, ст. 4). Оскільки українська НРК базується на системі дескрипторів для різних галузей, у міжнародному вимірі її змістове наповнення реферується через ієрархію полів освіти — «broad ma detailed fields» (UNESCO-UIS, 2015, ст. 6, 54), що дозволяє класифікувати кваліфікації за принципом предметної близькості, а не лише за юридичним статусом. Для термінів, де відсутній прямий референт, застосовується описовий переклад (*explication*). У випадках юридичної невідповідності використовується транслітерація з приміткою. Для лексем, що не мають стислого вербального оформлення, найефективнішим є комбінований переклад (калька у поєднанні з дескрипцією) (Кнодель, 2019, ст. 18). Наприклад, переклад терміна «кредити ЄКТС» як «ECTS credits» часто супроводжується дескрипцією «intended learning time», що пояснює обсяг навчання через часовий еквівалент.

Ключові результати дослідження демонструють, що процес термінологічної гармонізації успішно реалізований лише на рівні інтернаціональних номенів (Тип 1), тоді як на рівні процесуальних понять та національних кваліфікаційних рівнів зберігається значний пласт асиметрії. Зокрема, аналіз виявив, що українська термінологія тяжіє до статичної дефініції через «нормативний документ», тоді як англомова — до динамічного опису через «освітню діяльність». Найскладнішим сегментом для перекладу є безеквівалентні юридичні конструкти, де використання калькованих відповідників призводить до семантичних спотворень. Перспективи подальших розвідок вбачаються у розширенні об'єкта аналізу за межі філологічної спеціальності та дослідженні термінологічної конвергенції в інших галузях знань. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на створення



спеціалізованого перекладознавчого глосарію, який би враховував розбіжності між дескрипторами Національної рамки кваліфікацій та міжнародними стандартами, що сприятиме повній інтеграції української вищої школи в глобальний науковий простір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голі-Оглу, Т. В. (2024). Переклад англomовного науково-популярного тексту на українську мову: стратегії та особливості їх реалізації. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Спеціальна випускна робота*. Дніпро: ДВНЗ «ПДТУ».
2. Кнодель, Л. В. (2019). *Освітня лексика в англійській та українській мовах: монографія*. ФОП Кандиба Т. П.
3. Міністерство освіти і науки України. (2019). *Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія»* (Наказ № 869 від 20 червня 2019 р.).
4. Середницька, А. Я. (2024). Порівняльний аналіз тематичних груп «Вища освіта» на матеріалі іменників української та англійської мов. *Закарпатські філологічні студії*, (38), 74–76.
5. UNESCO Institute for Statistics. (2015). *International Standard Classification of Education: Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013)*.



Кирпошенко В.О.

вчитель англійської мови,

ВСП «Перша українська школа», Харківська обл.

м. Полтава

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ TOTAL PHYSICAL RESPONSE ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННОГО СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація

У статті розглянуто особливості використання методу Total Physical Response (TPR) під час навчання англійської мови дітей раннього дошкільного віку (3–4 роки). Обґрунтовано доцільність залучення рухової активності як основного способу формування первинного словникового запасу без опори на переклад. Особливу увагу приділено концепції «періоду мовчання» (Silent Period), а також наведено приклади з практики, які демонструють вплив TPR на залученість дітей та зниження рівня напруження під час занять.

Ключові слова: TPR, дошкільний вік, раннє навчання, лексика, рухова активність, період мовчання.

Вступ

Робота з дітьми віком 3–4 років має свої чіткі обмеження: коротка тривалість уваги, потреба у постійному русі та відсутність готовності до абстрактного пояснення. У таких умовах традиційні підходи, що передбачають переклад або тривале пояснення, не дають бажаного результату.

У власній практиці під час проведення занять з англійської мови я зіткнулася із необхідністю шукати інші способи подачі матеріалу, які відповідали б віковим особливостям дітей. Одним із таких рішень стало використання методу Total Physical Response (TPR), що передбачає поєднання мовлення з рухом.

Мета дослідження

Метою дослідження є аналіз ефективності використання методу TPR для формування первинного словникового запасу та розвитку розуміння англійського мовлення у дітей 3–4 років.

Методи дослідження

У процесі роботи було використано:

- педагогічне спостереження під час занять;
- аналіз реакцій дітей на мовні інструкції;
- узагальнення власного практичного досвіду.

Наукова новизна дослідження

Особливістю даної роботи є адаптація методу TPR до навчання дітей раннього дошкільного віку. У цьому випадку рух виступає не допоміжним, а основним засобом розуміння мови. Дитина може продемонструвати, що вона зрозуміла слово або інструкцію, не використовуючи мовлення. Це відповідає так званому «періоду мовчання», який є природним етапом засвоєння мови.

Основна частина



Метод TPR базується на простій логіці: дитина спочатку розуміє, а вже потім говорить. Для дітей 3–4 років це особливо актуально, оскільки мовлення ще не є основним способом взаємодії.

У своїй роботі з дітьми цього віку я використовую систему TPR-активностей, яку умовно можна поділити на три етапи.

Перший етап — виконання інструкцій.

Учитель показує дію та озвучує її: *stand up, sit down, jump, clap*. Діти повторюють, поступово починаючи реагувати вже без підказки.

Другий етап — перевірка розуміння.

На цьому етапі діти виконують інструкції без демонстрації. Наприклад: “*Point to the cat*”, “*Jump to the blue circle*”. Важливо, що від них не вимагається говорити — достатньо правильної дії.

Третій етап — ігрове закріплення.

Для підтримання уваги використовую ігрові формати, зокрема адаптовану гру “*Simon Says*”. Діти виконують дію лише за певною умовою, що додатково тренує увагу та слухання.

Наприклад, під час вивчення теми “*Daily routine*” діти виконують дії *wash your face, brush your teeth*, що дозволяє сформуванню чіткої асоціації між словом і дією без перекладу.

Варто зазначити, що на початку не всі діти одразу реагують на інструкції, однак після кількох повторень більшість демонструє стабільну реакцію. Це підтверджує, що розуміння формується поступово через досвід.

Практичне значення дослідження

Запропонований підхід може бути використаний у роботі з дітьми раннього дошкільного віку як у школі, так і в позашкільних закладах. Його перевагою є простота реалізації та відсутність потреби у спеціальному обладнанні.

TPR дозволяє зробити заняття динамічними, знизити напруження та створити комфортне середовище, у якому дитина взаємодіє з мовою природно. Запропоновану структуру можна адаптувати до різних тем, що робить її універсальною для початкового етапу навчання.

Результати дослідження

У ході спостереження за роботою дітей було помічено:

- діти охочіше включаються в діяльність, якщо вона пов’язана з рухом;
- з часом формується швидша реакція на інструкції англійською мовою;
- лексика краще запам’ятовується, якщо вона пов’язана з дією;
- знижується страх помилки, оскільки від дітей не вимагається одразу говорити.

Висновки

Метод Total Physical Response є ефективним інструментом у роботі з дітьми дошкільного віку. Його використання дозволяє організувати навчання з урахуванням вікових особливостей, зменшити навантаження та зробити процес засвоєння мови більш природним.

TPR сприяє формуванню первинного словникового запасу, розвитку розуміння мовлення та створенню позитивного емоційного середовища. Саме



тому його доцільно використовувати як базовий підхід на початковому етапі навчання дітей 3–4 років.

ЛІТЕРАТУРА

1. Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*.
2. Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
3. Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
4. Шкваріна Т. М. (2019). *Методика навчання іноземної мови дітей дошкільного віку*. Київ: Каравела.



Бистрова Н.С.

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Долгушева О. В.
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький)*

ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасна іншомовна освіта спрямована на розвиток у здобувачів уміння ефективно використовувати іноземну мову в реальних ситуаціях спілкування. Це передбачає не лише знання мовних засобів, а й уміння працювати з різними типами текстів. У цьому контексті особливої актуальності набуває підхід, що розглядає текст як центральну одиницю навчання. У наукових дослідженнях його називають по-різному: як «текст-орієнтований підхід» (text-based approach), так і «текстоцентричний підхід», але в обох випадках підкреслюється однакова суть – текст стає основним засобом формування іншомовної комунікативної компетентності. Положення CEFR також акцентують увагу на необхідності комплексного розвитку мовленнєвих умінь через використання автентичних та адаптованих текстів у навчальному процесі.

В українській науковій літературі представлено значну кількість досліджень, присвячених використанню текстів на уроках іноземної мови для формування різних мовленнєвих умінь. Водночас текстоцентричний підхід передбачає не лише використання текстів у навчальному процесі, а й цілісну методологію їх застосування впродовж системи уроків, що забезпечує цілеспрямоване формування мовної та комунікативної компетентності. З огляду на необхідність ефективного впровадження цього підходу в освітню практику, метою роботи є визначення та обґрунтування основних принципів і методів реалізації текстоцентричного підходу на уроках англійської мови.

Текстоцентричний підхід до навчання іноземної мови сформувався на основі функціональної лінгвістики М. Галлідея, відповідно до якої мова розглядається як засіб соціальної взаємодії та творення значень у процесі комунікації (Halliday, 1978, с.2). Узагальнення наукових підходів дає змогу визначити текстоцентричний підхід як методологічно орієнтовану систему навчання, у якій текст виступає центральною дидактичною та комунікативною одиницею, а навчальний процес будується на роботі з цілісними усними та письмовими текстами. Його сутність полягає в розгляді тексту не лише як навчального матеріалу, а як форми існування мови, що інтегрує мовні засоби та культурні смисли і забезпечує пізнання мови через аналіз (Подоляк, 2024, с.87). Текст розглядається як комунікативна одиниця зі зв'язністю, завершеністю та інформативністю (Галаєвська, 2017, с.69), а навчання відбувається у природному мовному контексті з використанням автентичних текстів різних стилів, типів і жанрів (Кучерук, 2017, с.8; Подоляк, 2024, с.87). При цьому всі



види мовленнєвої діяльності інтегруються на основі тексту, а навчальні завдання спрямовуються на його розуміння, інтерпретацію та продукування.

Згідно з С. Фіз та Г. Джойс, текстоцентричний підхід у навчанні іноземної мови ґрунтується на кількох базових принципах.. По-перше, передбачається експліцитне навчання мовних засобів, зокрема граматичних і структурних особливостей усних та письмових текстів, що є основою формування мовної компетентності. По-друге, важливим є встановлення зв'язку між усними та письмовими формами мовлення та їх соціально-культурним контекстом використання. По-третє, навчання організовується навколо цілісних текстів і спрямоване на розвиток мовленнєвих умінь у межах комунікативної мети кожного навчального модуля. По-четверте, передбачається поетапне формування вмій створення текстів через керовану практику, співпрацю та самостійне продукування мовлення в різних комунікативних ситуаціях. Таким чином, текстоцентричний підхід забезпечує інтеграцію мовних знань і мовленнєвих навичок у процесі роботи з цілісними текстами (Agustien, 2020, с.15-18).

Реалізація текстоцентричного підходу в навчанні англійської мови здійснюється через послідовне проходження п'яти етапів (рис.1), які утворюють цілісний навчальний цикл і забезпечують поступовий розвиток мовленнєвих умінь (Feez, 1999, с.13) .

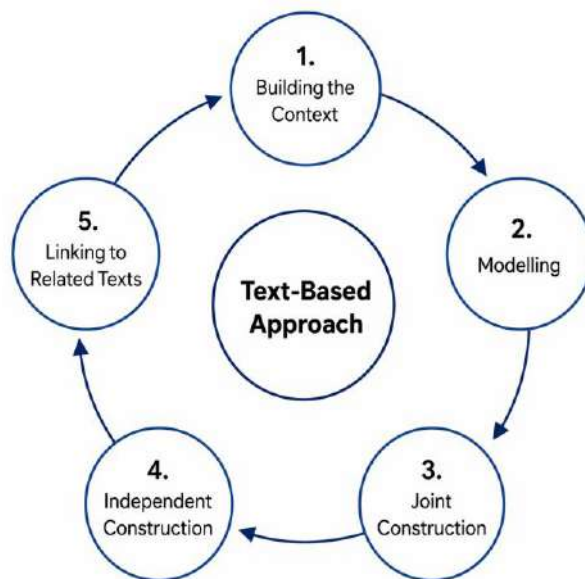


Рис. 1. Етапи впровадження текстоцентричного підходу (Feez, 1999, с.13)

Перший етап – **формування контексту (Building the Context)** – спрямований на підготовку учнів до роботи з текстом. На цьому етапі вчитель вводить тему, активізує попередні знання учнів і створює мотиваційний інтерес до змісту. Важливим є також опрацювання ключової лексики, прогнозування змісту тексту та виконання підготовчих завдань, які допомагають учням краще зрозуміти майбутній матеріал.

Другий етап – **моделювання (Modelling)** – передбачає ознайомлення учнів із зразками текстів. Учитель демонструє текст певного типу, пояснює його



структуру, мовні особливості та комунікативну мету. Учні аналізують зразок, визначають його характерні риси та порівнюють із іншими текстами. Це дозволяє їм усвідомити, як організовується текст і які мовні засоби використовуються для досягнення певної мети.

Третій етап – **спільне конструювання тексту (Joint Construction)** – полягає у спільній роботі вчителя та учнів над створенням тексту. Учні разом із учителем визначають тему, обговорюють зміст і поступово створюють текст. Спочатку вчитель активно допомагає, але з часом його роль зменшується, а учні беруть на себе більшу частину роботи. Це дозволяє їм навчитися застосовувати отримані знання на практиці.

Четвертий етап – **самостійне конструювання тексту (Independent Construction)** – передбачає самостійне або парне створення текстів учнями. Вони використовують попередньо засвоєні знання та навички для виконання завдання без прямої допомоги вчителя. На цьому етапі учні можуть готувати письмові або усні тексти, поступово розвиваючи впевненість у власних мовленнєвих можливостях.

П'ятий етап – **зв'язування з іншими текстами (Linking to Related Texts)** – спрямований на узагальнення та рефлексію. Учні порівнюють різні типи текстів, аналізують їх використання в різних ситуаціях і застосовують отримані знання в нових умовах. Це допомагає їм краще усвідомити функціонування мови та розширити комунікативний досвід.

