



ЛЮДИНА В МОВНОМУ ПРОСТОРИ:  
ІСТОРИЧНА СПАДЩИНА, ПРОБЛЕМИ,  
ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

**Людина в мовному просторі:  
історична спадщина, проблеми,  
перспективи розвитку**

---

**A Person in the Language Space:  
Historical Heritage, Problems  
and Development Prospects**

УДК 81'272-043.86(06)

Л93

*Друкується за рішенням вченої ради соціально-гуманітарного факультету Бердянського державного педагогічного університету.  
Протокол № 9 від 26 квітня 2025 р.*

#### РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

**Салюк Б. А.** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету; **Школа І. В.** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету.

#### РЕЦЕНЗЕНТИ:

**Дмітренко Н. Є.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Панченко В. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології Комунального закладу “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради.

Л93

Людина в мовному просторі: історична спадщина, проблеми, перспективи розвитку: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя, 24-25 квітня 2025 р.) [Електронний ресурс] / упоряд.: Б. А. Салюк, І. В. Школа. Запоріжжя: БДПУ, 2025. 215 с.

A Person in the Language Space: Historical Heritage, Problems and Development Prospects: Online Book of Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Academic Conference (Zaporizhzhia, April 24-25, 2025) / ed. Bohdana Saliuk, Iryna Shkola. Zaporizhzhia: BSPU, 2025. 215 p.

До збірника увійшли матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції “Людина в мовному просторі: історична спадщина, проблеми, перспективи розвитку” (Запоріжжя, 24-25 квітня 2025 р.). Матеріали збірника можуть бути корисними для дослідників, науковців, аспірантів, пошукувачів, викладачів і студентів.

*Відповідальність за зміст науковий праць та достовірність наведених фактологічних та статистичних даних несуть автори.*

УДК 81'272-043.86(06)

© БДПУ, 2025

© Автори статей, 2025

## ЗМІСТ

<b>ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНИХ ОДИНИЦЬ У ЛІНГВІСТИЧНИХ ПАРАДИГМАХ.....</b>	<b>7</b>
<b>Дедушно Алла. ФУНКЦІОНУВАННЯ БЕЗПОЛУЧНИКОВИХ КОНСТРУКЦІЙ З НЕДИФЕРЕНЦІЙОВАНИМ СИНТАКСИЧНИМ ЗВ'ЯЗКОМ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ.....</b>	<b>8</b>
<b>Коробов Михайло. PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS IN JOHN GALSWORTHY'S WORKS AS A TOOL FOR CONVEYING NATIONAL IDENTITY.....</b>	<b>11</b>
<b>Коробова Ольга. CONCEPT "FACILITATE" AND ITS DERIVATIVES: FROM ETYMOLOGY TO MODERN DISCOURSE.....</b>	<b>14</b>
<b>Кочубей Вікторія. AGREEMENT OF COLLECTIVE NOUNS IN AMERICAN POLITICAL DISCOURSE.....</b>	<b>17</b>
<b>Мороз Андрій, Степанюк Анастасія. TRENDS IN THE SEMANTIC EVOLUTION OF LEXICAL UNITS IN CONTEMPORARY ENGLISH.....</b>	<b>21</b>
<b>Рябуха Анастасія. ЗАПОЗИЧЕННЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ.....</b>	<b>25</b>
<b>Талавіра Наталія. КОНСТРУКЦІЇ ЯК ЗАСІБ ПЕРСУАЗИВНОСТІ В АНГЛОМОВНИХ НОВИНИХ СТАТТЯХ.....</b>	<b>27</b>
<b>Khalabuzar Oksana. STYLISTIC, LEXICAL AND PHONETIC PECULIARITIES OF DONALD TRUMP'S SPEECHES.....</b>	<b>31</b>
<b>Шиманович Ірина. EXPLORING SYNTAX AND STYLE IN MODERN ADVERTISING DISCOURSE.....</b>	<b>33</b>
<b>АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....</b>	<b>37</b>
<b>Balosache Daniela Dumitra. EXPLORING AI WRITING TOOLS IN TEACHING CREATIVE WRITING.....</b>	<b>38</b>
<b>Барболіна Ганна. DEVELOPING GRAMMAR SKILLS THROUGH INTERACTIVE EXERCISES: THE EXPERIENCE OF PRACTITIONERS.....</b>	<b>41</b>
<b>Bohdan Valerii. ADJOINING CONSTRUCTIONS: IS IT WORTH STUDYING THEM IN COMPREHENSIVE SCHOOL?.....</b>	<b>44</b>
<b>Бодик Остап. EMPATHY AND EMOTION IN HIGHER EDUCATION: ENHANCING ENGAGEMENT THROUGH AFFECTIVE TEACHING.....</b>	<b>49</b>
<b>Булах Вікторія. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЛІЦЕЇСТІВ ВІЙСЬКОВОГО ЛІЦЕЮ.....</b>	<b>54</b>
<b>Виженко Юлія. ІНТЕГРАЦІЯ ПРИНЦИПІВ СТАЛОГО РОЗВИТКУ У ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: КОМУНІКАТИВНИЙ І МІЖКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР.....</b>	<b>56</b>

<b>Дементій Марина.</b> COOPERATIVE LEARNING IN THE SPHERE OF ESL: EMPOWERING STUDENTS THROUGH STRUCTURED INTERACTION.....	60
<b>Кондратьєва Олена.</b> ІНТЕГРАЦІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ.....	63
<b>Косохно Леся.</b> РОЛЬ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОГО ЗАХИСНИКА УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ЗАСТОСУВАННЯ ДЛЯ УЧНІВ ВІЙСЬКОВИХ ЛІЦЕЇВ).....	66
<b>Морозов Максим.</b> ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗЗСО..	70
<b>Panchenko Violetta.</b> DEVELOPING AN INTUITIVE INSTINCT IN CREATIVE WRITING AND STORYTELLING.....	72
<b>Пилипенко Тетяна.</b> ОСВІТНІ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ.....	75
<b>Пономаренко Ольга, Давиденко Олена.</b> CHALLENGES AND STRATEGIES IN TEACHING MIXED-ABILITY GROUPS IN EFL CLASSES.....	82
<b>Прокопчук Наталія.</b> ЗЦПЛЕННЯ МОВОЮ: ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ ТА ТРАВМ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО.....	84
<b>Савченко Дарина.</b> ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	89
<b>Сизоненко Наталія.</b> ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ОСНОВИ КОМУНІКАТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ”.....	93
<b>Созанський Ростислав.</b> ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	96
<b>Татарін Володимир.</b> ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВІ БАР’ЄРИ СУБ’ЄКТІВ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	101
<b>Терещенко Олександра.</b> LAPBOOK AS A TOOL FOR MOTIVATION FORMATION IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS.....	105
<b>Хоменко Алла.</b> ІНДИВІДУАЛЬНО-ГУМАНІСТИЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....	108
<b>Школа Ірина.</b> THE PEDAGOGY OF PIXELS: INTEGRATING MEME CREATION INTO COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING.....	117

<b>ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА.....</b>	<b>124</b>
<b>Богданова Марія.</b> ВЕРБАЛЬНІ ТА ВІЗУАЛЬНІ ЗАСОБИ ПОРТРЕТУВАННЯ У РОМАНІ Ш. БРОНТЕ “ДЖЕЙН ЕЙР” ТА ЙОГО ЕКРАНІЗАЦІЇ КЕРІ ФУКУНАГІ (2011).....	125
<b>Буравенко Анжеліка.</b> FLOUTING THE COOPERATIVE PRINCIPLE: PRAGMATIC DISRUPTIONS IN FIRST WORLD WAR TRENCH POETRY.....	128
<b>Дамянов Кирил.</b> THE ROMANTIC WORLD AND FOLKLORE ELEMENTS IN GOGOL’S EARLY NOVELLAS (“EVENINGS ON A FARM NEAR DIKANKA”) AND THEIR ECHO IN BULGARIAN ROMANTIC PROSE AND POETRY.....	132
<b>Захарова Наталя.</b> СІРІТСТВО ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА У ФОЛЬКЛОРНІЙ КАЗЦІ.....	138
<b>Кірнос Марина.</b> МОТИВ СМЕРТІ В КАРТИНІ А. БЕКЛІНА “ОСТРІВ МЕРТВИХ” І ПОЕЗІЇ Р.М. РІЛЬКЕ ТА Б. ЛЕПКОГО.....	141
<b>Колінько Олена.</b> МУЗИЧНІ ІНСПІРАЦІЇ В ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ.....	147
<b>Кондратьєва Тетяна.</b> ХУДОЖНЄ ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТОТАЛІТАРИЗМУ В ОПОВІДАННІ КУРТА ВОННЕГУТА “ТАРІСОН БЕРДЖЕРОН”.....	152
<b>Харлан Ольга.</b> МОТИВ “ПОКИНУТОГО ДОМУ” В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ ПРОЗІ (ЗА РОМАНАМИ ДЖЕННІ ЕРПЕНБЕК “ПРОКЛЯТТЯ ДОМУ” Й АННІ ГРУВЕР “ЇІ ПОРОЖНІ МІСЦЯ”).....	156
<b>Khvastova Marta.</b> FROM ‘MULAN’ TO ‘MALALA’: HOW LITERATURE AND MEDIA SHAPE GENDER PERSPECTIVES IN INTERNATIONAL CLASSROOMS.....	159
<b>МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ.....</b>	<b>162</b>
<b>Dubrov Ivan.</b> DISCOURSE OF TRUST AND TRANSPARENCY: BLOCKCHAIN TECHNOLOGIES IN POLITICAL COMMUNICATION...	163
<b>Дуброва Оксана.</b> PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH TO CHILDREN OF UKRAINIAN REFUGEES IN POLAND: EDUCATIONAL AND PSYCHOSOCIAL ASPECTS.....	167
<b>Дуброва Оксана, Бобошко Марія.</b> PHONETIC DIFFICULTIES OF UKRAINIAN STUDENTS IN LEARNING ENGLISH PRONUNCIATION.	172
<b>Zahnitko Liliia.</b> PRZESTRZEŃ JEDNOŚCI: UNIKALNE DOŚWIADCZENIE ADAPTACJI UKRAIŃSKICH UCHODźCÓW W POLSCE.....	176
<b>Малишівська Ірина.</b> ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	180
<b>Оганян Армаїс.</b> LOST OPPORTUNITY AND RENAISSANCE OF ESPERANTO.....	183

<b>Pelivanova-Petrova Liudmyla.</b> LANGUAGE BRIDGES: ADAPTATION OF UKRAINIAN CHILDREN TO BULGARIAN-LANGUAGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN SOFIA SCHOOLS.....	186
<b>Салюк Богдана.</b> БРИТАНСЬКИЙ ГУМОР ТА ІСТОРИЯ У САТИРИЧНОМУ СВІТІ СЕРІАЛУ BLACKADDER.....	191
<b>Черняк Юлія, Смелянська Вікторія.</b> IMMERSION INTO INTERCULTURAL STUDIES: LANGUAGE AND CULTURE VIA FUTURELEARN AS A UNIVERSITY INFORMAL LEARNING RESOURCE.....	194
<b>Федорова Устина.</b> CHALLENGES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE ERA OF GLOBAL CONFLICTS AND MIGRATION.....	198
<b>ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО.....</b>	<b>202</b>
<b>Іванісова Вікторія.</b> ПЕРЕКЛАД ФРАНЦУЗЬКОЇ АРТИЛЕРІЙСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ: ВИКЛИКИ, ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІ НЮАНСИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ.....	203
<b>Літвіх Андрій, Єгоров Євгеній.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТА ЛОКАЛІЗАЦІЇ ВІДЕОІГОР НА ПРИКЛАДІ ГРИ THE ELDER SCROLLS V: SKYRIM.....	207
<b>Матвієнко Леся.</b> INNOVATIVE TRENDS IN THE TRANSLATION OF DIPLOMATIC TEXTS IN THE CONTEXT OF DIGITAL DIPLOMACY.....	212

---

**ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНИХ ОДИНИЦЬ  
У ЛІНГВІСТИЧНИХ ПАРАДИГМАХ**

**RESEARCH ON LANGUAGE UNITS  
WITHIN LINGUISTIC PARADIGMS**

---

Алла ДЕДУХНО,  
кандидатка філологічних наук, доцентка,  
Полтавський державний аграрний університет

## ФУНКЦІОНУВАННЯ БЕЗПОЛУЧНИКОВИХ КОНСТРУКЦІЙ З НЕДИФЕРЕНЦІЙОВАНИМ СИНТАКСИЧНИМ ЗВ'ЯЗКОМ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Безполучникові конструкції відіграють важливу роль у синтаксичній структурі української мови, забезпечуючи виразність, динамічність та компактність висловлення. Одним із цікавих аспектів їх функціонування є недиференційований синтаксичний зв'язок, коли між частинами конструкції не можна чітко визначити підрядні або сурядні відношення. Такі конструкції використовують як у розмовному, так і в художньому мовленні, додаючи тексту ритмічності та логічної побудови.

Дослідження цього явища має значну теоретичну та практичну цінність, оскільки дає змогу краще зрозуміти механізми побудови складних синтаксичних одиниць, з'ясувати роль інтонації у передаванні смислових відношень і визначити особливості пунктуаційного оформлення. Вивчення безполучникових конструкцій також сприяє розвитку навичок аналізу тексту та покращенню мовленнєвої культури.

Питання безполучникових конструкцій з недиференційованим синтаксичним зв'язком у сучасній українській мові є предметом дослідження низки мовознавців. Найбільш вагомий внесок у цю галузь зробила Раїса Христіанінова, яка комплексно вивчала формально-граматичні та семантико-синтаксичні особливості таких конструкцій. Зокрема, дослідниця виокремила типові та специфічні конструкції з недиференційованим зв'язком, а також проаналізувала фактори, що впливають на втрату визначеності синтаксичного зв'язку [4; 5].

Крім того, ідея виокремлення речень із недиференційованим синтаксичним зв'язком належить О. М. Пешковському, який розглядав інтонацію як основний засіб поєднання частин складного речення. Його підхід був розвинутий у працях інших дослідників, таких як І. Р. Вихованець [1], А. П. Загнітко [2] та М. П. Ковальчук [3], які аналізували безполучникові конструкції з позиції нейтралізації опозиції "сурядність / підрядність" та їхнього функціонування в різних мовах.

Безсполучникові конструкції – це речення або словосполучення, частини яких пов'язані інтонаційно без використання сполучників. Це зв'язок, який інколи не дає змоги чітко визначити характер підрядності або сурядності між частинами конструкції. Частини такого речення можуть мати різні семантичні відношення (причинові, наслідкові, часові тощо), але без явного граматичного маркування. Наведемо приклади семантичний типів таких безсполучникових конструкцій: причиново-наслідкові: *Запізнився – зустріч скасували*; перелічувальні: *Сонце зайшло – стало прохолодно*; протиставні: *Хотів допомогти – не встиг*.

Безсполучникові конструкції з недиференційованим синтаксичним зв'язком є важливим явищем у сучасній українській мові, яке потребує глибшого лінгвістичного аналізу та врахування в комунікативній практиці.

Отже, характерні особливості конструкцій з недиференційованим синтаксичним зв'язком є такі:

1. частини речення поєднуються інтонаційно без чітко визначеного сполучникового зв'язку;
2. розділові знаки можуть змінюватися залежно від змісту (кома, тире, двокрапка);
3. семантичні відношення можуть тлумачитися по-різному (часові, причинові, наслідкові тощо).

Наведемо приклади таких речень із недиференційованим синтаксичним зв'язком, у яких неможливо чітко визначити, чи є зв'язок сурядним, чи підрядним:

1. *Сонце сідає – небо вкривається червоним світлом.* (Це може бути як часовий, так і причиново-наслідковий зв'язок).
2. *Він багато читав – знає безліч цікавих фактів.* (Може бути як пояснювальний, так і причиново-наслідковий зв'язок).
3. *Підійшов ближче – побачив знайоме обличчя.* (Це може бути як часовий, так і наслідковий зв'язок).
4. *Подивився на годинник – вже пізно.* (Невизначений зв'язок: може бути як часовий, так і наслідковий).
5. *Дощ припинився – дорога стала мокрою і слизькою.* (Можливі причиново-наслідкові або часові відношення).
6. *Скажеш правду – зрозуміють і пробачать.* (Це може бути як умовний, так і наслідковий зв'язок).
7. *Оглянувся – нікого немає.* (Часовий або наслідковий зв'язок без чіткої диференціації).

Такі конструкції використовуються в художньому, публіцистичному, розмовному мовленні для динамічності

висловлювання. У художньому та публіцистичному мовленні безсполучникові конструкції використовуються для створення експресивного ефекту, надання тексту ритмічності та підсилення логічної виразності.

У безсполучникових конструкціях інтонація відіграє основну роль у визначенні смислових відношень між частинами речення, а пунктуаційне оформлення (кома, тире, двокрапка) сприяє їх графічній фіксації. Інтонація має вирішальну роль у безсполучникових конструкціях з недиференційованим синтаксичним зв'язком, оскільки вона передає логічні, семантичні та емоційні відтінки висловлювання. Завдяки зміні висоти голосу, паузам, наголосу та темпу мовлення можна передати різні відношення між частинами речення без використання сполучників.

Отже, безсполучникові конструкції з недиференційованим синтаксичним зв'язком є невід'ємною частиною української мови, які надають висловленню компактності, динамічності та емоційної виразності. Такі конструкції можуть виражати причиново-наслідкові, перелічувальні, протиставні та інші відношення, що підтверджує їхню гнучкість і широке застосування в усіх функціональних стилях мови, тим самим дозволяючи читачу або слухачу самостійно інтерпретувати відношення між частинами речення. Подальший аналіз безсполучникових конструкцій може допомогти краще зрозуміти механізми синтаксичної організації мови, зокрема в аспекті взаємодії усного та писемного мовлення, пунктуаційного нормування та стилістичних можливостей.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вихованець І. Р. Сучасна українська мова: Синтаксис. Київ: Либідь, 1993. 368 с.
2. Загнітко А. П. Теорія сучасного синтаксису. Донецьк: ДонНУ, 2008. 294 с.
3. Ковальчук М. П. Синтаксичні конструкції в українській мові. Львів: Світ, 1995.
4. Христіанінова Р. О. Безсполучникові складносурядні речення в сучасній українській мові. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2013. № 9(2). С. 185–194.
5. Христіанінова Р. Складні речення з недиференційованим зв'язком у сучасній українській мові. *Типологія та функції мовних одиниць*. Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2014. № 2. С. 262–274.

**Mykhailo KOROBov,**  
applicant for the first (bachelor's) level,  
Berdyansk State Pedagogical University

## **PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS IN JOHN GALSWORTHY'S WORKS AS A TOOL FOR CONVEYING NATIONAL IDENTITY**

In today's context, given the needs of society and the challenges of the times, the task of training highly qualified specialists in various fields who are proficient in several foreign languages is becoming particularly relevant. This, in turn, necessitates the provision of high-quality language education in universities that enables students to master foreign languages at an advanced level.

Although proficiency in English depends on a variety of factors – such as the ability to understand spoken language and the correct use of grammatical structures – a rich vocabulary, linguistic awareness, and the ability to adapt speech to different contexts play a leading role in the development of language competence. One way to address this issue is by broadening students' linguistic outlook through exposure to the richness of English vocabulary.

Phraseology, as a branch of linguistics, focuses on the study of stable language units – phraseological expressions – which are an essential part of a language's lexical system. The English language possesses an extensive and vivid phraseological inventory, characterized by stylistic diversity and vivid imagery, making it a valuable resource for exploring the lexical and semantic richness of the language.

Phraseology as a distinct branch of linguistics emerged only in the 1950s of the 20th century. Significant contributions to the establishment and development of this field were made by scholars such as Ch. Bally, V. Vynogradov, O. Kunin, Logan P. Smith, O. Smyrnytsky and others. Their scholarly works laid the foundation for further exploration of the phraseological system of language and became an important asset to linguistic science. O. Smyrnytsky was the first to raise the issue of structural types of phraseological units. At the same time, in our view, the question of what determines the use of phraseological expressions and how they influence the addressee remains insufficiently explored. Even a superficial analysis of spontaneous speech – particularly among students – reveals that their knowledge and active use of English phraseological units is rather limited. This issue becomes even more pronounced in translation practice, where a lack of phraseological

competence often results in inaccurate or distorted interpretations of the source text.

In our opinion, the study of English phraseology receives insufficient attention in the university curriculum. However, this component of language proficiency significantly affects not only the content but also the stylistic quality of both spoken and written communication. Therefore, there is a pressing need to incorporate a wider range of exercises aimed at acquiring, internalizing, and actively applying phraseological units into the learning process. It can be most effectively achieved through analytical activities based on content analysis of diverse literary genres, particularly classical works. Novels such as "The Man of Property" and "A Modern Comedy" by John Galsworthy serve as excellent examples of the skillful and appropriate use of phraseological units within dramatic literature. The author's distinctive style and the ease with which his texts are perceived are truly impressive – largely due to his use of phraseological expressions that function as miniature works of art, encapsulating and typifying various aspects of social and personal life. The author's phraseological units play a significant role in character development as they help to convey the personalities and traits of literary figures, describe their appearance, reflect their manner of speaking, and express their attitudes toward one another, their surroundings, and the society in which they live.