Отже, текстоцентричний підхід є ефективним підходом на уроках англійської мови, оскільки забезпечує формування іншомовної комунікативної компетентності через роботу з цілісними текстами. Його основні принципи передбачають експліцитне опрацювання мовних засобів, урахування соціально-культурного контексту текстів, навчання на основі автентичних матеріалів та інтеграцію всіх видів мовленнєвої діяльності. Реалізація цього підходу здійснюється через п'ять взаємопов'язаних етапів (формування контексту, моделювання, спільне конструювання, самостійне конструювання та зв'язування з іншими текстами), дотримання яких забезпечує системність навчання та поступовий розвиток мовленнєвих умінь учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Agustien, H. I. R. (2020). Implementing a text-based approach in English language teaching. TEFLIN Publication Division. 15-18.
2. Feez, S. (1999). Text-based syllabus design. *TESOL in Context*, 9, 13.
3. Halliday, M. A. K. (1978). Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. Edward Arnold. 2.
4. Галаєвська, Л. В. (2017). Текстоцентричний підхід до формування мовленнєвих умінь і навичок та його реалізація в підручнику української мови. *Проблеми сучасного підручника*, 19, 68-79.



5. Кучерук, О. А. (2017). Текстцентричний підхід як лінгводидактична проблема. У *Актуальні проблеми текстотворення у лінгводидактичній та мистецтвознавчій площинах*. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка. 7-13.
6. Подоляк, М. В. (2024). Поняття текстцентричного підходу до вивчення іноземних мов. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 2, 84-88.



Барановська Н.П.

асистент кафедри іноземних мов і методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна
академія ім. Тараса Шевченка
(м. Кременець)

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ТА СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІ ШКОЛІ

Сучасна система освіти України перебуває у стані активної трансформації, зумовленої впровадженням концепції Нової української школи, яка орієнтує освітній процес на формування ключових компетентностей і розвиток особистості учня. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема розвитку пізнавальної активності здобувачів освіти, що зумовлює необхідність перегляду традиційних підходів до навчання. Як зазначається в сучасних педагогічних дослідженнях, оновлення методів навчання є необхідною умовою підвищення ефективності освітнього процесу (Бакум, 2023).

Інтерактивне навчання розглядається як організація освітнього процесу, що передбачає активну взаємодію всіх його учасників і ґрунтується на співпраці, діалозі та спільному розв'язанні проблемних завдань. На відміну від традиційного підходу, воно забезпечує діяльнісний характер навчання, що сприяє глибшому засвоєнню знань і розвитку когнітивних умінь. Застосування інтерактивних методів сприяє формуванню здатності до самостійного здобуття знань, їх аналізу та використання у практичній діяльності (Boiko et al., 2025).

Серед найбільш ефективних інтерактивних методів виокремлюють рольові та ділові ігри, метод проєктів, кейс-метод, «мозковий штурм» і роботу в малих групах. Вони створюють умови для активного включення учнів у навчальний процес і сприяють розвитку комунікативної компетентності та критичного мислення. Подібні підходи активно використовуються у методиці викладання мов, де інтерактивність розглядається як ключовий чинник формування мовленнєвих умінь (Loshchynova, 2021; Субота, 2021).

Концепція Нової української школи передбачає формування здатності до навчання впродовж життя («learning to learn»), розвитку критичного мислення, комунікації та креативності, що закріплено у Державному стандарті початкової освіти. Інтерактивні методи сприяють підвищенню навчальної мотивації та формуванню ключових компетентностей із акцентом на співпрацю та дослідницьку діяльність.

Результати сучасних досліджень свідчать, що інтерактивні методи істотно підвищують навчальну мотивацію та рівень залученості учнів, сприяють формуванню відповідальності за власне навчання та розвитку навичок співпраці. Зокрема, доведено, що використання інтерактивних підходів у поєднанні з компетентнісним навчанням забезпечує вищі освітні результати порівняно з традиційними методами (Boiko et al., 2025).



Важливим аспектом модернізації освіти є інтеграція цифрових технологій у навчальний процес. Використання інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу створити інтерактивне освітнє середовище, що сприяє персоналізації навчання та підвищенню його ефективності. Як підкреслюється у документах Council of Europe, сучасна освіта має бути спрямована на розвиток автономії учнів, їхньої здатності до самонавчання та ефективного використання цифрових ресурсів (*Council of Europe, 2020*).

Поєднання інтерактивних методів із цифровими технологіями відкриває нові можливості для організації освітнього процесу. Зокрема, застосування онлайн-платформ, мультимедійних засобів та інтерактивних додатків сприяє підвищенню рівня залученості учнів і забезпечує безперервність навчання, що є особливо актуальним в умовах дистанційної та змішаної освіти (*Boiko et al., 2025*).

У сучасній школі використовуються як безприладні інтерактивні методи, так і інформаційно-комунікаційні технології. До найбільш ефективних належать комунікативні та групові форми роботи (дискусії, робота в парах, «каруселі»), що сприяють розвитку мовлення, умінь слухати та аргументувати; рольові ігри та симуляції, які забезпечують емоційне залучення учнів і формують розуміння соціальних ролей; проектна діяльність, спрямована на виконання індивідуальних або групових завдань із практичним результатом; ігрові та квест-методи, що підвищують мотивацію до навчання завдяки елементам змагання; а також використання ІКТ (онлайн-ресурси, симуляції, інтерактивні інструменти), які розширюють можливості візуалізації та самостійного пізнання.

Концепція Нової української школи ґрунтується на компетентнісному підході, що передбачає формування ключових умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації особистості. Інтерактивні методи відповідають цим вимогам, оскільки сприяють розвитку критичного мислення, комунікативних умінь, творчості та здатності працювати в команді, забезпечуючи активну участь учнів у навчальному процесі та їхню готовність до застосування знань у реальних життєвих ситуаціях (*Бакум, 2023*).

Ефективне впровадження інтерактивних методів і цифрових технологій у шкільну практику передбачає комплексний підхід, що включає оновлення змісту освітніх програм, підвищення цифрової компетентності педагогів та забезпечення належної матеріально-технічної бази. Зокрема, доцільним є інтегрування інтерактивних форм роботи у структуру уроку, використання цифрових освітніх платформ (Khan Academy, Wordwall, Prometheus, Google Classroom), а також застосування формуального оцінювання, зокрема вербального зворотного зв'язку, портфоліо та само- і взаємооцінювання. Водночас ефективність інтерактивного навчання не обмежується наявністю технічних засобів, оскільки може реалізовуватися і через безтехнічні педагогічні практики (ігрові методи, використання дидактичних матеріалів тощо).



Ефективність упровадження інтерактивних методів і цифрових технологій значною мірою залежить від організаційно-педагогічних умов, серед яких важливу роль відіграють розвиток професійної компетентності вчителя, функціонування професійних спільнот, доступ до сучасних методичних ресурсів, а також налагодження взаємодії між школою, батьками та соціокультурними інституціями (Козубенко, 2022). Важливим є також використання потенціалу неформальної освіти, зокрема співпраця з бібліотеками, музеями та освітніми ініціативами, що сприяє розширенню освітнього простору учнів.

Таким чином, інтерактивні методи та сучасні технології є ефективним засобом розвитку пізнавальної активності учнів у Новій українській школі. Їх використання сприяє підвищенню навчальної мотивації, розвитку критичного і творчого мислення, формуванню ключових компетентностей та забезпечує активну участь учнів у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакум, З. П. (ред.). (2023). *Сучасні тенденції методики навчання: мовно-літературна царина*. Кривий Ріг: КДПУ.
2. Козубенко, І. (2022). Особливості застосування інтерактивних методів навчання при вивченні англійської мови. *Молодий вчений*, 4 (104), 5–9. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-4-104-2>
3. Субота, Л. (2021). Інтерактивні методи навчання української мови як іноземної у закладах вищої освіти. *Актуальні питання іноземної філології*, 15, 102–107, doi: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2021-15-15>
4. Boiko, O., Dolhusheva, O., Shvets, K., Nadolska, Y., & Yepifantseva, L. (2025). Interactive approaches to teaching English in the framework of the New Ukrainian School. *International Journal of Information and Education Technology*, 15(5), 976–987.
5. Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
6. Loshchynova, I. (2021). Interactive methods of teaching Ukrainian as a foreign language. In *Proceedings of the XXVII International Science Conference “Multidisciplinary Academic Research and Innovation”*, 508–509.



Секція 4.

Міжкультурна комунікація

Дзіблюк Д. О.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: доктор філол.н., професор **Бойко Ю. П.**,
Хмельницький національний університет
(м. Хмельницький)

ЕТНОКУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА КОНЦЕПТУ ПАМ'ЯТЬ: ЗІСТАВНИЙ АНАЛІЗ АНГЛОМОВНОГО ТА УКРАЇНСЬКОГО ДИСКУРСІВ (НА МАТЕРІАЛІ МЕДІАТЕКСТІВ)

Концепт *ПАМ'ЯТЬ* належить до ключових культурних універсалій, однак його вербалізація істотно варіюється залежно від етнокультурного контексту. Особливо виразно це проявляється у публіцистичному дискурсі, де пам'ять функціонує як інструмент інтерпретації історичних травм і виконує не лише когнітивну, а й ідеологічну, ідентифікаційну та емоційну функції. Особливо важливою для українського та американського контекстів є пам'ять про колективні (національні) травми, серед яких найістотнішими для вищезазначених культур виділяємо Чорнобильську катастрофу та теракт 11 вересня 2001 року. Вербалізація концепту *ПАМ'ЯТЬ* залежить від культурно-історичних чинників, а порівняння публікацій про згадані вище події дозволить нам виявити, якими моделями осмислення минулого послуговуються українські та американські медіа, а також особливості їхнього мовного втілення.

Метою цієї розвідки є проаналізувати етнокультурну специфіку концепту *ПАМ'ЯТЬ* в межах українського та американського контексту і виявити основні наративні стратегії й лексико-стилістичні засоби його вербалізації у публіцистичному дискурсі на матеріалі текстів про Чорнобильську катастрофу і терористичний акт 11 вересня 2001 року (більш відомий у США як *9/11*).

У сучасній лінгвістиці концепт *ПАМ'ЯТЬ* розглядається як складне когнітивне і соціокультурне явище, що відображає не лише індивідуальний досвід, а й колективну ідентичність; водночас дослідження медіадискурсу підкреслює, що пам'ять стала конструйованою, медіатизованою практикою, а роль медіа у висвітленні історичних подій вийшла за межі простого викладу фактів (Murphy, 2011). У сучасному світі медіа є ключовим механізмом формування колективної пам'яті та інтерпретації минулого, а наративні стратегії відіграють ключову роль у визначенні специфіки сприйняття, а також вербалізації історичних подій.

Безпрецедентність Чорнобильської катастрофи і теракту 9/11 визначили їхню важливість для українського та американського контекстів. Важливо розуміти, що ключові відмінності вербалізації концепту *ПАМ'ЯТЬ* зумовлено історичними умовами цих подій: аварія на ЧАЕС відбулася в період Радянського Союзу і відзначилася подальшим замовчуванням і спотворенням фактів, у той час як теракт 9/11 став глобальним медіа-видовищем,



трансльованим на національному телебаченні та радіо. Пам'ять про «Чорнобиль» формувалася ретроспективно, тоді як пам'ять про 9/11 формувалася та документувалася в режимі реального часу. Ця відмінність сприяла вибору наративних стратегій і мовних одиниць, що застосовуються в публіцистичних текстах при викладі інформації про аналізовані історичні події.

Пам'ять про Чорнобильську катастрофу визначається, перш за все, моральним імперативом: *пам'ятаємо минуле заради безпечного майбутнього* (Центр адаптації державної служби до стандартів Європейського Союзу, б. д.). Ключовою лексичною одиницею є лексема *відповідальність* та її похідні:

1. *Чорнобиль – це пам'ять, яка зобов'язує діяти відповідально* (Центр адаптації державної служби до стандартів Європейського Союзу, б. д.).

2. *Це не лише про пам'ять. Це про відповідальність, яку ми так і не навчилися нести до кінця* (Голубовська, 2026).

Таким чином формулюємо концептуальну метафору як **ПАМ'ЯТЬ ЦЕ ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ**.

У публіцистиці США пам'ять про теракт 9/11 набуває дещо інших смислових акцентів: висвітлює колективну ідентичність крізь призму стійкості, відновлення, національної єдності (Hristova, 2024). Пам'ять про теракт інтерпретується як ритуалізований акт єдності та подолання травми. В американському суспільстві спостерігається символізація (меморіалізація) теракту: *recital of [the victims'] names; tribute in lights; the site where New York City's massive twin towers collapsed; two reflecting pools with waterfalls that now stand in the towers' former footprints* (Fares, 2016). Одна з ключових відмінностей вербалізації обох трагедій у тому, що в українському контексті переважають гасла з лексемою *пам'ятати*, тоді як в американських гаслах побутує конструкція *НЕ ЗАБУВАТИ*.

Таким чином, концепт **ПАМ'ЯТЬ (MEMORY)** має виразну етнокультурну специфіку в публіцистичному дискурсі; його відмінності відображено в різних моделях осмислення історичного досвіду: українська модель пам'яті є травмоцентричною, застережною і спрямованою на збереження і переосмислення історичного досвіду, тоді як американська – ритуалізованою і орієнтованою на консолідацію суспільства. Спільними в обох контекстах є вшанування пам'яті загиблих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голубовська, О. (2026, 25 квітня). *Чорнобиль не закінчився: Що потрібно робити для постраждалих від аварії на ЧАЕС, незважаючи на війну*. ФОКУС. <https://focus.ua/uk/opinions/751827-40-rokiv-chornobilya-chomu-ne-mozhna-vvazhati-cyu-katastrofu-vchorashnim-dnem>.

2. Центр адаптації державної служби до стандартів Європейського Союзу. (б. д.). *40 років Чорнобильської катастрофи: Пам'ять, що формує відповідальність*. <https://center.gov.ua/40-rokiv-chornobylskoyi-katastrofy-pamyat-shho-formuye-vidpovidalnist/>.



3. Fares, M. (2016). *Families remember 9/11 victims 15 years after attacks*. Reuters. <https://www.reuters.com/article/world/families-remember-9-11-victims-15-years-after-attacks-idUSKCN11H09Z/>.
4. Hritsova, M. (2024). *9/11 as a Global Event Kept in the Collective Memory*. Global History Dialogues. <https://globalhistorydialogues.org/stories/9/11-as-a-global-event-kept-in-the-collective-memory>.
5. Murphy, S. (2011). *Staci Murphy Senior Project: Media Representations of 9/11*. Digication. <https://cunyonline.digication.com/StaciM/Introduction>.



Ковбасіста А. В.