The researcher A. Mardanova emphasizes that phraseological expressions represent a rich and inexhaustible source for enhancing the expressiveness and reinforcing the logical structure of speech. They broaden our understanding of the world and significantly enrich the vocabulary of a language [1]. As a vivid stylistic device, phraseological units have the power to make language more dynamic, aesthetically pleasing, imaginative, and persuasive. Given that the use of phraseological expressions in literary works reflects the author's linguistic mastery, intellectual flexibility, and cultural awareness, it is highly advisable to study such expressions through the works of prominent English writers – one notable example being John Galsworthy.

While exploring John Galsworthy's authorial vision through his novels "The Man of Property" and "A Modern Comedy", we observed that this vision is largely conveyed through the carefully crafted characters. An analysis of the techniques used to construct these characters revealed that the speech of the protagonists plays a significant role as a means of character portrayal. Our investigation into their language use led us to conclude that phraseological units contribute notably to the vividness and expressiveness of the characters' speech.

Below, we present several examples of the effective use of phraseological expressions in “The Man of Property” and “A Modern Comedy”, demonstrating how they serve as a tool for reflecting national mentality.

Soames Forsyte, a central character in both trilogies, embodies the image of the typical English property-owner of the late 19th and early 20th centuries. Members of this social class were deeply convinced of their own superiority, which shaped their condescending – and often overtly patronizing – attitude toward America and other countries. These traits are vividly reflected in Soames’s speech, which is laced with open irony that Galsworthy skillfully conveys through the use of phraseological expressions:

*God’s (own) country*

*A look at Egypt, then to India, and across to China and Japan and back through that great sprawling America – God’s own country, didn’t they call it? (“The Silver Spoon” p. III ch.11) [2].*

As a man of business and a true proprietor, Soames disapproved of politicians. He regarded political activity as trivial and treated those involved in it – particularly members of the House of Lords, such as the Marquis of Shropshire – with suspicion. The author emphasizes that Soames views the marquis with sarcasm, using his name as a symbol for the entire House of Lords.

*with one foot in the grave*

*An old fellow with one foot in the House of Lords and one in the grave, and no difference between them, to speak of. (“Swan Song” p. II ch.3) [2].*

The aforementioned phraseological expressions serve to vividly convey the author’s critical attitude toward the House of Lords. Through the masterful use of antithesis and wordplay, the reader is subtly led to associate the institution with decay or obsolescence – even likening it to a grave. This example clearly illustrates how a single well-chosen phraseological unit can effectively encapsulate the essence of an entire state institution.

John Galsworthy demonstrates a deep understanding of the life and values of his country’s middle class and the principles that guide its representatives. He also addresses the generational divide, highlighting the tension between parents and children. Galsworthy clearly sees – and openly expresses – that a significant gap separates the older generation from the youth of Forsyte-era England.

*to be putting the clock back*

*“Anything else grandfather?” “I should have liked to ask you not to cheapen our name any more, but I suppose that would be putting the clock back. The spirit of the age is against me.” (“The Silver Spoon” p. III ch.10) [2].*

In our view, John Galsworthy skillfully employs phraseological units on a subtextual level, using them as a practical means of conveying his ideas. Through these expressions, he not only paints a vivid picture of life in England during his time but also offers a critical perspective on societal conditions. By embedding his own thoughts, beliefs, and attitudes into the dialogue of his characters – richly interwoven with phraseological expressions – Galsworthy enhances the delivery of his authorial message. Thanks to this use of phraseology, the aforementioned works gain heightened expressiveness and deeper logical structure.

To sum up, the examples provided clearly demonstrate that it is precisely these phraseological units that make the characters' speech more dynamic, emotionally resonant, and stylistically rich. They also serve as a powerful tool in revealing the inner world of the characters – their feelings, thoughts, and intentions – while simultaneously articulating the author's own viewpoint.

#### REFERENCES

1. Mardanova A. Role of phraseology in developing linguistic and intercultural communication competences. *American Journal of Philological Sciences*. 2023. Vol. 03, no. 05. P. 68–72. URL: <https://doi.org/10.37547/ajps/volume03issue05-12>
2. Galsworthy J. *Modern Comedy*. Wildside Press, LLC, 2008. 284 p.

**Olha KOROBOVA,**

a second-year third-cycle (PhD-level) higher education student,  
Berdyansk State Pedagogical University

#### CONCEPT “FACILITATE” AND ITS DERIVATIVES: FROM ETYMOLOGY TO MODERN DISCOURSE

Facilitation is an interdisciplinary concept that has historically emerged at the intersection of various fields – particularly in moments when people encountered communication challenges, experienced social transformations, and recognized the need to manage group discussions and collective knowledge effectively.

The word “*facilitation*” originates from the Latin verb *facilitare*, meaning “*to make easy*”. This verb itself is derived from the Latin adjective *facilis*, which means “*easy*,” “*effortless*,” or “*accessible*.” The root *facere* (“*to do*” or “*to make*”) is also found in many other English words such as *factory*, *manufacture*, and *effect*. Several English words also stem from this

root, such as *facile* (meaning easy to do), *facility* (indicating ease in performance), *faculty* (referring to ability), and even *difficult* – which combines *dis-* with *facilis*, literally meaning “not easy.” Other languages influenced by Latin, like Spanish (*fácil*), Portuguese (*fácil*), Italian (*facile*), and French (*facile*), also use similar words for “easy.”

The English verb “*facilitate*” entered the language around the 17th century, originally carrying the meaning “to make something easier or less difficult”. To facilitate something is essentially to make it easier – like smoothing out a road to help someone reach their destination more comfortably. For instance, when we say that spreading mulch around a young tree helps it grow well, we mean it makes the tree’s development easier – almost like clearing the path for its success.

According to Cambridge Dictionary “*facilitate*” means “to make something possible or easier and to help people deal with a process or reach an agreement or solution without getting directly involved in the process, discussion, etc.” [1].

At the same time Merriam-Webster Dictionary interprets the verb “*facilitate*” as “to help bring (something) about” and “to help (something, such as a discussion) run more smoothly and effectively” [3].

We are drawn to the definition provided in the Collins Dictionary “to facilitate an action or process, especially one that you would like to happen, means to make it easier or more likely to happen” [2].

The Historical Thesaurus of the Oxford English Dictionary reflects the development of the meaning of the word *facilitate* and its derivatives over the centuries. According to it, the earliest documented instance dates back to 1599, found in the writings of the Jesuit priest Robert Parsons [4]. At that time, the word was primarily used in formal, political, or military contexts, with the meaning of “assisting the success of a particular action”.

Let us provide a few examples of the usage of the aforementioned words.

1659 – *facilitating*, *adj.* means that facilitate in various senses of the verb.

*He encouraged the young intellect to shoot vigorously, without the exhausting impulse of facilitating methods.*

(L.-M. Hawkins, *Countess & Gertrude*) [4].

1620 – *facilitation*, *n.* The action or process of facilitating something.

*This our first recommendation will be so complied with all, as may not onely afford us particular satisfaction, but also, facilitation towards their owne advantages.*

(Queen Henrietta Maria, *Let. Coll. Recusants Mony for Sc. Warre*) [4].

In the 18th–19th centuries the verb “facilitate” and its derivatives are often used in scientific, political, or philosophical writing. For example:

1796 – *facilitated, adj.* is used in the sense of that has been facilitated; made easy or easier.

*It opens the door to foreign influence and corruption, which find a facilitated access to the government itself through the channels of party passions.*

(G. Washington, *President’s Address to People of U.S., Sept. 17*) [4].

1884 – *The lake district..is in no need of facilitated means of access.*

*Pall Mall Gazette*) [4].

Since the 20th century and up to the present day, we have observed a much broader application of the aforementioned concepts, particularly across various fields such as business, psychology, healthcare, education, and others.

1956 – *The committee will facilitate group discussions exploring the most effective ways of initiating a spiritual renaissance in Pittsburgh to match the city’s physical rebirth.*

(*Pittsburgh Post-Gazette*) [4].

1973 – *One person volunteers to facilitate the meeting... She helps the group keep track of time, pace itself, and run smoothly.*

(*Issues in Radical Therapy*) [4].

1993 – *Hudson had a chance to try a new method called ‘facilitated communication’, in which a person communicates by pointing to letters.*

(*USA Weekend*) [4].

The noun “facilitation”, which is derived from the verb “facilitate”, first began to be actively used in the 19th century. Initially, it was primarily applied in the fields of medicine and neurology.

1891 – *The increased readiness with which a nerve center discharges its function when it has been previously excited.*

(*Lewis’ Pocket Medical Vocabulary*) [4].

This definition reflects the understanding of neural facilitation during that era, describing how prior stimulation of a nerve center could enhance its subsequent activity. This example illustrates how the concept of facilitation was recognized in medical contexts in the 19th century, particularly concerning the functioning of the nervous system.

Over time, it began to be used in broader contexts, particularly in management, education, and group dynamics, where the focus is not only on making things easier, but also on enabling participation, removing barriers, and guiding processes.

2021 – *Team-skills training and real-time facilitation can enhance students’ learning of collaboration.*

*(Team-skills training and real-time facilitation as a means for enhancing students' learning of collaboration, Teaching and Teacher Education) [4].*

The noun “facilitator” was popularized in the second half of the 20th century. This concept is primarily used in the fields of education, business, and management.

1961 – *Since such a member facilitates the exchange of information and of views, he would be called the facilitator.*

*(J. Klein, Working with Groups) [4].*

1969 – *The teacher has become a facilitator of learning, a provider of resources, a guide to the learning process.*

*(Rogers, C. R. Freedom to Learn) [4].*

2000 – *Former South African president Nelson Mandela, the facilitator of the talks, was yesterday scheduled to brief six African heads of state.*

*(Guardian (Dar es Salaam)) [4].*

To sum up, the historical trajectory of concept “facilitate” and its derivatives, as reflected in documented usage from the 16th century to the present, illustrates a shift from task-oriented simplification toward a more nuanced role involving empowerment, engagement, and the orchestration of collective effort. This ongoing evolution underscores facilitation’s interdisciplinary importance in today’s complex, communicative, and cooperative environments.

## REFERENCES

1. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/facilitation>
2. Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/facilitate>
3. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/facilitate>
4. Oxford English Dictionary. URL: [https://www.oed.com/dictionary/facilitate\\_v?tab=factsheet#4935269](https://www.oed.com/dictionary/facilitate_v?tab=factsheet#4935269)

**Viktoriia KOCHUBEI,**

Associate Professor, PhD in Philology,  
V. Vynnychenko Central Ukrainian State University

## AGREEMENT OF COLLECTIVE NOUNS IN AMERICAN POLITICAL DISCOURSE

The principles governing subject-predicate agreement are clearly defined in English grammar: the singular noun requires the singular

verb-predicate. The subject of a sentence identifies what the sentence is about and it determines the use of either singular or plural form of the predicate. However, agreement of collective nouns belongs to disputable issues of English grammar. According to Meriam-Webster dictionary, collective denotes a number of persons or things considered as one group or whole [3]. Collective nouns represent a group of nouns whose syntactic behavior depends on the meaning of nouns. According to Juul and Crystal [2, p. 11], the noun is called collective if a singular noun can be used either with a singular or a plural verb.

This paper explores the use of the collective nouns ‘government’, ‘nation’ and ‘family’ in American political discourse. Politicians resort to different rhetorical devices that make their speech impressive and powerful. Inaugural speeches of presidents emphasize the ideas of unity and progress, highlighting the link between the present moment and the past, inspiring people and instilling confidence and determination. Political speeches tend to resonate with people’s emotions and expectations, thus we can observe the use of repetitions, metaphors and other figures of speech that make the speeches memorable and insightful. Appealing to the population of the country American presidents use collective nouns. **The aim of our research** is to trace the use of collective nouns in American presidents’ inaugural speeches as examples of American political discourse in the period between 1789 and 2025 (236 years).

Following the dictionary definition of collective nouns as substantives which denote a collection of individuals, O. Jespersen admitted that plural agreement is used when the noun denotes living beings. In his view, the determining factor for referring a noun to the collective nouns is animacy [2, p. 12]. Persson supports Jespersen’s idea and points out that collective nouns are defined by the semantic features of animacy, volition and mobility. These three semantic features account for the difference in using the words ‘club’, ‘army’, ‘litter’ (of kittens) and ‘race’. The word ‘club’ can take singular or plural verb because the club involves people (animacy) who can join it of their free will (volition) and they are able to leave it (mobility). The same goes for the noun ‘army’. The semantic features of the word ‘litter’ (of kittens) are different. There is no volition since kittens have no choice whether to be born into the litter or not. At the same time, kittens can move away from siblings, which is an indicator of mobility. The word ‘race’ in the meaning “number of people” is characterized by lack of volition and mobility: people are born within one race and they cannot voluntarily change it. There are no rules without exceptions: there are a few registered cases when the words

'race' and 'nation' were used with plural verbs, apparently with the emphasis on the idea that people belonging to the nation or race may act individually, though they definitely don't choose what race or nation they are born in [2, p. 13].

Another salient feature of collective nouns is that they involve three important entities of classical drama: place, time, and action [2, p. 12]. That accounts for the difference between the nouns 'crowd' and 'clergy'. The word 'crowd' can be used with both singular and plural verbs. The word means a group of people who gather in a public place at a particular time with the purpose of getting together. In contrast, the word 'clergy' is used only in the plural. Semantically, this word lacks the ideas of place and time, preserving the meaning of action, as clergymen are united to pursue common activity.

In order to explore the agreement of the noun 'government' in American political discourse we turned to inaugural speeches of American presidents [5], starting with George Washington's first inaugural address on April, 30, 1789 to Donald J. Trump's second inaugural address (January 20, 2025). The study reveals that the word 'government' was used 646 times in 58 speeches American presidents had on their inauguration day. In most cases the word did not function as a subject of the sentence or it was used with the verb in the past tense or in combination with a modal verb. However, in cases when we could trace subject-predicate agreement, the noun 'government' was used exclusively with a singular verb.

In the majority of cases the word 'government' was used in the meaning 'the group of people who are responsible for controlling a country' as in the examples: "*Here **stands its Government**, aware of its might but obedient to its conscience*" (Calvin Coolidge's inaugural address, March 4, 1925).

*"Other considerations of the highest importance admonish us to cherish our Union and to cling **to the Government which supports it**"* (James Monroe's first inaugural address, March 4, 1817).

In the inaugural address delivered on January 20, 2025, Donald J. Trump used the word 'government' several times. We can observe the use of this word with the singular predicate: "*As we gather today, our **government confronts** a crisis of trust. We have a **government that has given** unlimited funding to the defense of foreign borders but refuses to defend American borders or, more importantly, its own people"* [4].

Since inaugural speeches usually contain references to the system of power in democratic countries, we can observe the usage of the noun

‘government’ meaning ‘a particular system or method of controlling a country’. The word agrees with the verb-predicate in the singular:

*“Democracy maintains that **government is** established for the benefit of the individual”* (Harry S. Truman’s inaugural address, January 20, 1949).

*“Bad local **government is** certainly a great evil, which ought to be prevented”* (James A. Garfield’s inaugural address, March 4, 1881).

*“In this past third of a century, **government has** passed more laws, spent more money, initiated more programs, than in all our previous history”* (Richard Milhous Nixon’s first inaugural address, January 20, 1969).

In their inaugural speeches, American presidents repeatedly refer to the nation as the foundation of American society. The word ‘nation’ was used only with the singular verb predicate, which demonstrates its unity. In his third inaugural address (January 20, 1941), Franklin D. Roosevelt’s makes the idea of unity explicit: *“A **nation**, like a person, **has** a body – a body that must be fed and clothed and housed, invigorated and rested, in a manner that measures up to the objectives of our time. A **nation**, like a person, **has** a mind – a mind that must be kept informed and alert, that must know itself, that understands the hopes and the needs of its neighbors – all the other nations that live within the narrowing circle of the world. And a **nation**, like a person, **has** something deeper, something more permanent, something larger than the sum of all its parts. It is that something which matters most to its future – which calls forth the most sacred guarding of its present”* [5].

Another collective noun which is used in inaugural speeches is ‘family’. Though its agreement with the predicate cannot be traced since this noun was not usually used as a subject in the political speeches under study, there is one case when it is used in the meaning of impersonal unit, as in William Jefferson Clinton’s first inaugural address (January 20, 1993):

*“We must provide for our nation the way **a family provides** for its children”.*

As we can observe, the collective nouns ‘government’, ‘nation’ and ‘family’ are used in the inaugural speeches of American presidents with the singular verb agreement. The words of President Donald J. Trump can serve as an illustrative example of the unity of American people: *“We are one people, one family, and one glorious nation under God”* (Donald J. Trump second inaugural address, January 20, 2025) [4].

Thus, the agreement of subject-predicate agreement of collective nouns in the inaugural speeches of American presidents follows the same pattern: the collective nouns under analysis agree with the singular verb predicate, demonstrating the idea of unity and belonging to one nation.

## REFERENCES

1. Inaugural Address by President Barack Obama URL: <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/01/21/inaugural-address-president-barack-obama>
2. Magnus Levin Agreement with collective nouns in English. Lund University, Sweden, 2001. 185 p.
3. Merriam-Webster Dictionary. URL: [www.merriam-webster.com/dictionary/collective](http://www.merriam-webster.com/dictionary/collective)
4. President Donald J. Trump Inaugural Address URL: [www.whitehouse.gov/remarks/2025/01/the-inaugural-address/](http://www.whitehouse.gov/remarks/2025/01/the-inaugural-address/)
5. United States Presidents' Inaugural Speeches from Washington to George W. Bush. URL: <https://www.gutenberg.org/files/925/925-h/925-h.htm>

**Andrii MOROZ,**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Berdyansk State Pedagogical University  
**Anastasiia STEPANIUK,**  
second (master's) level student,  
Berdyansk State Pedagogical University

## TRENDS IN THE SEMANTIC EVOLUTION OF LEXICAL UNITS IN CONTEMPORARY ENGLISH

### 1. Introduction

Language, as a dynamic and adaptive system, is intricately linked with the evolution of human society. English, as a global lingua franca, demonstrates a high degree of semantic flexibility, which allows it to accommodate the ever-changing needs of its speakers. The process of semantic evolution is neither random nor purely organic; rather, it reflects underlying shifts in social behavior, technological innovation, and intercultural communication [1, p. 112]. Contemporary English, influenced by globalization, digitalization, and social change, has become a fertile ground for the development and reinterpretation of lexical units [3].

The study of semantic change is thus essential for understanding not only how meanings shift, but also why they do so. This article aims to explore the semantic trends affecting the modern English lexicon, with a particular focus on the mechanisms driving such change, the rise of polysemy, and the role of context in interpreting meaning.

### 2. Factors Driving Semantic Change

Several interrelated factors contribute to the semantic development of vocabulary in English:

- Socio-cultural transformation: Changing lifestyles, evolving gender roles, new family structures, and shifts in political and ethical values impact the way words are used and understood. Terms like “identity”, “woke”, and “safe space” have acquired new or expanded meanings reflecting contemporary discourse.

- Scientific and technological progress: with every innovation comes the need to name or redefine phenomena. For example, “tweet” and “cloud” have acquired new semantic fields tied to digital communication and data storage.

- Media and digital communication: social media platforms accelerate the spread of new usages and semantic reinterpretations. Memes, hashtags, and viral trends act as vehicles for rapid semantic shifts, often originating in niche communities before spreading globally.

- Language contact and globalization: increased interaction among languages fosters borrowing and semantic adaptation. English assimilates terms from other languages and adapts their meanings to suit English-speaking contexts. Similarly, English words are recontextualized when adopted by other linguistic communities.

These factors do not act in isolation; they overlap and intensify one another, contributing to the dynamic nature of English vocabulary.

### **3. Mechanisms of Semantic Transformation**

The principal mechanisms of semantic change have remained consistent, though their manifestations may differ in contemporary contexts:

- Generalization involves broadening a word’s meaning to include more referents. For instance, “partner” can now refer to a business associate, romantic companion, or even a teammate, reflecting inclusive and pragmatic communication practices.

- Narrowing restricts a word’s semantic range. “Girl”, for example, once meant any young person but now refers specifically to female children or adolescents.

- Metaphor and metonymy are foundational to semantic development. Terms like “surfing” (used for internet browsing) illustrate how metaphorical extension enables the use of existing vocabulary for novel concepts.

- Amelioration and pejoration involve changes in the connotative value of words. “Geek”, which once carried negative connotations, has been reappropriated as a positive or neutral label in tech and fandom cultures.

These mechanisms enhance the expressiveness and flexibility of the language, while also contributing to its complexity [2].

#### **4. The Rise of Polysemy and Contextual Dependence**

The increase in polysemy is a defining feature of contemporary English. As words accumulate meanings across domains – technical, colloquial, metaphorical – the burden of interpretation shifts heavily onto context. Consider the word “stream” which can refer to a watercourse, digital media transmission, or a flow of data. Only through contextual clues – linguistic, situational, and social – can its intended meaning be determined.

In digital environments, where brevity is often prioritized, polysemous expressions are favored for their efficiency. However, this also increases the risk of ambiguity, especially in cross-cultural or interdisciplinary exchanges where contextual knowledge may be limited.