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: доктор філол. наук, професор **Бойко Ю. П.**
Хмельницький національний університет
(м. Хмельницький)*

ФУНКЦІЙНЕ НАВАНТАЖЕННЯ АЛІТЕРАЦІЇ ТА АСОНАНСУ В СТВОРЕННІ ХУДОЖНЬОГО ПЕЙЗАЖУ: ЗІСТАВНИЙ АСПЕКТ

Алітерація та асонанс як провідні фоностилестичні засоби відіграють важливу роль у формуванні художнього пейзажу, забезпечуючи його звукову організацію та підсилюючи образну й емоційно-експресивну насиченість тексту. Повторюваність приголосних і голосних звуків створює акустичний ефект, що корелює з візуальними образами природи, відтворює її динаміку, настрій і атмосферу. У цьому контексті особливої ваги набуває зіставний аналіз функціонування цих засобів у різних мовах, з огляду на відмінності їхніх фонетичних систем і способів стилістичної реалізації.

Метою дослідження є визначити функційне навантаження алітерації та асонансу у формуванні художнього пейзажу, а також здійснити зіставного аналізу в англійській та українській мовах.

Алітерація та асонанс належать до ключових фоностилестичних засобів, що забезпечують звукову організацію художнього тексту та відіграють важливу роль у створенні пейзажних описів.

У сучасній стилістиці алітерація визначається як повтор приголосних звуків у безпосередній близькості, найчастіше напочатку слів, що сприяє структурній організації висловлення та підсилює його виразність (Leech, 2016). Алітерація зближує семантично далекі поняття за звуковим принципом, тим самим підсилюючи їх смислову єдність.

Асонанс, своєю чергою, трактується як повтор наголошених голосних звуків у межах фрази, що забезпечує плавність звучання та ритмомелодійність тексту (Leech, 2016).

Підходячи до питання визначення функцій алітерації та асонансу в художньому тексті, дослідники демонструють схожі погляди. Узагальнивши їх, ми виділяємо наступні функції алітерації та асонансу:

- функція когерентності (логічності);
- евфонічна функція;
- функція актуалізації;
- емпатична функція;
- експресивна функція;
- емотивна функція (Newmark., 2003).

У зіставному аспекті принциповим є те, що алітерація та асонанс аналізуються не як формальні звукові повтори, а як функціональні механізми створення художнього ефекту, які по-різному реалізуються в оригіналі та перекладі.



Алітерація демонструє відносну стабільність у перекладі, оскільки повтор приголосних легше відтворюється засобами цільової мови.

Наприклад: «*Singest of summer in full-throated ease*» (Keats, 2026).

Повтор звуку [s] створює ефект безперервного звучання та виконує експресивну й евфонічну функції.

У перекладі: «*Співаєш про літо на повні груди*», звуковий ефект зберігається але зі звуком [п], тобто відбувається фонетична компенсація при збереженні функції. Таким чином, алітерація демонструє відносну міжмовну стабільність, оскільки в українській мові також наявні фонетичні ресурси для її повного відтворення, або компенсації.

Натомість асонанс складніше піддається системному відтворенню. Наприклад: «*Fade far away, dissolve, and quite forget*» (Keats, 2026).

Асонанс у рядку побудований на повторі дифтонга [ei], який формує протяжне звучання та реалізує емотивну функцію згасання й віддалення.

В українському перекладі: «*Зникни, розтань і все забудь*», спостерігається заміна асонансу на алітерацію звуку [з].

Така стратегія перекладу пояснюється різницею фонетичних систем української та англійської мов. Англійська мова має іншу систему дифтонгів і наголосу, що сприяє формуванню асонансних рядів, тоді як українська мова більш залежна від флексійної будови та консонантних зв'язків. Тому в перекладі асонанс часто не відтворюється прямо, а або частково редукується, або компенсується іншими звуковими засобами (зокрема алітерацією), що змінює сам тип фоностилестичного ефекту, але дозволяє зберегти загальну емоційну функцію.

Отже, зіставний аналіз показує, що алітерація є більш відтворюваною та стабільною завдяки можливості фонетичної компенсації, тоді як асонанс часто зазнає втрат через відмінності вокалічних систем мов. Водночас у обох випадках визначальним залишається збереження функції, а не формальної звукової ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Keats, J. (2026). *Ode to a nightingale*. <https://www.poetryfoundation.org/poems/44479/ode-to-a-nightingale>.
2. Leech, G. N. (2016). *A linguistic guide to English poetry*. London: Taylor & Francis Group
3. Newmark, P. (2003). *A textbook of translation*. Harlow: Pearson Education.



Стаднік І.М.

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: д-р філол. наук, проф. Чик Д.Ч.
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
імені Тараса Шевченка
(м. Кременець)*

ПОЕТИЧНИЙ СЛЕМ ЯК ІНСТРУМЕНТ МІЖНАРОДНОЇ КУЛЬТУРНОЇ ДИПЛОМАТІЇ УКРАЇНИ: ПЕРФОРМАНС ОЛЕНИ ГЕРАСИМ'ЮК ЯК КАТАЛІЗАТОР ЗМІН

Поетичний слем традиційно розглядається не лише як різновид літературного читання, а як синкретичне мистецтво, де текст невіддільний від голосу, емоції та живого контакту з аудиторією. В українському культурному просторі слем-рух від моменту свого зародження у 2000-х роках тривалий час розвивався здебільшого в межах андеграунду. Літературознавці та критики часто сприймали його як маргінальну або суто розважальну практику.

Проте досвід повномасштабної війни та глибокої колективної травми докорінно змінив звучання українського поетичного слова. Сьогодні вітчизняний слем перетворився з локальної субкультурної події на дієвий інструмент міжнародної культурної дипломатії (Накипіло, 2025). Живий голос автора, пропущений крізь призму воєнного досвіду, долає інформаційну втому іноземної аудиторії набагато ефективніше за сухі статистичні звіти, руйнуючи стереотипи про те, що світ нібито втомився від творів про війну (Укрінформ, 2025).

З огляду на це, метою нашого дослідження є аналіз виходу українського поетичного слему на міжнародну арену (Українська правда. Життя, 2025). Особлива увага приділяється виступу Олени Герасим'юк під час World Poetry Slam Championship у Мексиці, який став справжнім каталізатором для інтеграції України у світову систему WPSO.

Вихід України на цей турнір став прецедентом, що вивів вітчизняну перформативну поезію в глобальний контекст. Олена Герасим'юк фактично відкривала та закривала півфінальну частину чемпіонату: спочатку як «калібрувальний поет» із твором «Повітряна тривога», а згодом – як почесна гостя з підсумковим перформансом. Шлях поетки на чемпіонаті був сповнений драматизму: у першому турі Олена Герасим'юк виконала твори «Коні» та «Шаманка», отримавши 97,6 бала зі 100 можливих. Проте через специфіку групового підрахунку результатів виникла технічна колізія. Після офіційної апеляції літературної агенції «OVO» оргкомітет запросив українську представницю виступити у півфіналі поза загальним конкурсом (Читомо, 2025).

Цікавою деталлю є формат її представлення: поетка виступала під своїм військовим позивним – «Гера». У площині міжкультурної комунікації це створило несподіваний ефект. Для іноземної аудиторії таке іменування спершу могло здатися сценічним псевдонімом. Однак із кожним прочитаним рядком відбувався злам сприйняття. Глядач починав усвідомлювати, що перед ним не



мистецька маска, а реальний позивний ветеранки, парамедикині батальйону «Госпітальєри». Цей вибір ідентичності перетворив виступ на документальне свідчення. Трихвилинний перформанс супроводжувався трансляцією перекладів на екрані англійською (американський варіант), іспанською (мексиканський варіант) та французькою мовами (World Poetry Slam Organization, 2025).

Зіставлення відеозапису з автентичним текстом твору «Я – поет, яка пише невидимі вірші...» (у медійному просторі відомий також як «Пам'яті Маріуполя», знайдений нами у часописі «Посестри»), дозволяє виокремити складну драматургію виступу. Початок відзначався спокійною манерою, що нагадувала звіт солдата. Але з метафорою «Війна це оркестрова яма поезії» авторка жваво перебрала на себе роль диригента трагедії (Герасим'юк, 2022). Центральним образом твору є зруйнований Драматичний театр у Маріуполі, який авторка означає як могилу, під якою «поховано заживо тисячі / чоловіків, жінок та їхніх дітей» (Герасим'юк, 2022). Напруга виступу наростала, переходячи у слова, що шматують душу: «уся планета полягла / у моїй країні полягла уся планета – / під російськими авіабомбами // доценту» (Герасим'юк, 2022). Пряме звернення до глядача із запитанням «ось це – поезія / ось це – розвага» остаточно зруйнувало комфортну дистанцію публіки. Мистецький акт став «чорною симфонією геноциду», що завершилася поклоном авторки з кулаком на серці під скандування публіки «Браво».

Успіх Олени Герасим'юк став поштовхом до системних змін. Восени 2025 року агенція «OVO» офіційно отримала ліцензію представника WPSO в Україні (Українська правда. Життя, 2025). Завдяки цьому партнерству навесні 2026 року у Києві триває активна фаза національного відбору, що об'єднує навколо себе велику спільноту сучасних авторів-перформерів (Читомо, 2026). Учасники змагаються за право стати офіційним голосом України на Чемпіонаті Європи в Австрії восени 2026 року. Це свідчить про остаточно інституціоналізацію слему в нашій державі як системної культурної інституції.

ВИСНОВКИ

Український поетичний слем пройшов шлях від неформальної течії до дієвого дипломатичного інструменту. Виступ Олени Герасим'юк у Мексиці продемонстрував, як багатомовне субтитрування, документальна відвертість та перформативна експресія здатні долати мовні та ментальні бар'єри. Зіставлення відеоматеріалів із першоджерелом тексту доводить, що поетичне слово може домінувати над акустикою війни, стаючи актом «радикальної присутності» України у світі. Саме мексиканський прецедент забезпечив Україні статус партнера WPSO та гарантував системне звучання українського голосу на майбутніх міжнародних турнірах.



ЛІТЕРАТУРА

1. Герасим'юк, О. (2022). Я – поет, яка пише невидимі вірші... *Посестри. Часопис*, (167). <https://posestry.eu/zhurnal/no-167/statuya/ya-poet-yaka-pyshe-nevydymi-virshi>
2. Накипіло. (2025, 6 грудня). *Україна долучається до міжнародного слем-руху*. <https://nakypilo.ua/novyny/ukraina-doluchaietsia-do-mizhnarodnoho-slem-rukhu/>
3. Укрінформ. (2025, 20 липня). *Ветеранка і письменниця Олена Герасим'юк: Іноземці не мають упереджень щодо творів українців про війну*. <https://www.ukrinform.ua/rubric-culture/4016947-veteranka-i-pismennica-olena-gerasimuk-inozemci-ne-maut-uperedzen-do-tvoriv-ukrainciv-pro-vijnu.html>
4. Українська правда. Життя. (2025, 11 грудня). *Україна стала учасником міжнародного слем-руху World Poetry Slam Organization*. <https://life.pravda.com.ua/culture/ukrajina-stala-uchasnikom-mizhnarodnogo-slem-ruhu-world-poetry-slam-organization-311982/>
5. Читомо. (2025, 30 червня). *Поетка і ветеранка Олена Герасим'юк виступила на Світовому чемпіонаті зі слему в Мексиці*. <https://chytomo.com/poetka-i-veteranka-olena-herasym-iuk-vystupyla-na-svitovomu-chempionati-zi-slemu-v-meksytsi/>
6. Читомо. (2026). *У Києві продовжиться національний відбір до чемпіонату з поетичного слему*. <https://chytomo.com/u-kyievi-prodovzhytsia-natsionalnyj-vidbir-do-chempionatu-z-poetychnoho-slemu/>
7. World Poetry Slam Organization. (2025, 1 червня). *DAY2: WPSC 2025 MX KEY D and Semi Final Round1* [Відео]. YouTube. <https://www.youtube.com/live/bNsX2ye7r6M>



Вибодовська А.С.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: доктор філол. н., професор **Бойко Ю. П.**
Хмельницький національний університет
(м. Хмельницький)

ПРАГМАТИЧНА АДАПТАЦІЯ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ ПОПЕРЕДЖЕНЬ (НА ЗРАЗКУ ПРАВИЛА МІРАНДИ) В СИТУАЦІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Поліцейський переклад як різновид усного юридичного перекладу є порівняно новим, проте надзвичайно актуальним напрямом сучасного перекладознавства. Його значення зростає в умовах глобалізації та активних міграційних процесів, коли учасники правових ситуацій дедалі частіше належать до різних мовних і культурних середовищ. Особливої уваги потребує переклад поліцейських попереджень – офіційних формул інформування підозрюваного про його права. Від точності та зрозумілості такого повідомлення безпосередньо залежить усвідомлення особою власного правового статусу.

Мета дослідження полягає в аналізі прагматичної адаптації поліцейських попереджень у міжкультурній комунікації та виявленні основних перекладацьких стратегій відтворення правила Міранди (Miranda Warning) українською мовою з урахуванням його юридичної функції, комунікативної мети та необхідності забезпечення адекватного розуміння прав підозрюваним.

Повним формулюванням правила Міранди, тобто поліцейського попередження, є: *«You have the right to remain silent. Anything you say can and will be used against you in a court of law. You have the right to an attorney. If you cannot afford an attorney, one will be provided for you. Do you understand the rights I have just read to you?»*. Український переклад звучить так: *«Ви маєте право зберігати мовчання. Усе, що Ви скажете, може і буде використано проти вас у суді. Ви маєте право на адвоката. Якщо Ви не можете дозволити собі адвоката, його буде надано Вам державою. Чи розумієте Ви свої права?»*.

З позицій теорії прагматичної адаптації можна виділити кілька рівнів адаптаційних труднощів при передачі правила Міранди.

По-перше, перекладач має не лише передати буквальний зміст попередження, а й зробити юридичні поняття зрозумілими для адресата. У цьому випадку доцільним є розмежування прямого перекладу та функціонального аналога. Прямий переклад використовується тоді, коли юридичне поняття має зрозумілий і усталений відповідник в українській мові наприклад, *«attorney»* передається як *«адвокат»*. Натомість функціональний аналог застосовується там, де буквальне відтворення може бути недостатньо зрозумілим для адресата. Наприклад, фрагмент *«one will be provided for you»* доцільно передавати як *«його буде надано Вам державою»*, оскільки таке формулювання не лише відтворює зміст, а й пояснює механізм гарантованої правової допомоги (Diepeveen, Svennevig, & Urbanik, 2023, с. 327).



По-друге, забезпечення адекватного емоційного сприйняття пов'язане з культурно-специфічними конотаціями. У цьому випадку важливо зберегти нейтральний офіційно-правовий тон попередження і не посилити психологічний тиск на підозрюваного. Наприклад, конструкція «*can and will be used against you*» не повинна звучати як погроза, тому тут є доцільним використання функціонального перекладу, щоб передати вислів як стандартне юридичне застереження: «*може і буде використано проти вас у суді*».

Ставлення до поліції і правоохоронної системи суттєво різняться між культурами. Дослідники зазначають, що іммігранти, котрі мають негативний досвід взаємодії з поліцією на батьківщині, схильні сприймати поліцейські попередження зі страхом або недовірою навіть за умови їх технічно коректного перекладу (International Association of Chiefs of Police, 2025). Це означає, що перекладач змушений не лише передати зміст, а й врахувати культурні очікування.

По-третє, орієнтація на конкретного реципієнта і конкретну ситуацію є особливо значущою у поліцейському перекладі в режимі реального часу. Усний перекладач, що працює безпосередньо під час затримання чи допиту, змушений миттєво ухвалювати рішення: чи передавати лише сказане дослівно, чи застосовувати функціональний аналог для уточнення імпліцитного змісту. Наприклад, «*Do you understand the rights I have just read to you?*» найвдаліше вийде перекласти з допомогою функціонального перекладу «*Чи розумієте Ви свої права?*», оскільки він коротший, зрозуміліший і відповідає комунікативній меті перевірки розуміння.

У перекладознавчому аспекті це означає, що поліцейський переклад є особливим видом усного юридичного перекладу, де прагматична адаптація є не винятком, а необхідною умовою адекватного відтворення змісту. Дослідники у сфері судової лінгвістики наголошують, що досягнення «прагматичної рівності» (pragmatic equality) є не менш важливим, ніж передача пропозиційного змісту (Angermeyer, 2021).

Таким чином, прагматична адаптація поліцейських попереджень у ситуації міжкультурної комунікації є комплексним явищем, що охоплює забезпечення розуміння юридичного змісту, урахування культурно-специфічного сприйняття та орієнтацію на конкретного реципієнта. Аналіз засвідчує, що ефективний переклад таких попереджень потребує поєднання прямого перекладу та функціонального аналога. Прямий переклад є доцільним тоді, коли правове поняття має зрозумілий відповідник у мові перекладу, тоді як функціональний аналог використовується для збереження юридичної функції та комунікативної мети висловлювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Angermeyer P. S. (2021). *Beyond translation equivalence: Advocating pragmatic equality before the law. Language & Communication*, 94, 41–55.



2. American Association for Applied Linguistics (AAAL). (2021). *Miranda rights and speakers with limited English proficiency*
3. Berk-Seligson S. (2009). *Coerced confessions: The discourse of bilingual police interrogations*
4. International Association of Chiefs of Police (IACP). (2025, February). *Building community trust through language justice*



Секція 5

Проблеми теорії і практики перекладу

Бойко Д.С.

здобувач першого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: **д-р філол. наук, проф. Бойко Ю.П.**

Хмельницький національний університет

(м. Хмельницький)

Україна

КОНЦЕПТУАЛЬНА АСИМЕТРІЯ ПРАВОВИХ СИСТЕМ ЯК ПЕРЕКЛАДАЦЬКА ПРОБЛЕМА: ЛАКУНИ МІЖ COMMON LAW ТА CIVIL LAW

Правничий переклад є одним із найвимогливіших різновидів фахового перекладу, оскільки передбачає роботу не лише з мовою, а й із цілісними концептуальними системами. Комунікація між правовими культурами особливо ускладнюється тоді, коли вона відбувається між представниками двох принципово різних правових традицій — англосаксонського права (Common Law) та романо-германського, або континентального, права (Civil Law). Кожна з цих систем формувалась упродовж сторіч і виробила власні поняття, інститути та логіку правового мислення, що нерідко не мають прямих відповідників у протилежній системі.

Проблема концептуальних лакун у правовому перекладі є предметом активного наукового дискурсу. Дослідники визначають юридичну лауну як ситуацію, коли в мові перекладу відсутнє поняття, що еквівалентне поняттю мови оригіналу не лише на рівні терміна, а й на рівні правової реальності, яку воно позначає (Сао, 2022, с. 38). Це принципово відрізняє правовий переклад від перекладу загальнонаукового: тут проблема не у відсутності слова, а у відсутності самого явища в правовій системі цільової мови.

Найбільш показовими прикладами таких лакун є концепти англосаксонського права, що не мають функціональних відповідників у системах Civil Law. Концепт *trust* (довірча власність) ґрунтується на ідеї роздвоєння права власності: юридичний власник (*trustee*) і бенефіціарний власник (*beneficiary*) є різними суб'єктами, причому саме бенефіціар є «реальним» власником в очах суду справедливості. Континентальна правова думка, побудована на римській концепції унітарної власності, не передбачає такого роздвоєння. Тому жодне українське або німецьке слово не відображає цю концепцію повністю, і перекладачі змушені вдаватись до описових конструкцій або транслітерації з роз'ясненням (Tetley, 2021, с. 612).

Подібна ситуація склалась із концептом *equity* — права справедливості. В англосаксонській системі *equity* є окремою галуззю права, що виникла як корекція жорсткого загального права і досі існує як паралельна нормативна система з власною юрисдикцією. Для перекладача з романо-германської традиції цей концепт є принципово непрозорим: «справедливість» як загальна



ідея існує в усіх правових системах, але як окрема судова юрисдикція — лише в Common Law. Буквальний переклад «справедливість» або «право справедливості» не передає ні процесуального, ні інституційного виміру концепту. Описовий переклад — «система правових норм, що виникла з юрисдикції Суду Канцлера Англії» — є точним, але непрактичним у більшості перекладацьких контекстів (Sarcević, 2022, с. 19).

Концепт *habeas corpus* — процесуальний інститут, що зобов'язує суд перевірити законність позбавлення особи свободи, — є ще одним прикладом асиметрії. Хоча конституційні системи більшості держав містять гарантії від незаконного позбавлення волі, конкретна процесуальна форма, що існує в англосаксонському праві під цією назвою, не має прямого аналога в континентальній системі. При перекладі документів ЄСПЛ або міжнародних правозахисних організацій перекладачі часто вимушені або зберігати латинський термін, або використовувати громіздкий описовий еквівалент, що порушує стилістичну єдність тексту (Pelage, 2023, с. 53).

Окремий виклик становить переклад у зворотному напрямку — із системи Civil Law в англосаксонський правовий контекст. Такі поняття, як українські «прокуратура» або «нотаріат» як інститути публічного права, не мають точних відповідників у британській чи американській системі, де ці функції розподілені принципово інакше. Концепт «господарський суд» перекладається англійською як *commercial court* або *economic court*, проте жодне з цих словосполучень не відображає специфіку окремої юрисдикції для суб'єктів господарювання, характерної для пострадянських правових систем (Šarčević, 2021, с. 89).

Перекладацька теорія пропонує кілька стратегій для подолання концептуальних лакун. Перша — функціональна еквівалентність: знаходження поняття цільової правової системи, що виконує схожу соціальну або правову функцію, навіть якщо механізм і концептуальна основа відрізняються. Ця стратегія є практичною, але ризикує ввести читача в оману щодо реального змісту інституту. Друга — транспозиція з описовим коментарем: збереження оригінального терміна або його транслітерація з додаванням пояснення в дужках або у виносці. Ця стратегія є точнішою, але перевантажує текст і знижує його читабельність. Третя — нейтральний описовий переклад без спроби функціональної відповідності: суто дескриптивна конструкція, що описує явище, не претендуючи на його ідентифікацію в цільовій системі (Сао, 2022, с. 112; Pelage, 2023, с. 58).

Вибір між цими стратегіями визначається насамперед функцією перекладеного тексту. Для навчальної літератури або академічних коментарів описовий підхід є виправданим. Для нормативних актів і договорів, що матимуть юридичну силу в різних правових системах, зазвичай необхідне або термінологічне пояснення при першому вживанні, або окремий глосарій. Для матеріалів судового провадження функціональний еквівалент є часто єдиним практично прийнятним рішенням, хоча і з ризиком концептуального спотворення.



Проблема концептуальної асиметрії правових систем набуває особливої гостроти в контексті євроінтеграції України. Адаптація законодавства України до права ЄС передбачає масштабний переклад і імплементацію правових актів, що виникли переважно в лоні континентальної традиції, але містять елементи, запозичені з Common Law — зокрема в корпоративному праві, праві інтелектуальної власності та антимонопольному регулюванні. Перекладачі й законодавчі техніки, що забезпечують цю адаптацію, щоразу постають перед необхідністю не просто перекласти термін, а інтегрувати поняття в нову концептуальну систему — або, якщо це неможливо, чесно визнати цю неможливість і забезпечити читача необхідним поясненням (Šarčević, 2021, с. 143; Tetley, 2021, с. 628).

Таким чином, концептуальна асиметрія правових систем Common Law і Civil Law є не другорядною термінологічною проблемою, а фундаментальним викликом для правового перекладу. Перекладач у цьому контексті є не лише мовним посередником, а й культурно-правовим медіатором, від рішень якого залежить як точність правової комунікації, так і коректне розуміння інститутів у цільовій системі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Cao, D. (2022). *Translating Law* (2nd ed.). Multilingual Matters.
2. Pelage, J. (2023). Legal translation and the circulation of norms between Common Law and Civil Law systems. *International Journal of Law and Language*, 11(2), 45–67.
3. Sarcevic, S. (2022). Challenges of legal translation in a multilingual world. *Journal of Specialised Translation*, 37, 12–34.
4. Šarčević, S. (2021). *New Approach to Legal Translation*. Kluwer Law International.
5. Tetley, W. (2021). Mixed jurisdictions: Common Law vs. Civil Law (codified and uncoded). *McGill Law Journal*, 60(4), 591–660.
6. Tiersma, P., & Solan, L. (2022). *The Oxford Handbook of Language and Law*. Oxford University Press.



Буряк Є.А.

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: старший викладач каф.перекл., прикладної та
загальної лінгвістики: **Верещак Ю.М.***

*Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький)*

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ PARTICIPLE I У ФУНКЦІЇ ОБСТАВИНИ В АНГЛОМОВНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕКСТАХ: ДІЄПРИСЛІВНИКОВИЙ ЗВОРОТ VS ПІДРЯДНЕ РЕЧЕННЯ

В умовах стрімкого розвитку психологічної науки та зростання попиту на науково-популярну та спеціалізовану літературу, проблема якісного перекладу психологічних текстів набуває особливої гостроти. Англійські автори люблять робити свої речення коротшими та динамічнішими, часто використовуючи Participle I у ролі обставини. Однак для української мови така побудова речень не завжди звучить природно. У психологічних текстах вкрай важливо чітко розуміти, хто саме виконує дію (дослідник чи піддослідний, психолог чи клієнт) і що є причиною певних емоцій. Якщо перекладати англійський Participle I виключно нашим дієприслівниковим зворотом, речення може вийти двозначним, або ж логіка взагалі зламається. Тому перекладачу часто доводиться «розгортати» цей короткий зворот і перетворювати його на повноцінне підрядне речення (використовуючи слова «Коли...», «Оскільки...», «Тому що...»).

На практиці перекладачам часто бракує чіткого розуміння: у яких саме випадках можна залишити лаконічний зворот, а коли необхідно писати підрядне речення. Потреба розібратися з цим на реальних прикладах із сучасних психологічних книг і робить цю тему актуальною.

Метою роботи є проаналізувати конкретні приклади та визначити критерії, які підкажуть перекладачу, як зробити правильний вибір і не втратити точність психологічного тексту.

Participle I (дієприкметник теперішнього часу із закінченням -ing) — це неособова форма англійського дієслова, яка поєднує в собі властивості дієслова, прикметника та прислівника. У ролі обставини він зазвичай виражає активну дію, що відбувається одночасно з основною (або передує їй), і вказує на час, причину чи спосіб дії. Вибір способу перекладу цієї конструкції українською мовою залежить від контексту і здійснюється двома основними шляхами: дієприслівниковий зворот та підрядне речення.

Щоб перевірити теоретичні засади на практиці та виявити закономірності перекладу обставинних конструкцій, звернемося до сучасного англомовного психологічного дискурсу (Корунець, 2003, с.268).

Приклад 1: Оригінал: While writing the article that reported these findings, Amos and I discovered that we enjoyed working together (Daniel Kahneman, 2011).



Переклад: Пишучи статтю, у якій висвітлювалися ці результати, ми з Амосом виявили, що нам неймовірно подобається працювати разом.

У цьому реченні застосовано прямий переклад за допомогою українського дієприслівникового звороту. Це стилістично виправдано і граматично можливо завдяки повному збігу суб'єкта дії (автор і Амос) писали статтю, і вони ж зробили відкриття. Конструкція звучить природно, лаконічно і повністю зберігає динаміку англійського оригіналу.

Приклад 2: Оригінал: These questions served as demonstrations for the reader, allowing him to recognize how his own thinking was tripped up by cognitive biases (Robert M. Sapolsky, 2017).

Переклад: Ці питання слугували наочними прикладами для читача, що дозволило йому усвідомити, як його власне мислення потрапляє в пастку когнітивних упереджень.

Тут активний дієприкметник (allowing) виражає наслідок попередньої дії. Якщо перекласти його прямо («дозволяючи йому усвідомити»), текст звучатиме штучно. Тому оптимальним рішенням є перетворення дієприкметникової конструкції на підрядне означально-наслідкове речення за допомогою займенника «що». Це робить текст легшим для сприйняття.

Приклад 3: Оригінал: One is that, having had blessedly little personal exposure to violence in my life, the entire phenomenon scares the crap out of me (Lavinia Salicchi, Chu-Ren Huang, 21 April 2026).

Переклад: Одна з причин полягає в тому, що, оскільки у своєму житті я мав напрочуд мало особистих зіткнень із насильством, цей феномен лякає мене до смерті.