#### **5. Semantic Neologisms and Lexical Innovation**

Semantic neologisms are a prominent aspect of modern English innovation. Unlike lexical neologisms, which involve the creation of entirely new words, semantic neologisms repurpose existing ones. This trend reflects the economy of linguistic resources and the adaptability of language users.

Examples include:

- “Virus” – now equally associated with biological disease and computer malware.
- “Cloud” – shifted from a meteorological term to one associated with digital storage.
- “Cancel” – extended metaphorically to describe social exclusion or reputational loss.

Such neologisms often emerge from specific fields (technology, media, social activism) but quickly gain traction in general usage, demonstrating how specialized vocabulary becomes mainstream [3].

#### **6. The Role of Context in Semantic Interpretation**

Semantic understanding is highly context-dependent, particularly in a world characterized by rapid communication and cross-cultural contact. The interpretative role of context is evident in:

- Linguistic context (co-text): surrounding words and syntactic structures.
- Situational context: physical or social setting.
- Cultural context: shared background knowledge or assumptions.

For example, the meaning of “platform” varies significantly when used in the contexts of politics, transportation, or software [1]. A lack of contextual awareness can lead to misunderstandings, which is why

semantic clarity is critical in professional communication, translation, and language learning.

### **7. Implications and Applications**

A nuanced understanding of semantic evolution has practical implications across several domains:

- Lexicography: enables accurate dictionary updates and semantic classification.

- Translation and interpretation: facilitates precise rendering of meaning across languages.

- Language education: helps learners grasp subtle meaning shifts and usage patterns.

- Computational linguistics and AI: improves natural language processing systems that rely on semantic disambiguation and contextual inference.

Each of these areas benefits from a deeper awareness of how meanings develop and shift over time.

### **8. Conclusion and Future Directions**

The semantic evolution of English vocabulary is both a mirror of societal change and a mechanism for linguistic adaptation. As new social realities and technological paradigms emerge, the English language continues to reshape its meanings through established mechanisms and novel pathways [2].

Future research may focus on diachronic studies using corpora to track real-time semantic shifts, comparisons across English dialects and registers, or the influence of non-native speakers on semantic innovation. Investigating how AI models interpret polysemous terms and adapting teaching methodologies for semantic awareness are also promising directions. Ultimately, semantic analysis remains a vital tool for decoding the complexity of contemporary English in an interconnected world.

### **REFERENCES**

1. Верба Л. Г. Порівняльна лексикологія англійської та української мов: посібник для переклад. відділень вузів. Вінниця: Нова книга, 2003. 160 с.
2. Ткачик О. В., Роговська Н. В. Шляхи поповнення лексичного складу сучасної англійської мови. Вісник. 2017. № 9. С. 36–40.
3. The Early 21st Century's Words and Expressions Existing in the English Language but not in Dictionaries. URL: <http://www.twirpx.com/file/257501>

**Анастасія РЯБУХА,**  
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,  
Полтавський державний аграрний університет

## **ЗАПОЗИЧЕННЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ**

Стрімкий розвиток технологічного процесу зумовлює можливість тісної комунікації з іншими націями, що, безсумнівно, впливає на мову однієї з них. Мова – найголовніший засіб спілкування і передачі інформації. Вона ніби губка, що вбирає у власні мовні норми нові “етикети”, фрази та вирази. Це зумовлено тим, що усі суспільні події, які охоплюють світ, сприяють їхній появі та інтенсивному використанню певним соціумом у своїй лексиці.

Засоби масової інформації є основним джерелом, яке використовує не зовсім нормативну лексику в українській мові, вони заради наближення і привернення уваги цільової аудиторії активно застосовують переважно англійські запозичення. Далі підхоплює ці нові мовні звороти молодь, яка таким чином самовиражається, покращує атмосферу спілкування серед однолітків та своєрідно подає інформацію. Для такого різновиду розмовного стилю сучасної української молоді ввели поняття “сленг”.

Цей термін почали використовувати ще з кінця XVIII ст. переважно серед кримінальних класів та розуміли як мову низької культури або вульгарного типу. На початку XIX ст. сленг відносили до мови високорозвиненого розмовного типу, яка перебуває нижче літературних норм і складається з нових слів, використуваних для називання певних особливих значень [2, с. 121].

Якщо перекласти і розтлумачити поняття “сленг” з англійської мови, то можна сказати, що:

- по-перше, це мова повністю протилежна літературній, якою користується соціально чи професійно відокремлена група людей, зокрема у власній галузі праці;

- по-друге, це виразно забарвлені елементи розмовної лексики, які не відповідають літературним нормам та вимогам [2, с. 122].

Якщо ж говорити про *український молодіжний сленг*, то варто зазначити, що він виник на основі *запозичення* – одного з найголовніших способів поповнення лексики української мови і є необхідним джерелом його утворення. Зважаючи на це, можна стверджувати, що *український молодіжний сленг* – це підсистемна

одиниця мови, яка складається з лексичних і фразеологічних зворотів, що не належать до літературної мови та необхідні у невимушеному спілкуванні серед молоді [1, с. 78].

Сьогодні український молодіжний сленг поповнюється переважно англіцизмами, які пройшли період адаптації в українській мові та використовуються відповідно до потреб носіїв. За періодом пристосування в українській лексиці І. Кирилова виділила три основні групи англо-українського сленгу [3, с. 23]:

**1) Новотвори** – нові слова, що походять з англійської мови, які переформували відповідно до словотворчих норм української мови переважно суфіксальним та способом складання основ [3, с. 45].

За допомогою цього способу утворення сленгу з'являються запозичені **іменники** (*лузерство* від англ. *loser*, *мейл* від англ. *e-mail/email*, *комп* від англ. *computer*), **прикметники** (драйвовий ← драйв+ов(ий), трешовий ← треш+ов(ий), фейковий ← фейк+ов(ий)), **дієслова** від давно адаптованих іменників чоловічого роду з додаванням суфіксів - **а**, **-и**, **-ува**, **-ну-** (пресувати від прес, лайкати від лайк, глючити від глюк) [3, с. 45-46].

Сленгові **іменники** цієї групи можна утворити також за допомогою способу складання основ, поєднуючи:

- англломовні основи - ноу-хау ← від англ. know+how, офлайн ← off+line, хепі-енд ← happy+end, афтер-паті ← after party .

- запозичена основа з інших мов та англійськокомовної - мачо-мен ← мачо (ісп.) + мен (англ.); пост-фолк ← post (лат.) + folk (англ.);

- від україномовної та англійської основ - хіпаблуди ← хіпі (англ.) + блудити (укр.) [3, с. 45-46].

**2) Неозапозичення** – слова англломовного походження, пристосовані до фонетичної системи мови завдяки транскрибуванню чи транслітеруванню, що повністю зберігає структурні ознаки мови-першоджерела: екшн (action), брейк (break), паті (party), фешн (fashion), сорі (sorry), релакс (relax), трек (track), саундтрек (soundtrack), джек-пот (jackpot), байк (bike від англ. bicycle), сістер або сіста (sister) [3, с. 46-47].

**3) Неосемантизми** – нові запозичені слова англійської мови, які у сленговому використанні через метафоричні перенесення набули інших значень: бос (англ. boss – начальник), що в молодіжному сленгу означає “батько”; герла (англ. girl – дівчина) – “дуже молода дівчина”; кеш (від англ. cache – схованка) – частина оперативної пам’яті, де знаходяться копії часто використовуваних даних – “готівкові гроші”; ковбой, пастух у Північній Америці (від англ. cow – корова і англ. boy – хлопець) – “гарний хлопець” [3, с. 48].

Отже, запозичення – справжнє джерело формування сучасного молодіжного сленгу, який утворюється переважно завдяки англomовним словам, чисельність яких в українській лексиці постійно зростає. Це спричинено активною комунікацією між людьми різних країн світу завдяки науково-технологічному прогресу та глобалізації людства. Не останнім чинником для збільшення кількості сленгізмів є міжнародний характер англійської мови на всіх материках земної поверхні, завдяки чому англomовний сленг сприймають різні групи людей.

Однак варто розуміти, що надмірність сленгу в розмовній лексиці знижує інтелектуальний рівень людини, адже такий тип мовної одиниці є запозиченим, тому він не завжди відповідає літературним і граматичним вимогам та нормам рідної мови. Беззаперечно, сучасну молодь важко уявити без використання сленгу, однак необхідно пам'ятати, що він повинен бути доречним і влучним, що свідчить про повагу до рідної мови та обізнаність про її мовну культуру.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Грачова О. М. Англійськомовні запозичення в молодіжному сленгу (на матеріалі прози сучасних українських письменників): кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра : спец. 014.01 Середня освіта / Грачова Оксана Михайлівна: Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг. 2022. 77 с.
2. Левченко Т. М. Запозичення в молодіжному сленгу (на матеріалі українських засобів масової комунікації). *Закарпатські філологічні студії*. Випуск 13. Том 1. 2020. С. 78–82.
3. Подоляк У. С., Зубрицький Р. Я. Вплив англійської лексики на формування молодіжного сленгу. *Закарпатські філологічні студії*. Випуск 19. Том 2. 2021. С. 120–124.

**Наталія ТАЛАВІРА,**

кандидат філологічних наук, доцент,  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

#### КОНСТРУКЦІЇ ЯК ЗАСІБ ПЕРСУАЗИВНОСТІ В АНГЛОМОВНИХ НОВИННИХ СТАТТЯХ

Сучасні новинні тексти не лише інформують про певну подію, вони забезпечують авторське бачення ситуації, формують сприйняття [6, с. 2], впливають на переконання адресатів [2, с. 884],

аргументують правдивість репрезентованих фактів та даних [1, с. 65]. Досягнути високої персуазивності новини допомагають морфосинтаксичні конструкції як поєднання форми, значення та функцій [3, с. 64], які можуть містити різні елементи: морфеми, слова, ідіоми, узагальнені синтаксичні структури [3, с. 87]. Тому метою нашої розвідки є встановлення персуазивного впливу новинних текстів на цільову аудиторію за допомогою морфосинтаксичних конструкцій. Матеріалом дослідження слугували новини про збройний конфлікт між Ізраїлем та палестинськими бойовиками з угруповання Хамас, опубліковані у перші дні протистояння на англomовному сайті Бі-Бі-Сі, що орієнтується на міжнародну аудиторію і проголошує себе “неупередженим та незалежним” джерелом інформації [4].