Це класичний і найяскравіший приклад синтаксичної асиметрії, де прямий переклад категорично неможливий. Суб'єктом дії у звороті (having had) є сам автор, тоді як підметом у головному реченні виступає «феномен». Калькований переклад («Маючи мало досвіду, феномен лякає мене») призвів би до грубої граматичної та логічної помилки — приписування дії не тому об'єкту. Єдиний правильний перекладацький крок тут — трансформувати Participle I у підрядне речення причини із введенням сполучника «оскільки».

Отже, в результаті нашого дослідження було виявлено, що успішний переклад обставинних конструкцій з Participle I в англомовних психологічних текстах вимагає від перекладача ретельного синтаксичного аналізу. За умови повного збігу суб'єктів дії найдоцільніше використовувати український дієприслівниковий зворот, який зберігає лаконічність та динаміку оригіналу. Проте у випадках розбіжності суб'єктів, а також для більш чіткого вираження складних причинно-наслідкових чи часових зв'язків, критично необхідною стає синтаксична трансформація. Перетворення англійського дієприкметника на повноцінне підрядне речення дозволяє уникнути двозначності, запобігти логічним помилкам та повністю зберегти наукову точність психологічного наративу.



ЛІТЕРАТУРА

1. Корунець І.В. (2003). Теорія і практика перекладу (аспектний переклад), с. 268.
2. Daniel Kahneman (2011). Thinking, Fast and Slow.
3. Robert M. Sapolsky (2017). Behave: The Biology of Humans at Our Best and Worst.
4. Lavinia Salicchi, Chu-Ren Huang (21 April 2026). Verbal and facial expression cues in emotional alignment



Зорєва Ю.С.

*здобувачка другого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: старший викладач каф. перекладу, прикладної та
загальної лінгвістики **Верещак Ю.М.**
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира
Винниченка (м. Кропивницький)*

РЕДАГУВАННЯ РЕЧЕНЬ З PARTICIPLES В ПУБЛІЦИСТИЧНИХ СТАТТЯХ BBC ЗА ДОПОМОГОЮ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Стрімкий розвиток штучного інтелекту в останні роки суттєво змінив підходи до роботи з текстом у медіасередовищі. Інструменти на основі великих мовних моделей (Grammarly, Gemini, Claude, ChatGPT, DeepL Write та інші) дедалі активніше впроваджуються в редакційні процеси: від автоматичної перевірки орфографії до повноцінного стилістичного редагування. Паралельно зростає попит на якісний переклад публіцистичних матеріалів, зокрема з англійської мови, що ставить перед перекладачами і редакторами нові вимоги до точності й природності передачі складних граматичних конструкцій. Особливе місце серед таких конструкцій посідають дієприкметникові звороти (participles та participial phrases), які широко використовуються в англійській публіцистиці для досягнення стислості, динамічності й виразності викладу. Водночас саме ці конструкції становлять значну перекладацьку складність: вони не мають прямих структурних відповідників в українській мові й потребують граматичних і стилістичних трансформацій, що, у свою чергу, відкриває широке коло можливостей для редакційних помилок і відповідно – для втручання ШІ-редакторів. У зв'язку з цим актуальним є питання: наскільки сучасний штучний інтелект здатний ефективно редагувати речення з дієприкметниковими конструкціями в перекладах публіцистичних текстів і чи відповідають його виправлення нормативним вимогам якісного редагування?

Метою дослідження є вивчення ефективності ШІ-інструментів у редагуванні речень із дієприкметниковими конструкціями в публіцистичному стилі на матеріалі перекладів статей BBC.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

1. проаналізувати типові помилки, пов'язані з використанням дієприкметникових конструкцій у публіцистичних текстах та їхніх перекладах;
2. дослідити здатність ШІ редагувати тексти, перекладені фахівцем, на предмет коректності та доцільності запропонованих виправлень;
3. порівняти результати ШІ-редагування з нормативними вимогами до публіцистичного тексту;
4. визначити сильні та слабкі сторони ШІ як редактора в контексті роботи з дієприкметниковими конструкціями.

Об'єктом дослідження є речення з дієприкметниковими конструкціями в перекладах публіцистичних статей BBC українською мовою. Предметом – особливості їх редагування за допомогою інструментів штучного інтелекту.



Матеріалом дослідження слугують публіцистичні статті онлайн-видання ВВС двох тематичних рубрик: науково-популярної (стаття про дослідження аспірину в онкології) та культурно-розважальної (стаття про аукціон речей Жаклін Кеннеді). Методом суцільної вибірки виокремлено 15 речень із дієприкметниковими конструкціями (Present Participle, Past Participle, participial phrases) та їхні переклади, виконані фахівцем-перекладачем.

Відібрані конструкції при перекладі українською потребують граматичних трансформацій (заміни підрядним реченням, дієприслівниковим зворотом, іменниковою конструкцією тощо), вибір яких визначається контекстом. Як зазначає Мусафір В. Ф., «контекст є надзвичайно важливою складовою для роботи перекладачів» і «для ідеального результату перекладу це так само важливо, як знання спеціальної термінології та стилістичні навички перекладача» (Мусафір, 2024, с. 22). Саме тому оцінка якості таких трансформацій потребує системного редакторського підходу, який розробляє едитологія перекладу – міждисциплінарна галузь, що, за визначенням І. Одрехівської, вивчає «багатоаспектний процес підготовки перекладних текстів до публікації» (Одрехівська, 2024, с. 165). Запропонована дослідницею трирівнева модель – мікрорівень (лексика, стиль), мезорівень (авторські інтенції) та макрорівень (дискурс і трансформації) (Одрехівська, 2024, с. 168–169) – слугує теоретичним підґрунтям для оцінки виправлень, запропонованих ШІ у цьому дослідженні.

Редагування перекладів здійснювалося за допомогою Gemini 2.5 Pro та Claude шляхом надання ідентичних промптів. Принцип роботи таких NLP-моделей базується на статистичному аналізі великих корпусів текстів, що дозволяє виявляти відхилення від норми. Утім, як зазначає Шестакова С. О., ШІ «має обмеження, зокрема в точності фактичного змісту та відсутності глибокого контекстуального розуміння» (Шестакова, 2024), що є особливо відчутним при роботі з дієприкметниковими зворотами, де коректність виправлення залежить від стилістики видання та змісту вихідного тексту.

Аналіз 15 речень засвідчив, що обидва інструменти у більшості випадків залишили офіційний переклад без змін, визнавши його граматично коректним. Це свідчить про те, що фахівець успішно впорався з передачею дієприкметникових конструкцій, вдаючись до стандартних трансформацій: заміни підрядним реченням (patients taking a dose – людей, які приймали), прийменниковою конструкцією (bag inscribed "JFK..." – сумці з написом) та іменниковою групою (carrying a faulty gene – є носієм дефектного гена).

Водночас характер зауважень інструментів суттєво відрізнявся. Gemini зосередився на термінологічній точності: запропонував «засіб першої лінії профілактики» замість «перша лінія захисту». Claude приділив більше уваги культурному контексту: зауважив, що «ажіотажний» точніше передає frenzied bidding, а «вдова в жалобі» є ідеальною адаптацією дієприкметника grieving. Обидва інструменти впевненіше працювали з науковим текстом, ніж із культурно-насиченим текстом про аукціон Кеннеді.

Проведене дослідження засвідчило, що Gemini 2.5 Pro та Claude демонструють достатній рівень компетентності при редагуванні



дісприкметникових конструкцій у перекладах статей BBC. Gemini виявився ефективнішим у виявленні термінологічних неточностей, тоді як Claude продемонстрував глибше розуміння стилістичного та культурного контексту публіцистичного тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мусафір, В. Ф. (2024). Редагування перекладу: методичні рекомендації для студентів II–III курсу спеціальності «Філологія (переклад включно)». Чорноморський національний університет імені Петра Могили.
2. Одрехівська, І. (2024). Едитологія перекладу як напрям перекладознавчих досліджень. *Studia Methodologica*, (57), 165–173.
3. Шестакова, С. О. (2024). Використання штучного інтелекту в академічному письмі як інструменту покращення якості текстів. *Педагогічна академія*.



Морович Д.С.

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: старший викладач каф.перекл., прикладної та
загальної лінгвістики: **Верещак Ю.М.***

*Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький)*

МОДАЛЬНЕ ДІЄСЛОВО “SHALL” В СУЧАСНОСТІ, ЙОГО РОЗВИТОК ТА ПРИЧИННИ ЗНИКНЕННЯ

Процес еволюції англійської мови характеризується поступовим спрощенням граматичних структур та уніфікацією модальних форм. Одним із найяскравіших прикладів такого явища є трансформація функціонального поля дієслова shall. Якщо ще століття тому воно було обов'язковим елементом для вираження майбутнього часу в першій особі, то в сучасному мовленні (особливо в американському варіанті) shall практично повністю витіснене універсальним will. Проте це дієслово не зникло безслідно; воно мігрувало у вузькоспеціалізовані сфери — юридичну термінологію, офіційно-діловий стиль та релігійний дискурс, де набуло нових семантичних відтінків.

Актуальність цієї теми зумовлена «лінгвістичним розривом» між класичною нормою, яку часто викладають у підручниках, та живою мовною практикою. Для перекладача та лінгвіста важливо розуміти, чому використання shall у повсякденній розмові сьогодні сприймається як надмірна манірність або архаїзм, тоді як у текстах міжнародних договорів воно залишається критично важливим інструментом для вираження суворої зобов'язаності. Дослідження причин занепаду цього дієслова дозволяє глибше зрозуміти механізми мовної економії та демократизації сучасної англійської мови.

Метою роботи є простежити історичний розвиток дієслова shall, проаналізувати специфіку його функціонування в сучасних типах дискурсу та виявити лінгвістичні й соціокультурні причини його поступового витіснення з активного вжитку.

1. Статистика частоти вживання: від норми до архаїзму

Згідно з корпусними дослідженнями (Viber et al.), протягом останніх 50 років спостерігається стрімке падіння частоти вживання shall. У сучасній розмовній англійській (AmE) частота становить менше 10 випадків на мільйон слів. Для порівняння, will вживається у 200 разів частіше.

Якщо на початку ХХ століття співвідношення shall/will для першої особи було приблизно 1:1, то сьогодні shall майже повністю витіснене в категорію «стилістичного вибору», а не граматичної необхідності. Найвищий відсоток вживання (близько 5%) зберігається лише в академічному письмі та юридичних текстах.

2. Правила вживання у минулому часі: форма should та її розрив із shall

Історично should є формою минулого часу від shall, проте в сучасній мові цей зв'язок майже розірвано.



Раніше при зміні часу з теперішнього на минулий shall автоматично ставало should ("I shall go" → "He said he should go"). Сьогодні ця норма вважається застарілою; замість неї використовується would.

Що стосується модального відокремлення слова shall, should повністю перетворилося на самостійне дієслово з власним значенням (порада, моральний обов'язок). Тепер воно вживається у сотні разів частіше, ніж його «корінь» shall, що є унікальним випадком у граматиці, коли похідна форма витісняє основну.

3. Особливості вживання, про які «забули» сучасні мовці

Використання shall у 2-й та 3-й особах раніше вказувало на неминучість події, незалежну від волі людини (наприклад, у Біблії: "Ask, and it shall be given you"). Сьогодні це сприймається як пафос або «магічний» стиль.

Також його вживання стосується етикету. Це єдина жива функція в розмовній мові, яка поступово замінюється на "Do you want me to...?" або "Should I...?". Забувається, що shall тут виражає не просто майбутній час, а запит щодо волі співрозмовника.

Юридичне вживання дієслова shall становить одну з найскладніших та найсуперечливіших сторінок в історії англійської лінгвістики, яку професійна спільнота часто називає «трагедією shall». У класичній англійській юриспруденції це слово традиційно вважалося єдиним легітимним інструментом для створення юридичного обов'язку, що відображало так звану юридичну презумпцію імперативності. Проте на практиці це призвело до виникнення явища «хибної модальності», коли в межах одного документа слово використовувалося непослідовно: то для позначення жорсткого обов'язку, то для опису майбутніх подій, а іноді навіть як заміник дозволу. Така багатозначність стала причиною тисяч судових позовів, оскільки адвокати навчилися майстерно маніпулювати трактуванням цього слова, доводячи в суді, що в конкретному контексті воно мало характер простого передбачення майбутнього, а не примусової вимоги. У законодавстві shall означає «зобов'язаний», але через часті помилки в перекладах та тлумаченнях (де його плутають із майбутнім часом), сучасні юристи переходять на чітке must або is required to.

4. Причини «зникнення»: психолінгвістичний аспект

Shall асоціюється з авторитарністю та диктатом («ти мусиш», «так буде і крапка»). Суспільство перейшло на більш м'яке will, що вказує на добровільний намір. Домінування американського варіанту (AmE), де shall ніколи не мало такого міцного коріння, як у британському елітарному мовленні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*, p. 483-495.
2. Palmer, F. R. (2001). *Mood and Modality*, p. 100-105.
3. Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, p. 212.



Магась Л.Г.

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: д. філол. наук, професор. Бойко Ю.П.*

Хмельницький національний університет

(м. Хмельницький)

МІЖМОВНА ОМОНІМІЯ У ТЕОРІЇ МІЖМОВНИХ КОНТАКТІВ

В умовах інтенсифікації міжнародної наукової комунікації та зростання попиту на якісний переклад фахових текстів проблема міжмовної омонімії набуває особливого значення. Соціологічна термінологія, яка активно оперує латинізованою та греко-латинською лексикою, є особливо схильною до виникнення омонімічних розбіжностей між англійською та німецькою мовами. Неврахування цих розбіжностей у перекладацькій практиці та термінографії призводить до інтерференційних помилок, що спотворюють науковий зміст. Водночас у сучасній лінгвістиці бракує комплексних досліджень, які б поєднували структурно-семантичний, лінгвопрагматичний та перекладацький аналіз омонімічних явищ у галузевій термінології.

Метою дослідження є розглянути явище міжмовної омонімії у теорії міжмовних контактів, схарактеризувати механізми виникнення міжмовних омонімів в умовах білінгвізму та лексичної інтерференції.

У теорії міжмовних контактів взаємодію двох або більше мов розглядають з трьох різних поглядів: 1) у соціолінгвістичному плані – як взаємодію різномовних соціумів, тобто як певну мовну ситуацію; 2) у психолінгвістичному плані – як індивідуальну двомовність певної частини мовців; 3) на власне лінгвістичному рівні – як змішування, взаємопроникнення двох самостійних мовних систем (Кійко, 2014, с. 32–33). Ці три виміри є взаємопов'язаними: жодна з мовних ситуацій не відбувається ізольовано від індивідуальної та системної взаємодії мов. Саме цим зумовлена складність і багатоаспектність явища міжмовної омонімії.

Взаємодію мов супроводжує поява двомовності або білінгвізму, що є здатністю індивіда або групи людей послуговуватися поперемінно двома мовами. Розрізняють координативний та субординативний білінгвізм. Саме за субординативного білінгвізму спостерігаємо інтерференцію рідної та іноземної мов: іноземна мова «накладається» на систему рідної мови, її код засвоюють на базі первинного коду рідної мови, що породжує різного роду помилкові аналогії при використанні іншомовного коду (Кійко, 2014, с. 33–34). Явище міжмовної омонімії як раз і постає в цьому просторі – там, де формальна подібність одиниць двох мов провокує семантичне ототожнення, яке суперечить дійсному мовному стану речей.

С. В. Кійко, розглядаючи наявні підходи до тлумачення міжмовної омонімії, зауважує, що «трактування міжмовної омонімії залежить насамперед від дисципліни, в межах якої цю категорію досліджують» (Кійко, 2013, с. 1). З погляду теорії міжмовних контактів ключову роль відіграє поняття інтерференції, яку У. Вайнрайх описував через два основних типи міжмовної



ідентифікації лексичних одиниць: перенесення лексем з мови А в мову Б та використання лексем мови Б у новій функції позначення за зразком лексем мови А (Кійко, 2014, с. 34). Саме омофонічні діалекси – тобто одиниці, що повністю чи частково збігаються за звуковим складом, але розходяться за значенням, – є міжмовними омонімами у термінологічному значенні.

У зарубіжній теорії мовних контактів суміжним до поняття інтерференції є поняття інтермови (фр. *interlangue*, нім. *Interimsprache*). Зокрема, Й. Вольмерт писав, що дві або більше мови, які контактують, утворюють у свідомості білінгва «гіпотетичну інтермову», яка не належить ні до рідної мови, ні до іноземної, а відображає різні рівні недосконалої мовної компетенції (Кійко, 2014, с. 35). Помилки на основі міжмовної омонімії в такій системі пояснюють як автоматичні, невідконтрольні явища в діалінгвальній лексико-семантичній системі. Гіпотеза незнання К. Джеймса (англ. *ignorance hypothesis*) доповнює цю концепцію, вказуючи, що на певних етапах вивчення іноземної мови мовці автоматично послуговуються правилами рідної мови (Кійко, 2014, с. 35).

Проблема міжмовних омонімів особливо гостро постає у контексті соціологічної термінології, де міжмовний омонімічний потенціал є дуже значним з огляду на широке використання латинізмів та грецизмів в обох мовах (англійській та німецькій). Соціологічна термінологія рясніє прикладами часткових і повних міжмовних омонімів, як-от: англ. *integration* та нім. *Integration*, де обидва слова мають значення «інтеграція», але в різних підгалузях соціології їх уживають із суттєво відмінними конотаціями та в різних синтаксичних конструкціях; англ. *class* та нім. *Klasse* мають збіжні денотативні значення, але відрізняються прагматичним навантаженням у контексті теорій соціальної стратифікації. Неврачування цих розбіжностей у перекладі соціологічних текстів призводить до інтерференційних помилок, що спотворюють науковий зміст.

Таким чином, теорія міжмовних контактів надає міжмовній омонімії системного теоретичного осмислення: вона пояснює механізми виникнення міжмовних омонімів через білінгвізм, інтерференцію та ідентифікаційні процеси в діалінгвальній системі; описує умови, за яких ці явища набувають різного ступеня вираженості; а також закладає підґрунтя для прикладного аналізу омонімії в конкретних парах мов. У контексті дослідження англомовної та німецькомовної соціологічної термінології теоретичні здобутки цієї дисципліни дозволяють точніше кваліфікувати різновиди терміно-омонімічних розбіжностей, визначати їх перекладацький потенціал та розробляти рекомендації щодо адекватної передачі термінів у міжмовній комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кійко С. В. Міжмовна омонімія з погляду різних лінгвістичних дисциплін. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2013. № 2, т. 2. С. 1–6.
2. Кійко С. В. *Німецько-українська міжмовна омонімія* : монографія. Чернівці : Видавничий дім «Родовід», 2014. 434 с.



3. Вайнрайх У. *Мовні контакти: стан і проблеми дослідження*. Київ : Вища школа, 1979. 263 с.
4. Кочерган М. П. Зіставна лексична семантика: проблеми і методи дослідження. *Мовознавство*. 1996. № 6. С. 3–11.
5. Шаблій О. А. Міжмовна термінологічна омонімія як проблема термінографії і перекладу : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. «Теорія і практика перекладу». Київ, 2002. 20 с.



Секція 6 Медійна комунікація

Бондар Н.В.
магістр журналістики,
викладач кафедри української філології та журналістики.
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький)

СТОРИТЕЛІНГ У ЖУРНАЛІСТИЦІ РІШЕНЬ: ТИПОЛОГІЯ ТА ФУНКЦІЇ ПЕРСОНАЖІВ

Журналістика рішень постає суспільно корисною концепцією, особливо в умовах кризи. Так звані «історії рішення» є позитивно орієнтованими матеріалами. Висвітлюючи пошук варіантів розв'язання певної проблеми, вони сприяють формуванню збалансованого відображення світу в медіа й можуть пом'якшувати негативні уявлення про дійсність. Однак увага до проблем (як потенційних загроз) гарантується механізмами роботи людської психіки, а позитивно орієнтовані матеріали, і, зокрема, історії рішення, – не мають такої переваги. Вони потребують додаткових засобів привернення й утримання уваги споживача. Вважаємо **актуальним** дослідити їх.

Одним із головних прийомів привернення та утримання уваги в історіях рішення постає сторітелінг. Як зазначає Ю. Блажеєвська «Успіх журналістського тексту, кількість його переглядів та репостів залежать від навичок автора шукати цікавих героїв та захопливо розповідати історії про них» (Блажеєвська, 2020). Маємо додати, що в контексті журналістики сторітелінг є не лише засобом досягнення успіху, а й інструментом персоналізації (Djerf-Pierre, Ekström, 2025, 14), зокрема олюднення складних соціальних проблем. Це також актуально для українського медійного простору. Наприклад, у таких публікаціях як «Ветеран на годину: на Рівненщині військові поєднали практичну користь і соціалізацію в одному сервісі» (Смагіна, 2026) виклики ресоціалізації та працевлаштування демобілізованих висвітлюються за допомогою коментарів ветерана-голови ГО. Це сприяє руйнуванню стереотипів, створенню більш повної картини про проблему та емоційному залученню читачів.

Одним із ключових складників сторітелінгу є персонажі. В історії рішення М. Джерф-П'єр та М. Екстрьом виділяють два їх типи: промоутери й реципієнти (Djerf-Pierre, Ekström, 2025, 9).

Промоутери – це люди, які пропонують певне рішення. Щоб уникнути сторонніх асоціацій (як-от із прямою рекламою), ми пропонуємо вживати термін «діячі», що також акцентує увагу на їхній активній ролі у впровадженні соціальних змін. У згаданому вище матеріалі персонажем-діячем є голова громадської організації, яка започаткувала проєкт «Ветеран на годину». Цей персонаж описує проблему та розповідає про мотивацію засновників проєкту.



М.Джерф-П'єр та М. Екстрьом зазначають, що коментарі діячів містяться в більшості історій рішення. Припускаємо, що саме діячі є очевидним і зручним суб'єктом інтерв'ювання щодо певного рішення, що теж може зумовлювати вибір журналістів.

Інший тип, який виділяють М. Джерф-П'єр та М. Екстрьом (реципієнти) – це люди-споживачі певного рішення. Вищезгадані автори зазначають, що такі персонажі трапляються у багатьох історіях, але не в кожній. Наприклад, у статті “Ветеран на годину [...]” такий персонаж відсутній. У тексті не описано, як саме цю ініціативу сприймають учасники-ветерани (безпосередні споживачі), клієнти та інші потенційно зацікавлені особи, а натомість єдиним персонажем постає імовірно упереджений голова ГО. Однак деякі інші публікації “Рубрики” містять коментарі споживачів. Наприклад, до публікації “Покоління нових інфлюенсерів: як ініціатива ХІТ руйнує цифрові бар'єри для підлітків з інвалідністю” (Рубрика, 2026) включено відгуки учасників проєкту. Це підтверджує, що персонажі-споживачі є функціональним елементом не лише закордонних, а й українських історій рішення.

Видається цікавим, що М. Джерф-П'єр та М. Екстрьом називають ще й третій тип персонажів – експертів – але не включають їх до типології. Можливо, це пов'язано з тим, що на практиці образи діяча та експерта ототожнюються, частково чи повністю. Зокрема, у низці публікацій “Рубрики” роль експерта набуває ознак ролі діяча (наприклад, радниця-уповноважена Президента України з прав дитини та дитячої реабілітації коментує проєкт, який курує) або непрямого споживача (директорка ліцею відгукується про якість розробок уроків).

Однак ми стверджуємо, що експерт як окремий тип персонажа існує. Наприклад, у публікації “Strung Out in Tanzania” (Solutions Journalism, 2015), яку “Мережа журналістики рішень” подає як взірцеву, таким постає дослідниця проблем жіночого зловживання психоактивними речовинами. Вона не лише коментує проблему, а й оцінює запропоноване рішення (загалом, позитивно) і висловлює конструктивну критику щодо деяких його аспектів. Основна відмінність її ролі полягає в неупередженості щодо проєкту, а завданням є об'єктивне коментування й незалежне оцінювання. На цьому прикладі ми бачимо, що існують персонажі-експерти, які не можуть бути зараховані до промоутерів чи реципієнтів. Тож ми виокремлюємо їх, хоча й зазначаємо, що цей тип персонажів трапляється не в кожній рішення-орієнтованій публікації.

Висновки. Ми пропонуємо трискладникову типологію персонажів історій рішення: поділ на діячів (тих, хто просуває рішення), споживачів (тих, кому рішення корисне) та експертів (тих, хто коментує рішення неупереджено). Аналізуючи різноманітні закордонні та вітчизняні публікації, спостерігаємо, що не кожна з них включає всі ці типи. Це може бути зумовлено низкою різноманітних чинників, від обмеженості редакційних ресурсів до браку експертної бази. Однак зразки, які пропонує “Мережа журналістики рішень”, часто містять і діячів, і споживачів та експертів. Ми припускаємо, що наслідування цих зразків може бути важливою запорукою створення якісних



історій рішення. Вивчення взаємозв'язку між наявністю певних типів персонажів та реакцією аудиторії на публікацію бачиться нам перспективним напрямком для подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блажеєвська, Ю. М. (2020). *Сторітелінг у сучасних українських ЗМІ*. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціальні комунікації», (17). вилучено із <https://periodicals.karazin.ua/sc/article/view/16527>
2. Смагіна, А. (2026, 20 квітня). *Ветеран на годину: на Рівненщині військові поєднали практичну користь і соціалізацію в одному сервісі*. Рубрика. <https://rubryka.com/article/veteran-na-godynu/>
3. Смагіна, А. (2026, 30 березня). *Покоління нових інфлюенсерів: як ініціатива ХІТ руйнує цифрові бар'єри для підлітків з інвалідністю*. Рубрика. <https://rubryka.com/article/inklyuzyvnyj-tiktok/>
4. Bansal, S. (2015, March 3). Strung Out in Tanzania. Solutions Journalism.
5. <https://www.solutionsjournalism.org/learning-lab/toolkits-guides/basic-toolkit/basic-storytelling/story-type-big-new-idea>
6. Djerf-Pierre, M., & Ekström, M. (2025). Constructive Journalism as Practice—Storytelling in Solutions-Focused News Reporting in Mainstream News Media. *Journalism Practice*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/17512786.2025.2461213>



Степанова Ю. С
здобувачка першого
бакалаврського) рівня вищої освіти)
Науковий керівник: канд. доц. Кошелюк О.В
Волинський національний університет імені Лесі Українки
(м. Луцьк)

РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ ВИСВІТЛЕННЯ УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКИХ ВІДНОСИН В УКРАЇНСЬКИХ МЕДІА ПІД ЧАС РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

1.1. Вплив повномасштабної російсько-української війни на трансформацію медійного дискурсу щодо Польщі

Повномасштабне вторгнення Російської Федерації в Україну 24 лютого 2022 року стало одним із найпотужніших каталізаторів трансформації медійного дискурсу щодо Польщі в українському інформаційному просторі. Якщо до війни польська тематика переважно носила нейтральний або періодично контрверсійний характер з акцентом на історичні питання, економічну міграцію та політичні розбіжності, то після початку широкомасштабних бойових дій відбулася кардинальна зміна вектора висвітлення. Польща майже миттєво перетворилася на головного медійного союзника та «рятівника», що безпосередньо впливало на суспільні настрої українців [2].

На початковому етапі війни (березень – серпень 2022 року) українські медіа формували виразно позитивний, емоційно насичений образ Польщі. Новинні стрічки були переповнені матеріалами про масовий прийом біженців (понад 3 мільйони осіб), створення логістичних гуманітарних хабів у Перемишлі, Жешуві та інших прикордонних містах, волонтерські ініціативи польських сімей, які безкоштовно розміщували українців, та швидку військову допомогу. Провідні видання («Українська правда», «Європейська правда», «Суспільне», «НВ») регулярно публікували репортажі про польських волонтерів, студентські організації, муніципалітети та звичайних громадян, які збирали кошти, ліки, продукти та транспорт для України. Польща подавалася як країна, яка «стоїть плечем до плеча» з Україною, а її підтримка сприймалася як прояв справжньої братньої солідарності. Такий наратив домінував у медіапросторі й активно формував суспільну свідомість вдячності та довіри [5].

З осені 2022 року медійний дискурс почав поступово змінюватися під впливом економічних факторів. Протести польських фермерів проти імпорту українського зерна, блокада кордону, інциденти з висипанням зерна з українських вагонів та конфлікти з перевізниками стали одними з найпоширеніших тем. У січні–лютому 2024 року, за оцінками моніторингу, понад третину всіх матеріалів про Польщу в національних ЗМІ становили саме новини про аграрні протести та блокаду. «ТСН», «24 канал», «Еспресо», LB.ua та інші видання детально висвітлювали економічні суперечки, часто з



критичними нотками щодо дій польської сторони. Водночас журналісти намагалися зберігати баланс, підкреслюючи, що проблеми мають спільне коріння і потребують дипломатичного врегулювання [7].