Персуазивність англomовних текстів новин зумовлена задіяними конструкціями для позначення подій та їхніх учасників у перші дні конфлікту. Спершу ситуація описується за допомогою *attack*-конструкції, яка указує на одноразовий вияв насилля, напр., *Hamas attack* (www.bbc.com, 07.10.2023), *in attack from Gaza* (www.bbc.com, 08.10.2023). Крім того, подія описується за рахунок *operation*-конструкції, яка позначає заплановану військову діяльність із залученням багатьох людей [5], напр., *a sophisticated, coordinated operation* (www.bbc.com, 07.10.2023). Обидві структури – *attack*-, і *operation*-конструкція – репрезентують ситуацію як щось тимчасове. Наступні дві доби протистояння подається за допомогою *conflict*-, *escalation*- та *infiltration*-конструкцій, котрі відображають нетривалу військову подію і збільшення насильства [5], напр., *The escalation has made Gaza's dreadful humanitarian situation even worse* (www.bbc.com, 09.10.2023). У наведеному реченні *escalation*-конструкція акцентує ускладнення вже існуючої ситуації, а не нового конфлікту, а тому зменшує вплив на читачів.

Починаючи з четвертого дня, коли стало зрозуміло про рішучі наміри ізраїльтян, у новинних текстах використовуються *attack*-, *assault*- й *incursion*-конструкції, які не відображають всієї жорстокості, притаманної протистоянню, напр., *launched a murderous assault* (www.bbc.com, 10.10.2023); *repel the incursion* (www.bbc.com, 10.10.2023). Дві *massacre*- і *slaughter*-конструкції, які подають дії бойовиків Хамасу як жорстокі, вживаються у новинних текстах у цитатах очевидців, що, з одного боку, робить новини більш персуазивними, а з іншого, дистанціює редакцію від політично некоректних висловлювань, напр., *Supernova festival: How massacre unfolded from verified video and social media* (www.bbc.com, 10.10.2023). У

наведеному заголовку *massacre*-конструкція описує звірства, а структури *verified video and social media* акцентують точку зору пересічних людей на описувані події.

Протистояння з перспективи ізраїльтян втілюється *attack-* та *strike*-конструкціями, які позначають військову атаку, напр., *Palestinian health officials say more than 400 people have been killed in retaliatory Israeli air strikes on Gaza* (www.bbc.com, 09.10.2023). У наведеному реченні конструкція *retaliatory Israeli air strikes on Gaza* відображає повітряні атаки, а компонент *retaliatory*, що позначає дію у відповідь на певний несправедливий вчинок [5], підвищує позитивний персуазивний вплив висловлення. Крім того, незважаючи на цитування палестинців (*Palestinian health officials say*), характеристика дій ізраїльтян є нейтральною, без акцентування їхньої жорстокості.

Представлення головних учасників протистояння теж має маніпулятивну природу. Військові з Гази відображені за рахунок *militant-, fighter-, gunman-, armed group*-конструкцій, які репрезентують їх жорстокими та агресивно налаштованими людьми, що знаходяться поза законом, оскільки володіють зброєю [5], але при цьому всі ці структури не подають їх як терористів. Тобто онлайн видання дистанціюється від політично умотивованих конструкцій, напр., *the militants were methodically prowling through the festival killing on sight* (www.bbc.com, 10.10.2023). Водночас суб'єктно-предикатні структури акцентують необґрунтовану жорстокість бойовиків завдяки дієсловам, які вказують на вбивства беззахисних людей, напр., *Palestinian fighters killed many people* (www.bbc.com, 07.10.2023); *attackers on motorcycles began firing at attendees; gunmen opened fire on residents* (www.bbc.com, 08.10.2023); *executed Israeli civilians* (www.bbc.com, 08.10.2023). Іменування бойовиків Хамасу *terrorist*-конструкцією здійснюється лише за умови цитування свідків нападу, напр., *"The terrorists are trying to break into my house," Ayelet Hachim told Channel 12, from her home in the town of Kibbutz Be'eri* (www.bbc.com, 07.10.2023). *Terrorist*-конструкція вживається для представлення висловлень світових лідерів про ситуацію у регіоні, тобто акцентується ставлення до бойовиків окремих осіб, а не редакції видання, напр., *"There's never a justification for terrorist attacks and my administration's support for Israeli's security is rock solid and unwavering," he [Biden] added* (www.bbc.com, 08.10.2023).

Натомість зображення ізраїльських військових здійснюється завдяки *Israeli army-, forces-, military*-конструкціям, котрі указують на професійно підготовлені війська, які підпорядковуються уряду

країни, напр., *The Israeli military also carried out artillery strikes* (www.bbc.com, 08.10.2023). І хоча таке представлення іншої сторони конфлікту логічне на початку, коли ізраїльтяни відповідали на підступний напад бойовиків, навіть після масованих обстрілів Сектору Газа, лікарні і гуманітарної катастрофи ізраїльтяни репрезентовані у новинних статтях нейтральними конструкціями *Israeli forces, Israeli military* або метонімічною структурою *Israel*, напр., *But what happens when the Israeli military turns its attention to the southern Gaza Strip* (www.bbc.com, 27.11.2023).

Отже, аналіз текстів про збройний ізраїльсько-палестинський конфлікт показав, що новини маніпулюють поглядами цільової аудиторії. Персуазивний характер повідомлень виявляється у відборі конструкцій для опису протистояння та задіяних сторін. Палестинці представлені як ініціатори нападу, схильні до надмірного насильства і необґрунтованої жорстокості, тоді як ізраїльтяни подані як борці за справедливість і їхні неправомірні дії висвітлені упереджено. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в аналізі моделей структурування новинних текстів про збройні конфлікти в інших частинах світу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Потапенко С. І. Тексти англомовних новин: руйнування жанрового канону? *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2019. Вип. 70. С. 64-77.
2. Abbas A. H. Politicizing the Pandemic: A Schemata Analysis of COVID-19 News in Two Selected Newspapers. *International Journal for the Semiotics of Law*. 2022. Vol. 35. P. 883-902.
3. Goldberg A. E. Explain Me This. Creativity, Competition, and the Partial Productivity of Constructions. Princeton: Princeton University Press, 2019. 216 p.
4. Learn more about what we do. URL: <https://www.bbc.co.uk/aboutthebbc>
5. Longman Dictionary of Contemporary English. URL: <https://www.ldoceonline.com/>
6. Ryan M. L., Thon J.-N. Storyworlds across media: Introduction. *Storyworlds across media: toward a media-conscious narratology* / ed. M.-L. Ryan and J.-N. Thon. Lincoln: University of Nebraska Press, 2014. P. 1-24.

**Oksana KHALABUZAR,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Kyiv National University of Technology and Design

## STYLISTIC, LEXICAL AND PHONETIC PECULIARITIES OF DONALD TRUMP'S SPEECHES

Political speech is a type of public speaking, the main purpose of which is to convince the audience, form certain ideological attitudes, mobilize voters, and legitimize the actions of a politician or political force. In this context, an important role is played by lexical and stylistic means that ensure the communicative effectiveness of political discourse. The **aim** of our research is to reveal the lexical-stylistic peculiarities of the political speeches on the material of D. Trump's speeches.

Trump is a master of confrontational rhetoric, creating "Opponents, enemies and images of 'others'"; underlines who is 'his man' and who is 'someone else's'. Foming an image of the enemy unites supporters and forms the feeling of 'we are against them.'

Unlike most politicians, Trump often departs from the text, improvises, reacts to the audience which makes his speech less formal and more 'live' because people feel that he speaks 'from the heart', and not a speech read from a teleprompter. Sometimes his statements may seem chaotic or illogical, but this is also part of the image: he is not a 'politician', he is anti-system, 'a man of the people'. Trump constantly uses vocabulary associated with success, leadership, and victories, tells about himself, speaking of himself in the superlative degree:

*"Nobody knows the system better than me."*

*"I'm a very stable genius."*

This is part of the strategy: to show yourself as a strong leader who does not doubt, but acts. Such a presentation is especially attractive to an audience that is looking for simple and confident answers to complex problems.

Many researchers believe that Trump has influenced all political rhetoric. After he came to the White House in 2016, political speech in the USA became less formal, more aggressive and direct. obtaining similar methods.

Trump has actually changed the perception of what the president of the United States can sound like. If earlier an academic, thoughtful speech was expected, now a post on Twitter or a sarcastic phrase at a rally can cause a much greater resonance.

We suggest you to take a look at chart which contains audience, goal and samples which were used by D. Trump in his speeches.

<b>Example</b>	<b>Goal</b>	<b>Audience</b>
“Make America Great Again.”	Evoke patriotic feelings, mobilize the electorate	General American public, voters
“We will build a great wall on our southern border, and Mexico will pay.”	Emphasize the position on immigration, appeal to security	Conservative voters, supporters of the law
“The system is rigged.”	Evoke distrust of the political establishment	Dissatisfied voters, skeptics of the government
“I’m your voice.”	Position yourself as a representative of the people against the elites	Working class, middle class
“America First.”	Emphasize isolationist, nationalist policies	Supporters of national sovereignty

The phonetic aspect of politicians’ speeches is an important element of communicative influence. In the case of Donald Trump, phonetics acts not only as a technical means of conveying content, but also as a tool for creating a recognizable speech style which is characterized by a number of expressive phonetic features that perform both rhetorical and manipulative functions. We deal with the raising the tone at the end of phrases, even in narrative sentences, which creates the effect of emotional tension or surprise. A low tone is used by Trump to emphasize importance (for example: “We are gonna win – big time.”). A sharp change in intonation between phrases keeps the listener's attention and creates rhetorical dynamics. Trump often makes long pauses after key words or phrases, allowing them to ‘settle’ in the listener's mind. His speech pace is medium or slow, which helps to achieve the effect of authority and control. Intonation pause after each simple sentence or statement (for example: “We will build the wall. [pause] It will be great.”)

Prosodic monotony occurs during listing objects or examples and Trump uses the same rhythmic pattern:

“We have jobs, we have power, we have energy, we have everything.”

This creates the effect of order, a “block” of ideas – and allows the listener to remember the list more easily. The correspondence between the syntactic structure of a sentence and its phonetic design is often violated: a sentence may be syntactically incomplete, but intonationally complete.

**Conclusions.** The phonetic features of Donald Trump’s speeches constitute an important component of his rhetorical style. Through intonation variation, key word emphasis, repetition, and regional pronunciation, Trump creates a recognizable, charismatic, and emotionally charged type of political speech. The stylistic features of Trump’s speech are determined by its functions - persuasion, influence, mobilization. Communicative effectiveness is achieved through emotionally colored vocabulary, repetitive structures, slogans, clichés, personalization and dichotomies.

#### REFERENCES

1. Акінчиць Н. Г. Політичний дискурс як об’єкт наукового аналізу. *Культура народів Причорномор’я*. 2007. С. 72-76. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/54472>.
2. Danny Vinik. Donald Trump’s confused portrait of black America. *POLITIKO*. 2016.
3. Busch A. E. The constitution on the campaign trail: the surprising political career of America’s founding document. 2007. 319 p.
4. Donald Trump’s acceptance speech. URL: <https://www.vox.com/2016/7/21/12253426/donald-trump-acceptancespeech-transcript-republican-nomination-tr>

**Iryna SHYMANOVYCH,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Berdyansk State Pedagogical University

#### EXPLORING SYNTAX AND STYLE IN MODERN ADVERTISING DISCOURSE

In the modern world, advertising has become an integral part of everyday communication, influencing consumer behavior and shaping cultural values. As a form of persuasive discourse, the advertising text occupies a unique place at the intersection of linguistics and marketing. Its purpose extends beyond the mere transmission of information – it aims to attract attention, evoke emotions, and stimulate action through carefully crafted language. This study focuses on the advertising text as a distinct linguistic phenomenon, analyzing its stylistic and syntactic

features, and exploring how factors such as product type, target audience, and media channel shape its construction. By examining these elements, we gain deeper insight into the language of advertising and its powerful role in communication.

In contemporary linguistics, advertising texts are studied both as an independent genre and a vehicle for commercial communication. Prominent linguists such as G. Isenberg, M. Halliday, R. Hasan, R. Beaugrande, and W. Dressler have examined the linguistic properties of texts, while philologists including S. Ilyasova, L. Amiri, and K. Novikova have investigated the specifics of advertising language. This dual perspective highlights advertising's hybrid nature - part informational, part persuasive.

This study aims to define the concept of advertising text and analyze its stylistic and syntactic characteristics.

There is no universally accepted definition of the term "text" in modern linguistics. A widely accepted notion views a text as a structured linguistic unit - oral or written - that is logically and grammatically coherent. However, not all sentence sequences qualify as texts. For example: *"She sent the letter to her friend. Alex reads the letter that was written by him."* These sentences lack grammatical and semantic cohesion and therefore do not form a unified text.

Essential characteristics of a text include thematic unity, communicative purpose, logical sequencing, grammatical cohesion, and stylistic consistency.

To fully understand the nature of advertising texts, it is useful to explore various classifications. Literary typology distinguishes three broad categories: lyric, epic, and drama. These are further divided by length, tone, subject matter, and composition.

Another classification involves functional styles: journalistic, official-business, and colloquial. Journalistic style, in turn, includes media, artistic-journalistic, and scientific-journalistic types. Advertising typically employs the media subcategory due to its persuasive and public nature.

S. Ilyasova and L. Amiri define advertising text as a "self-contained, pre-structured message in written or spoken form, aimed at transmitting specific information to a recipient, primarily for commercial purposes." Such texts are designed to capture attention, convey essential information quickly, and influence consumer behavior. They are brief, persuasive, and often emotionally charged.

Among the numerous classifications of advertising text, the traditional one is based on the following criteria: 1) Type (object) of advertising; 2) Target audience; 3) Media Channels.

The types of advertising objects include durable goods (cars, jewelry), everyday goods and services. In terms of structure and content, advertising for durable goods (jewelry, vehicles) differs from advertising for everyday goods (cosmetics) and food. Jewelry, household appliances, and cars are durable goods, so the emphasis is on their reliability, longevity, etc.

Durable goods (e.g., cars, jewelry) emphasize reliability and timelessness.

- *XYZ Jewellery: "The gift that lasts a lifetime."*
- *Porsche: "Timeless machine."*

Traditionally, the uniqueness and impeccability of the product are emphasized:

- *Porsche 911 Targa: "You can change your angle and still stay true to your style."*
- *NAM FINE Jewellery: "The designer combines traditional Japanese tools with her own techniques to create unique jewellery"*

Everyday goods (e.g., cosmetics) focus on practical benefits. Advertising of everyday goods indicates their practical value and clearly outlines the scope of application and effect.

- *NIVEA: "Keeps your skin moisturized."*
- *OGX Conditioner: "A unique, precious formula with argan oil of Morocco helps to penetrate the hair shaft. Discover restored strength and silky perfection."*

Food products highlight taste and luxury atmosphere. Food advertising aims to create a "refined atmosphere" and is replete with vivid images depicting taste and aroma.

- *Royal Assam Tea: "Royal Assam tea embodies the luxurious royal tradition of the rulers who graced this land centuries ago."*
- *Basiluk tea: "A classic example of pure Ceylon tea, which will guide you through the rich Sri Lanka tea heritage".*

The focus of advertising on a particular segment of the mass audience affects the language and style of the advertising text. Advertising targeting women is focused on expensive cosmetics, perfumes, and branded clothing. For example, cosmetics and perfume advertising for women is, in most cases, characterized by a sophisticated style, abundant phrases, evaluative adjectives, and epithets:

*Amaffi Parfum House: "Royal black diamond. Possess and rule."*

*Maybelline lipstick: "Fall in love with color. Indulge with the color of passion."*

According to the media used for advertising, we distinguish between print, television, radio and Internet advertising. This classification is based on the level of mass audience coverage, the focus of a particular publication on a specific target audience, and the cost of publishing and distributing advertising in each media. For example, the advantage of advertising in a newspaper is that it provides large-scale audience coverage at relatively low costs. Advertising placed in a special magazine is targeted at a specific audience. Advertising on the radio combines targeting a specific audience with a fairly high frequency of playback. Finally, television advertising is considered to be the most expensive, offering the greatest opportunities in terms of reaching a mass audience.

As a separate genre, advertising text is characterized by its syntactic and stylistic features. Using linguistic techniques aims to increase the memorability and impact of these ads. An exhaustive list of syntactic and stylistic devices includes:

1. Antithesis: *"Impossible is nothing"* (Adidas)
2. Puns: *"Digitally yours"* (OLG)
3. Repetition: *"Maybe she's born with it. Maybe it's Maybelline"*
4. Rhyme: *"Gillette, the best a man can get"*
5. Alliteration: *"No battery is stronger longer"* (Energizer)
6. Metaphor: *"A taste of paradise"* (Bounty)
7. Assonance: *"Between love and madness lies Obsession"* (De Beers)
8. Slang: *"Betcha can't eat just one"* (Heinz)
9. Grammar violations (intentional): *"I'm lovin' it"* (McDonald's)
10. Rhetorical questions: *"Where's the beef?"* (KFC)
11. Parcellation: *"Save money. Live better"* (Sainsbury's)
12. Verb + -ing phrases: *"Connecting people"* (Nokia) [1]

Advertising texts represent a unique form of communication that blends linguistic precision with psychological persuasion. Their construction is influenced by product type, audience, and medium. Through various stylistic and syntactic devices, advertisers craft messages that are informative, emotionally resonant, and memorable.

## REFERENCES

1. Новікова К. О. Лінгвостилістичні особливості англomовних рекламних текстів та фактори впливу на їх переклад. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Філологічні науки*. 2016. № 1. С. 251-257.

---

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ  
ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

**CURRENT ISSUES IN TEACHING  
FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION**

---

**Daniela Dumitra BALOSACHE,**  
English Language Teacher,  
“Petrache Trișcu” Sports High School (Craiova, Romania)

## **EXPLORING AI WRITING TOOLS IN TEACHING CREATIVE WRITING**

Teaching has always been a challenging task for educators, who just like actors, they have to deliver a complex predefinite message while also gaining the attention, the approval and even the appreciation of their diverse and often unexperienced public. Time and time again, teachers and students “re-invented” themselves while experiencing with new didactic approaches. The general pedagogical paradigm changed from behaviourism to cognitivism, then constructivism evolved into humanism and eventually into the transformation – change learning. Thus teachers of English moved from the grammar translation method, to the audio-linguistic method or to the communicative method etc. All these educational metamorphoses have emerged and have faded away in scholars’ attempt to find the unique best teaching method suitable to everybody and anywhere in the world. Furthermore, this endless quest is also the result of the fact that humans have inherited an archaic lust for exploration – new territories, new methods, new machines, etc. Anderson argues that “The challenge for teachers and course developers working in an online learning context, therefore, is to construct a learning environment that is simultaneously learner-centred, content-centred, community-centred, and assessment-centred. There is no single best media of online learning, nor is there a formulaic specification that dictates the type of interaction most conducive to learning in all domains and with all learners. Rather, teachers must learn to develop their skills so that they can respond to both existing and emergent student and curriculum needs” [1, p.79].

Nowdays, we are on the threshold of the AI age and it seems that many teaching practices have to be redesigned in order to fit within a new dimension: the virtual reality. AI applications in creative writing function as collaborative partners rather than passive instruments, providing dynamic scaffolding. These tools address persistent challenges in writing pedagogy, including the notorious “blank page syndrome” and students’ struggles with descriptive precision and narrative visualization. Unlike conventional writing software focused on grammatical correction, contemporary AI tools offer generative

capabilities that enhance student engagement with narrative construction, character development, and atmospheric description.

At “Petrache Trișcu” Sports High School, systematic implementation of four AI writing tools has yielded compelling evidence of enhanced student motivation and creative output. The integration strategy focuses on Steve AI for video narrative creation, Skybox AI for environmental visualization, Descript for audio-enhanced storytelling, and MemeCam for visual-narrative synthesis.

Steve AI has proven particularly transformative in narrative essay instruction. Traditional approaches often produce static, dialogue-heavy compositions lacking vivid description and pacing sensitivity. By enabling students to transform written narratives into AI-generated videos, Steve AI helps students conceptualize their writing cinematically. The pedagogical implementation involves students first composing traditional essays, then adapting them for video production. This process requires critical evaluation of narrative elements and their visual translation potential, resulting in more dynamic storytelling and enhanced attention to sensory details.

One successful application involved ninth-grade students creating narrative essays about formative experiences. When students knew their stories would become short films, they demonstrated significantly greater attention to character development, dialogue authenticity, and scene construction. The anticipation of visualization motivated more thoughtful descriptive writing and emotional depth.

Skybox AI addresses the persistent challenge of developing rich, immersive descriptive writing. Many students produce vague, generic environmental descriptions that fail to establish atmospheric mood. Skybox AI generates photorealistic environments based on textual descriptions, providing immediate visual feedback. Students write setting descriptions, generate corresponding visuals, then refine their text based on the comparison between intended and generated imagery. This iterative process significantly improves descriptive precision and atmospheric effectiveness.

Descript revolutionizes audio-enhanced storytelling by enabling professional-quality narration and sound design without live performance pressure. Students create audio adaptations of written stories, experimenting with narrative voice, pacing, and atmospheric enhancement. This process deepens understanding of rhythm and vocal inflection in narrative effectiveness while building confidence in both written and oral expression.

MemeCam enables visual-narrative hybrids that combine storytelling with contemporary digital communication formats. Students create meme series telling complete stories through sequential visual-textual combinations. This constraint forces exceptional narrative economy and precision, requiring identification of essential story elements and communication through carefully selected images and minimal text.