Паралельно з економічними конфліктами актуалізувалася історична тематика. У 2023–2025 роках значну увагу приділяли питанням Волинської трагедії, ексгумаціям, політичним заявам у польському Сеймі та діяльності радикальних партій. Українські медіа висвітлювали ці питання в більш стриманому, аналітичному ключі, акцентуючи необхідність взаємного діалогу, визнання жертв з обох сторін та подолання історичних травм. Особливо активно обговорювався прогрес у ексгумаційних роботах на території України. Такий підхід свідчив про перехід від емоційного висвітлення до прагматичного та конструктивного [17].

Важливою складовою трансформації дискурсу стали безпекові питання. Після інцидентів із падінням російських ракет і дронів на території Польщі, підривів інфраструктури та інших гібридних загроз українські ЗМІ почали представляти Польщу не лише як донора допомоги, а як державу, яка сама перебуває на передовій гібридної війни. Підписання Угоди про співробітництво у сфері безпеки між Україною та Республікою Польща 8 липня 2024 року стало знаковою подією. Матеріали про цю угоду, можливість спільного перехоплення ракет, створення центрів НАТО-Україна та нові пакети військової допомоги знову повернули тональність висвітлення в позитивне русло стратегічного партнерства [18].

Окремо варто відзначити роль російської дезінформації у формуванні медійного дискурсу. Протягом усього періоду війни кремлівські боти, Telegram-канали та проросійські ресурси активно просували наративи «української неблагодарності», «втоми Польщі від біженців», «економічної експлуатації» та «планів територіальних претензій». Частина цих меседжів частково проникала в український медіапростір через репости та неперевірені джерела. Українські журналісти реагували на це збільшенням кількості фактчекінгових матеріалів і спростувань, що свідчило про зростання професійної відповідальності та медіаграмотності [5].

Загалом за період 2022–2025 років медійне висвітлення Польщі пройшло кілька чітких фаз: від емоційно-позитивної солідарності через період економічної напруги та історичних дискусій до збалансованого стратегічного партнерства. Позитивні наративи про військову, гуманітарну та політичну підтримку продовжували переважати, але їх доповнювали критичні та аналітичні матеріали про реальні проблеми. Така динаміка відображала не лише об'єктивні події, а й адаптацію українського медіапростору до умов тривалої війни. Українські ЗМІ продемонстрували здатність одночасно підтримувати союзника, об'єктивно висвітлювати складні питання та протидіяти ворожій пропаганді.

Повномасштабна російсько-українська війна суттєво трансформувала медійний дискурс щодо Польщі — від емоційного піднесення до зрілого прагматичного партнерства. Цей процес підкреслив ключову роль українських



медіа у формуванні суспільної думки, зміцненні двосторонніх відносин та протидії інформаційним загрозам [17; 18].

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаптивні зміни у функціонуванні політичної системи України в умовах повоєнної відбудови [Електронний ресурс] // ІПіЕНД. – 2025. – URL: <https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2025/05/ADAPTYVNI-ZMINY-U-FUNKTsIONUVANNI-POLITYChNOI-SYSTEMY-UKRAINY-V-UMOVAKh-POVOIeNNOI-VIDBUDOVY.pdf> (дата звернення: 23.04.2026).

2. Відносини Польщі та України перейшли на найвищий рівень [Електронний ресурс] // Урядовий кур'єр. – 2024. – 7 вересня. – URL: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/vidnosini-ukrayini-ta-polshi-perejshli-na-najvishi/> (дата звернення: 23.04.2026).

3. День патрона в ТКП ім. Тадеуша Костюшка [Електронний ресурс] // Monitor Wołyński. – 2025. – URL: <https://monitorwolynski.com/uk/news/6613-dzien-patrona-w-tkp-im-tadeusza-kosciuszki> (дата звернення: 23.04.2026).



Грицай А. О.
здобувачка першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: канд. філ. наук, доц. Сокирська О.С.
Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інтенсивними глобалізаційними процесами, що сприяють активному міжкультурному діалогу. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема ефективної міжкультурної комунікації, яка передбачає взаємодію представників різних культур із урахуванням їхніх мовних, соціальних та культурних особливостей.

Міжкультурна комунікація розглядається як процес обміну інформацією між носіями різних культур, що мають відмінні системи цінностей, норм і моделей поведінки (Бацевич, 2004, с. 15). Вона передбачає не лише знання мови, а й розуміння культурного контексту, у якому ця мова функціонує. Саме тому важливим компонентом успішної комунікації є міжкультурна компетентність, що включає когнітивний, поведінковий та емоційний аспекти.

Однією з основних перешкод у міжкультурній комунікації є культурні бар'єри. До них належать мовні труднощі, різниця у невербальній поведінці, особливості сприйняття часу, простору та соціальної ієрархії (Hall, 1976). Наприклад, у різних культурах одна й та сама невербальна дія може мати різне значення, що часто призводить до непорозумінь.

Важливу роль у міжкультурній взаємодії відіграє мова як носій культури. Лексичні одиниці, фразеологізми та мовленнєві стратегії відображають специфіку національного мислення (Kramsch, 1998). У цьому контексті англійська мова виступає як глобальний засіб спілкування, що забезпечує комунікацію між представниками різних культурних спільнот.

Окремої уваги заслуговує вплив цифрових технологій на розвиток міжкультурної комунікації. Соціальні мережі та онлайн-платформи значно розширюють можливості міжкультурного обміну, проте водночас можуть сприяти формуванню стереотипів та поверхневого сприйняття культурних відмінностей (Hofstede, 2010).

Таким чином, ефективна міжкультурна комунікація є важливим чинником успішної взаємодії у глобалізованому світі. Формування міжкультурної компетентності сприяє розвитку толерантності, взаєморозуміння та професійної мобільності особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy mizhkulturnoi komunikatsii*. Akademiia.
2. Hall, E. T. (1976). *The silent language*. Anchor Books.



3. Hofstede, G. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). McGraw-Hill.
4. Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
5. Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2012). *Communication between cultures* (8th ed.). Wadsworth.
6. Ter-Minasova, S. G. (2000). *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya*. Slovo.



Шуварівська В.С.

*Здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
гуманітарно-технологічного факультету*

Науковий керівник: докт. філол. наук, проф. Чик Д.Ч.

*Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса
Шевченка (м. Кременець)*

ЖАНРОВА СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОГО ДЕТЕКТИВУ В РОМАНІ САЙМОНА БЕКЕТТА «ХІМІЯ СМЕРТІ»

У сучасній літературознавчій науці проблема жанрової ідентифікації та трансформації детективного нарративу постає як важливий об'єкт аналізу, що відображає ускладнення психологізму та інтеграцію наукового дискурсу в художню тканину твору. Однак, відсутність цілісного дослідження жанрової специфіки психологічного детективу в романі Саймона Бекетта «Хімія смерті» (2006) крізь призму взаємодії кримінальної інтриги та глибокого психоаналізу персонажів становить значну прогалину в сучасному науковому дискурсі. Питання, яке потребує дослідження, полягає у виявленні унікальних рис поетики зазначеного роману, що поєднує класичні елементи детективного розслідування з акцентом на внутрішньому стані героя-науковця та специфічній «судово-медичній» атмосфері (Чичика, 2024, с. 50-51). На перший погляд, твір С. Бекетта вписується в межі традиційного трилера, проте саме психологічна домінанта та деталізація процесу розкладу — як фізичного, так і морального — диктують потребу в глибшому аналізі. Через призму цього дослідження можна розглянути, як відбувається топос смерті не лише як кримінальної події, а й як психологічного феномена, що, у свою чергу, відображає та формує уявлення про людське існування та межі наукового пізнання в соціокультурній реальності сучасного психологічного детективу.

Жанрова специфіка «Хімії смерті» Саймона Бекетта виявляє глибинну трансформацію класичної детективної моделі «whodunit» (хто це зробив) у складніший формат психологічного трилера, де акцент зміщується з зовнішнього розслідування на внутрішню деконструкцію особистості. Як зазначає болгарсько-французький дослідник Цветан Тодоров, типологія детективу еволюціонує від сухої логічної гри до «роману-саспенсу», де читач і герой перебувають у стані постійної психологічної напруги (Todorov, 1966, с. 295-296). У Бекетта це досягається через образ Девіда Гантера, головного героя, чия професійна ідентичність судового антрополога нерозривно пов'язана з його особистою травмою. Важливим аспектом є роль середовища, яке у психологічному детективі перестає бути просто декорацією. Дослідник Стівен Найт у працях про соціальну історію детективу наголошує, що простір у сучасному кримінальному романі часто виступає дзеркалом психічного стану протагоніста (Knight, 1980, с. 8). У «Хімії смерті» герметичне середовище провінції Менем стає місцем ізоляції та прихованої агресії: («Тут, у Менемі, тиша була не ознакою спокою, а лише ширмою, що приховувала процеси



розпаду, які почалися задовго до першого вбивства» (Beckett, 2015, с. 82)). Автор майстерно використовує біологічну деталізацію смерті («хімію») для підкреслення крихкості людської психіки. Труп у романі перестає бути суто доказом, стаючи медіумом для роздумів про невідворотність втрати. Це узгоджується з тезою П. Брукса про те, що сучасний детектив є «нарративною реконструкцією травми», де закрита громада постає колективним антагоністом. Поєднання науково-експертного та емоційного рівнів оповіді створює унікальну жанрову архітектуру, в якій фізичний розклад тіл символізує моральну ерозію соціуму (Brooks, 1984, с. 39-90). Тому, це дозволяє Бекетту вивести психологічний детектив на рівень екзистенційної драми, де головним викликом для героя є не лише розкриття злочину, а й відновлення власної цілісності.

Аналізуючи специфіку психологічного напруження в романі «Хімія смерті», можна помітити, що автор використовує прийом соціальної та професійної ізоляції для конструювання топосу тривоги. Головний герой, Девід Гантер, перебуває у стані внутрішньої відокремленості, спричиненої минулою трагедією. Його емоційний стан описується як вимушена дистанція від світу: («Я навчився триматися осторонь, будуючи стіну з професійної холонокровності, але в Менемі ця стіна почала тріскатися під тиском чужих підозр» (Beckett, 2015, с. 54)).

Отже, аналіз «Хімії смерті» Саймона Бекетта свідчить, що жанрова специфіка твору ґрунтується на синтезі детективної інтриги та глибокого художнього психологізму. Центральним елементом саспенсу постає не лише розкриття злочину, а й внутрішня рефлексія Девіда Гантера, чия професійна відстороненість та особиста травма стають ключовими для розуміння сюжету. Автор майстерно використовує атмосферу соціальної ізоляції та символізм наукових деталей («хімії») як метафору морального розпаду й людської вразливості. Такий підхід трансформує класичний детектив у екзистенційну драму, де емоційна напруженість і психологічна достовірність образу героя створюють потужний інтелектуальний вплив на читача. Це підтверджує, що сучасний психологічний детектив є ефективним інструментом дослідження травмованої особистості в екстремальних обставинах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Beckett, S. (2015). *The Chemistry of Death*, Bantam Books.
2. Чичика, Є. (2024). Літературні проєкти в контексті мистецької журналістики, Запоріжжя, 50-51.
3. Todorov, Tz. (1996). *The typology of detective fiction*, Taylor & Francis, 295-296.
4. Knight, S. (1980). *Form and Ideology in Crime Fiction*, Palgrave Macmillan London, 8.
5. Brooks, P. (1984). *Reading for the Plot: Design and Intention in Narrative*, Harvard University Press, 39 – 90.



Гулієва Е.К.

(здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Буряк О.Ф.

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

(м. Кропивницький)

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ З ІСТОРІЄЮ НА УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Постановка проблеми. Питання міжпредметних зв'язків у навчанні залишається надзвичайно актуальним в сучасній освіті, оскільки його вирішення спрямоване на формування цілісного світогляду учнів, їх здатності критично мислити й творчо застосовувати знання. Сучасний педагог має не лише передати фактологічні знання, а й допомагати учням усвідомлювати взаємозв'язок між різними галузями знань.

Виклад основного матеріалу дослідження

На сьогодні в наукових працях можна знайти понад 30 визначень поняття «міжпредметні зв'язки». Вони передбачають провідну роль одного предмета на уроці й використання матеріалу з інших для інтеграції, поглиблення, узагальнення та закріплення знань, а також оптимізації навчального процесу (Шервала, 2020, с. 102).

В «Українському педагогічному словнику», укладеному С. У. Гончаренком, представлено таке тлумачення поняття «міжпредметні зв'язки (МЗ)»: «взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою. М. з. відображають комплексний підхід до виховання й навчання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. На будь-якому етапі навчання М. з. виконують виховну, розвиваючу й детермінуючу функції завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів. М. з. формують конкретні знання учнів, включають їх в оперування пізнавальними методами, які мають загальнонауковий характер (абстрагування, моделювання, аналогія, узагальнення тощо). Особливого значення набуває розкриття на базі М. з. моральних аспектів науки. Важливу роль М. з. відіграють у розвитку системного мислення учнів. Системний характер М. з. вимагає залучення учених, спеціалістів з усіх навчальних предметів (галузей загальної освіти), дидактів, психологів, методистів, учителів для опрацювання програм і підручників на міжпредметній основі» (Гончаренко, 1997, с. 210).

Більшість учених і вчителів відзначають, що вивчення певного історико-літературного періоду, творчої біографії письменника, літературних творів через призму історії забезпечує краще розуміння контексту, глибинне осягнення матеріалу через усвідомлення учнями причинно-наслідкових зв'язків. Такий підхід також допомагає глибше осмислити зміст і значення художніх творів (Омельченко, 2023).



У статті «Реалізація міжпредметних зв'язків на уроках української літератури та історії України в старших класах» виділяють такі основні функції міжпредметної взаємодії української літератури та історії: *методологічна* – формує цілісне бачення суспільного розвитку та різноманіття; *освітня* – допомагає системно та усвідомлено засвоювати знання, історичні поняття та суспільно-політичні процеси; *розвивальна* – стимулює творчий, самостійний та системний розвиток учнів, формує інтерес до минулого; *виховна* – підтримує комплексний підхід у формуванні особистості; *конструктивна* – сприяє ефективній співпраці вчителів різних дисциплін» (Васильєва, 2013, с. 34-38)

Якщо систематизувати переваги міжпредметних зв'язків історії й літератури, то можна виокремити такі аспекти: знання історичного контексту часу написання твору, залучення історичних джерел (різні документи, листи митців і т. д.) допомагає відчувати дух епохи й глибше зрозуміти мотиви ідею й значущість твору; оскільки письменники використовують у своїх творах (історичних оповіданнях, повістях, романах) образи, що мають історичних прототипів, інформацію про історичні події, відтворюють суспільну психологію, то знання історії дає можливість простежити, як автори переосмислюють факти; література й історія досліджують культуру й національну ідентичність, тому взаємодія цих шкільних дисциплін посилює позиції кожного з предметів (Омельченко, 2023).

У модельній навчальній програмі «Українська література. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти (Архипова, Січкара, Шило, (2021)) представлені поезія Тараса Шевченка, де висвітлено визволення козаків із турецької неволі («Іван Підкова»); розділ «На козацьких островах» з історико-пригодницького роману Володимира Рутківського «Джури козака Швайки», події в якому розгортаються в складний період зародження козацтва й протистояння українців турецько-татарським набігам. Серед варіативних творів цієї навчальної програми представлені: пригодницький детектив Андрія Кокотюхи «Таємниця козацького скарбу», який розповідає про пошук скарбу, захованого полковником Лиховієм; художній спогад-нарис Людмили Старицької-Черняхівської «Хвилини життя Лесі Українки» (фрагменти), у якому змальовано дитинство та юність письменниці, період становлення Лесі Українки як творчої особистості, а також інші твори, що дають змогу детально ознайомитися з причинами та наслідками тодішніх історичних подій.

У підручнику з української літератури для 6 класу Валентини Архипової, Світлани Січкара, Світлани Шило, який розроблений згідно з модельною навчальною програмою «Українська література. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти (Архипова, Січкара, Шило, (2021)), представлені цікаві завдання до теми, де реалізуються міжпредметні зв'язки з історією України: «Пригадай, що тобі відомо про козаків. Які їхні риси вдачі ти можеш назвати?» (Архипова, Січкара, Шило, 2023, с. 51); «Що ти знаєш про козацького ватажка Івана Підкову? Як думаєш, за що його поважали козаки?» (Архипова, Січкара, Шило, 2023, с. 55); «Якою ти уявляєш Лесю Українку? Як думаєш, що



сприяло тому, щоб Лариса Петрівна Косач стала видатною поетесою?» (Архипова, Січкара, Шило, 2023, с. 61).

Як приклад реалізації міжпредметних зв'язків з історією на уроці української літератури, під час вивчення теми «Леся Українка. “Мрії”, “Як дитиною бувало”. Неповторний світ дитинства» в 6 класі на етапі «Перевірка домашнього завдання. Актуалізація опорних знань» пропонуємо такі питання на початку уроку:

– У якому році народилася Леся Українка? (У 1871 році).

• Які історичні події відбувалися в Україні в цей період? (Українська мова та культура зазнавали утисків (наприклад, заборони друку українською мовою), водночас розвивався український національний рух: діячі культури намагалися зберегти мову й традиції).

• Ким були батьки Лесі Українки? (Мати – Олена Пчілка (письменниця, культурна діячка). Батько – Петро Косач (освічений поміщик, юрист, громадський діяч)).

• Яке місце займала їх родина в тогочасному суспільстві? (Родина була освіченою, заможною та належала до української інтелігенції. Вони підтримували розвиток української культури, освіти й національної свідомості).

На нашу думку, цей комплекс питань створює підґрунтя для цілісного сприйняття навчального матеріалу. Узагальнення ролі родини, аналіз впливу суспільного середовища дають змогу учням усвідомити особливості становлення Лесі Українки як письменниці. Такий підхід підвищує пізнавальний інтерес учнів та сприяє усвідомленню навчального матеріалу в реальному історико-культурному контексті. У результаті поглиблюються знання літературного та історичного матеріалу.

На етапі «Сприйняття та засвоєння учнями нового навчального матеріалу» пропонуємо учням виконати завдання у групі: «Історична карта життя». Для виконання цього завдання потрібно намалювати схему або карту життя Лесі Українки, на якій позначити: місця та роки її народження, навчання та подорожей. Схема має бути наочною та легко зрозумілою: можна додавати малюнки, стрілки, підписи або кольорове виділення. Під час виконання цього завдання учні встановлюють хронологічні та просторові зв'язки з життям Лесі Українки, що сприяє розумінню контексту життя та творчості письменниці.

Висновки

Отже, міжпредметні зв'язки української літератури з історією дуже тісні, адже літературні твори створювалися на тлі історичних подій, а знання історичного контексту допомагає глибше зрозуміти сюжет, ідеї твору, образи героїв. Спираючись на знання про історичні події й історичні постаті, можна з'ясувати, як письменники художньо переосмислили історичні факти. Практичне впровадження таких зв'язків доводить їхню доцільність і результативність у сучасному освітньому процесі. Подальше вивчення способів реалізації міжпредметних зв'язків на уроках української літератури з історією та іншими дисциплінами відкриє нові можливості для вчителів і науковців у



створенні нових методичних концептуальних підходів, як сприятимуть глибинному осягненню національної літератури й водночас зацікавленню учнів історією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова, В. П., Січкара, С. І., Шило, С. Б. (2021). «Українська література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти. Модельна навчальна програма.
2. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetar.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.lit.5-6-kl.Arkhypova.Sichkar.Shylo.14.07.pdf>
3. Архипова, В. П., Січкара, С. І., Шило, С. Б. (2023). *Українська література: підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти*. МПП «Бурек». <https://pidruchnyk.com.ua/2615-ukralit-6-klas-arkhypova.html>
4. Васильєва, О. В. (2013, 2-6 грудня). *Міжпредметні зв'язки як чинник оптимізації процесу навчання* [Презентація конференції]. Конференція Науково-дослідна робота молодих учених : стан, проблеми, перспективи 2013 р., Херсон, Україна. <https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/740910e5-e1b3-4de2-a6ef-ffe7f3d756ea/content>
5. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь.
6. Омельченко, Н. В. (2023) *Міжпредметні зв'язки із зарубіжної літератури в умовах дистанційної та змішаної форм навчання*. Методичний посібник. <https://read.bookcreator.com/MChQ68CcgZWQrJ2ULng8vSYMjWS2/dlB98VTETi-NgG0G1ytAsw/nJn45WRNTLedg4knnH2tmQ>
7. Шервала, О. М. (2020) *Міжпредметні зв'язки на уроках української мови і літератури*. На урок. <https://naurok.com.ua/mizhpredmetni-zv-yazki-na-urokah-ukra-nsko-movi-i-literaturi-206275.html>



Шевченко В. Д.

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник:

канд. наук із соц. комунікацій, Денисюк Н.С.,

доцент кафедри соціальних комунікацій

Волинського національного університету імені Лесі Українки

(м. Луцьк, Україна)

ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ТРЕВЕЛ-ЖУРНАЛІСТИКИ У СВІТЛІ НОВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ У ГАЛУЗІ

Повномасштабне російське вторгнення в Україну 24 лютого 2022 р. спричинило безпрецедентні зміни в усіх сферах життя суспільства, зокрема й у медіаіндустрії. Трансформації зазнала також тревел-журналістика, яка традиційно асоціювалася з розважальним контентом. Цей напрям журналістики нині набув нових функцій та значень, перетворившись на інструмент промоції цікавих місць передусім в Україні, підтримки національної ідентичності та документування російських воєнних злочинів щодо української культурної спадщини.

Актуальність дослідження тревел-журналістики в умовах війни викликана потребою вивчення унікального досвіду українських медіа, які змогли адаптувати цей напрям до екстремальних умов. З огляду на це важливим видається аналіз поняття тревел-журналістика в сучасних обставинах.

Метою нашого дослідження є дослідити теоретичні підходи до визначення поняття тревел-журналістики та її характерних ознак.

Завдання дослідження: на основі аналізу новітніх тенденцій у галузі тревел-журналістики запропонувати актуальні визначення поняття «тревел-журналістика».

Аналіз сучасного стану тревел-журналістики як напрямку журналістики, пов'язаного з подорожами, показує, що в цій сфері вживають широкий діапазон термінології на її позначення. Окрім поняття «тревел-журналістика», серед дослідників та практиків побутують такі терміни, як «подорожня журналістика», «журналістика подорожей» «журналістика мандрів», «туристична журналістика». Кожне із цих понять відображає різні семантичні відтінки, а також аспекти діяльності журналіста.

У своєму дослідженні ми приділяємо увагу передусім поняттю «тревел-журналістика», яке вважаємо на сучасному етапі розвитку цього напрямку визначальним.

У науковій літературі ми спостерігаємо врахування таких аспектів у визначенні тревел-журналістики, як медіапродукт, тревел-проект, тревел-блог, тревел-контент та місія.

Медіапродуктом, зокрема за визначенням дослідника Ю. Полежаєва, можна вважати текст у друкованих та онлайн-медіа, теле-та радіопередачі тощо (Полежаєв, 2017, с. 58). Додамо до цього переліку також подкасти, блоги, сторінки в соцмережах тощо, які щораз частіше ведуть тревел-журналісти.



У своєму дослідженні про тревел-журнали в Україні Ю. Полежаєв пропонує визначати тревел-журналістику «як конкретний медіапродукт, орієнтований на поліаспектну репрезентацію концепту подорожі, так і специфічний вид журналістської творчості (літературно-публіцистична діяльність у засобах масової інформації), націлений на реалізацію певних функцій» (Полежаєв, 2017, с. 58).

У контексті тревел-журналістики Ю. Полежаєв аналізує також поняття «Тревел 2.0», яке пропонують використовувати згаданих ним дослідники: Р. Конрад, К. Кокс, Дж. Мігуенс, К. Баджіо, К. Кост, К. Райгер. Воно, за визначенням Ю. Полежаєва, «об'єднує найрізноманітніші матеріали, що пов'язані з темою мандрів і викладені у вигляді відгуків про здійснені подорожі, узагальнень індивідуального досвіду відвідин певної дестинації, коментарів щодо наданих туристичних послуг тощо» (Полежаєв, 2017, с. 61).

Важливим є також таке завдання тревел-журналістики як висвітлення тенденцій розвитку тревел-індустрії (Кошелюк, 2015, с. 295). Ця інформація корисна не тільки для мандрівників, але й безпосередньо для туристичних фірм, що може сприяти розвитку цієї галузі української економіки.

А. Литвин пише про те, як нові реалії, що склалися після 24 лютого 2022 р., вимагають відповідного контенту. Вона звертає увагу на те, як українські тревел-проекти адаптуються до них, фіксуючи у своїх матеріалах воєнні злочини російських військових в Україні та інформуючи аудиторію про умови життя на звільнених чи прифронтових територіях (Литвин, 2023).

У цих умовах тревел-журналістика набуває важливого соціального значення, у світлі якого її можна визначити як тревел-контент (або ж тревел-проект / проекти), покликаний / покликаний висвітлювати особливості життя українців в умовах війни.

Дослідники відзначають, зокрема, що після лютого 2022 р. тревел-журналістика часто відходить від інфотейменту на користь документалістики, а тревел-журналісти та їхні проекти часто виконують місію збереження пам'яті (Каднікова, 2025). Тревел-журналісти також часто виконують функцію формування уявлення українців про те, як можна подорожувати під час війни, представляючи можливості мандрів відносно безпечними регіонами України.

Проаналізувавши підходи до визначення поняття «тревел-журналістика», вважаємо за необхідне визначити також її особливості, які впливають на специфіку дефініції: висвітлення тенденцій розвитку тревел-індустрії; популяризація туристичного досвіду; поширення інформації, яка може цікавити всіх, хто любить мандрувати або працює в туристичній сфері; розширення знань цільової аудиторії про певні регіони чи визначні місця, їх природу, історію, звичаї та традиції, архітектурні пам'ятки, цікаві об'єкти, відомих діячів, життєдіяльність яких пов'язана з ними, місця для ночівлі, відпочинку, заклади харчування тощо; формування уявлення про те, як можна безпечно подорожувати Україною під час війни; документування російських злочинів в Україні; інформування українців та іноземців про життя України в умовах війни.



Беручи до уваги сказане вище, можна запропонувати таку дефініцію тревел-журналістики в умовах війни: це журналістська діяльність, покликана документувати російські злочини й особливості життя українців під час війни та інформувати про можливості для безпечних подорожей Україною з метою ознайомлення людей із цікавими місцями, об'єктами, традиціями, діячами тощо, поширення знань про Україну серед її мешканців та іноземців.

Результати нашого дослідження показали, що українські дослідники щораз частіше звертають увагу на тревел-журналістику як напрям журналістики, який документує дійсність, зберігає пам'ять та надає корисну інформацію для тих, хто попри війну прагне подорожувати Україною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каднікова А. Від інфотейменту до документалістики: адаптація тревел-журналістики до війни. Медіакритика. 2025. <http://mediakrytyka.lnu.edu.ua/ohlyady-analytyka/vid-infoteymentu-do-dokumentalistyky-adaptatsiya-trevel-zhurnalistyky-do-viyny.html>.
2. Кошеляк О. (2015) Інформаційний потенціал сучасної туристичної преси. Перспективи розвитку туризму в Україні та світі: управління, технології, моделі : колект. монографія. Луцьк, 2015. С. 294–300.
3. Литвин А. (2023) Українська тревел-журналістика. Адаптація до війни. <https://grinchenkoinform.kubg.edu.ua/ukrayinska-trevel-zhurnalistyka-adaptatsiya-do-vijny/>.
4. Полежаєв, Ю. Г. (2017) Тревел-журнали в Україні: структурно-функціональні та жанрово-тематичні особливості. <https://uacademic.info/ua/document/0417U001424>

Наукове видання

**III Всеукраїнська науково-практична конференція
для студентів та молодих науковців**

**«ФІЛОЛОГІЧНІ, ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ТА МЕДІЙНІ ДОСЛІДЖЕННЯ:
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ»**

ЗБІРНИК ТЕЗ

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Вечірко О.Л. – доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання;

Кирилюк О. Л. – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української філології та журналістики;

Верезубенко М.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підп. до друку 06.05.2026 р. Формат 60×84¹/₁₆.
Ум. др. арк. 5,62. Зам. № 10118.

*Редакційно-видавничий відділ
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кропивницький, вул. Шевченка, 1
Тел.: (0522) 24-59-84.
Fax.: (0522) 24-85-44.
E-Mail: mails@cuspu.edu.ua*