Implementation has produced measurable improvements in writing quality and engagement. Quantitative assessments reveal increased essay length, greater sentence variety, and sophisticated vocabulary usage. Qualitative feedback indicates enhanced enthusiasm for writing and increased voluntary writing activity.

However, important limitations require consideration. Over-reliance on AI assistance can diminish independent creative confidence. Some students initially struggled with unassisted writing after becoming accustomed to external prompting. Careful pedagogical design must balance AI enhancement with opportunities for independent expression. Additionally, successful integration requires evolved assessment strategies accommodating multimodal outputs while maintaining rigorous evaluation standards.

The successful implementation of AI writing tools requires fundamental pedagogical shifts and teacher preparation addressing both technological fluency and underlying educational theory. Professional development must encompass technical implementation and pedagogical frameworks for AI-enhanced instruction.

The exploration of AI writing tools in creative writing instruction represents significant pedagogical evolution, offering unprecedented opportunities for enhanced engagement and skill development. At “Petrașcu Trișcu” Sports High School, systematic integration of these technologies has demonstrated transformative potential when AI enhancement serves authentic learning objectives rather than becoming an end in itself. As technologies continue evolving, educators must balance innovation with fundamental pedagogical principles, ensuring human creativity and authentic narrative development remain central to creative writing education.

## REFERENCES

1. Anderson T. *The Theory and Practice of Online Learning*. The second edition. Athabasca: Athabasca University Press, 2008. C. 60-79.
2. Steve.ai. (n.d.). Retrieved November 10, 2023, from <https://www.steve.ai>
3. Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.). Pearson.

4. Skybox by Blockade Labs. (n.d.). Retrieved February 20, 2024, from <https://skybox.blockadelabs.com>
5. Descript. (n.d.). Retrieved February 20, 2024, from <https://web.descript.com>
6. Memecam. (n.d.). Retrieved March 10, 2024, from <https://memecam.ai>
7. Lee, K. (2012). Augmented Reality in Education and Training. *TechTrends*, 56(2), 15-30. <https://doi.org/10.1007/s11528-012-0559-3>

**Ганна БАРБОЛІНА,**

вчитель англійської мови,

Курахівський опорний заклад загальної середньої освіти N5

Курахівської міської ради Донецької області

## **DEVELOPING GRAMMAR SKILLS THROUGH INTERACTIVE EXERCISES: THE EXPERIENCE OF PRACTITIONERS**

The important base of any language is grammar, which provides the structure for creating meaningful sentences. An important component of language learning that allows students to speak clearly and accurately is the developing grammatical skills in the English language classroom. For grammar teaching to be effective, a variety of methods and strategies need to be used to meet the needs of each learner.

The main principles of grammar skills development include contextualization (teaching grammar rules in the context of real-life communication situations, using authentic materials); interactivity (teaching grammar rules in the context of interactive exercises, games, role-playing situations, creating opportunities for practical application of grammar rules in communication); and contextualization (teaching grammar rules in the context of real-life communication situations); communicative approach (focusing on the development of communication skills, not just memorization of grammar rules, using grammar as a tool for effective communication); visualization (using visual aids to explain grammar rules, which helps students to understand better and remember grammatical structures); individualization (taking into account the individual needs and level of knowledge of each student, providing differentiated tasks and materials).

Methods for developing grammar skills include such things as games such as grammar quizzes, crosswords, role-playing games, card games, online games, and grammar apps; collaborative tasks such as creating dialogues, stories, projects, correcting grammatical errors in

texts; using technology such as interactive online tests and exercises, creating interactive presentations, using mobile apps, project activities (writing essays, articles, short stories, creating videos, podcasts, presentations using grammatical structures), as well as analyzing authentic materials (working with songs, texts, films, identifying and analyzing grammatical structures).

The main advantages of using interactive exercises include active learner engagement (interactive exercises encourage learners to participate in the learning process actively), creating a communicative environment (interactive methods allow you to create an atmosphere close to real-life communication), and active learning environment developing critical thinking (interactive exercises often require learners to analyze and apply grammar rules in different situations); increasing motivation (game elements and various tasks).

Interactive exercises such as Grammar Bingo, in which the teacher creates cards with grammar examples or questions and students tick off the appropriate examples; Grammar Detective, in which the teacher creates a short text with grammatical errors, and students work in groups to find and correct the errors; and Grammar Bingo. 'Grammar role-playing games' are activities when the teacher creates situations requiring the use of specific grammatical structures, and students act out these scenarios in pairs or groups; 'Online quizzes and tests' is one more useful method when the teacher uses online platforms to create interactive quizzes and tests, and the platform automatically assesses the results and provides feedback; 'Creating grammar comics' is when students create comics using given grammatical rules and then present them to the class).

Recommendations for using interactive exercises: take into account the age and level of knowledge of students when choosing interactive activities; use a variety of interactive activities to keep students interested; provide detailed instructions and explanations for each activity; create a positive and supportive classroom environment; use modern technology to create interactive activities. Interactive exercises in the English classroom improve critical thinking, communication, and motivation to learn.

As English language teachers, we can conclude that it is often a turning point in their learning when learners stop being afraid of grammar. We have noticed that when working with learners of all ages, students learn best when they begin to see grammar as a living tool for communication, not just a set of abstract rules. The use of 'grammar challenges,' where students are given daily communication tasks

requiring specific grammatical structures, has proven particularly effective.

It is excellent that exercises with rhythm and music can significantly improve the memorization of complex grammatical forms. It is easier for students to feel the correctness of their speech when they create short songs or rhyming phrases with problematic grammatical structures. For example, we worked with a group of teenagers to create rap songs that used all kinds of irregular verbs. The results of memorization exceeded all expectations.

Moreover, such grammar activities as 'grammar stations' have been found to be very effective. These stations divide the classroom into several thematic areas, and students complete tasks related to the same grammatical structure as they move between them. For example, three stations in the Past Simple course include creating a story from pictures, irregular verb cards, and a grammar quest on tablets. Combining these stations with short video recordings of students' speeches after each stage has proved highly effective. Watching these recordings and analyzing mistakes together fostered a spirit of teamwork and significantly increased self-control in using grammatical structures.

In addition, we have found that exercises that contain elements of competition significantly increase engagement; exercises such as 'grammar battles', in which teams compete to see how quickly and accurately they apply the rules, create healthy competition and increase motivation.

Personalizing grammar tasks is critical. When learners talk about their experiences, interests, or dreams using grammatical structures, the level of learning is significantly increased. By using 'grammar diaries,' where students regularly write short texts using the structures they have learned, you can see how grammar gradually becomes part of students' natural speech.

The most important observation from practice is that success in learning grammar is directly related to a safe classroom environment; mistakes are seen as opportunities to grow and are not perceived as failures.

As a result, using interactive tasks and procedures is essential to learning grammar effectively. The best conditions for pupils' grammar skill development are created when traditional and new approaches are combined. In addition to boosting motivation, technology, gaming features, and interaction help students grasp grammar more thoroughly and become more proficient in it. This method significantly helps students build their communication competency by transforming

abstract grammatical principles into a valuable tool for everyday conversation.

#### REFERENCES

1. Кондратьева О. М., Дуброва О. В., Пономаренко О. В. Застосування ігрових методів навчання на заняттях з англійської мови в умовах соціально-емоційного середовища. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2025. № 1. С. 170-178. URL: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-1-170-177>

**Valerii BOHDAN,**

PhD in Philology, Associate Professor,  
Berdyansk State Pedagogical University

#### ADJOINING CONSTRUCTIONS: IS IT WORTH STUDYING THEM IN COMPREHENSIVE SCHOOL?

**Introduction.** The programme of specialised teaching of the state language emphasises that its peculiarity is 'intensive linguistic and intellectual development of senior high school students, their creative thinking, imagination, feeling for the language and language taste, conscious positive linguistic behaviour, linguistic and communicative skills, creative abilities, formation of independent learning activity skills and linguistic self-improvement' [4, p. 4]. The goals set will contribute to fluency in the expressive means of the modern literary language both at the sentence and text levels in various styles and genres.

The language teaching methods have begun to show the transition from applying a text as illustrative material to considering a text in the functional and stylistic aspects. After all, such work with a text covers all types of speech activity. This was facilitated by studying a text as a unit of language and speech in linguistics [1, p. 239], as well as studying a language in psychology and psycholinguistics. The study of a text as a communicative unit in language lessons seems impossible without considering the syntactic units at the text level.

However, the methods of language teaching still insufficiently present the ways, techniques and methods of forming students' imaginative and emotional written speech, developing their eloquence and text editing skills, which in turn necessitates the improvement in the system of studying text-forming categories and regularities of text

construction (in accordance with the declared principle of text centrality) [4], which would include the methods of studying expressive syntactic units in general and adjoining constructions (hereinafter – ACs) in particular as the means of making a text more expressive and eloquent.

Thus, the **relevance** of our study is determined by the need to substantiate the study of ACs as a unit of expressive syntax in the school course of the Ukrainian language.

**Results and Discussion.** In this paper, an AC is understood to mean a two-component unit belonging to the text level, divided by an external punctuation mark (most often a period) into two parts – an autosemantic base utterance (hereinafter – BU) and a synsemantic adjoined part (hereinafter – AP). In this case, this second part (which is formally a separate clause) is joined to the first one by an adjoining conjunctive means that are homonymous with a subordinating or coordinating conjunction (hereinafter – ACM), which makes an AC easy to distinguish syntactically [2, p. 31; 5, p. 11]. For example:

(1) *“Тися справа, коли ти біла ворона, а не частина зграї<sup>BU</sup>. Коли<sup>АСМ1</sup> ти Чубинський, Йогансен, Філіпович, Симоненко, Костенко, Стус<sup>АП1</sup>. Коли<sup>АСМ2</sup> тебе поза очі називають селоком і жлобом<sup>АП2</sup>.”* (Євген Рибчинський, “Фейсбук”, грудень 2023 р.).

Speaking of the presence of the two components in AC (leading and dependent ones), we do not mean that the inventory of each AC consists of only two units, which are represented by separate ‘sentences’ – only one for a BU and an AP. Both the first and second components can be further subdivided into several parts. In the example below, the AC has 8 APs:

(2) *І так перекидати відповідальність вони будуть всі<sup>BU</sup>. І<sup>АСМ</sup> прокурори<sup>АП1</sup>. І<sup>АСМ</sup> мусора<sup>АП2</sup>. І<sup>АСМ</sup> СБУшники<sup>АП3</sup>. І<sup>АСМ</sup> ТЦКшники<sup>АП4</sup>. І<sup>АСМ</sup> міністри<sup>АП5</sup>. І<sup>АСМ</sup> нардепи<sup>АП6</sup>. І<sup>АСМ</sup> судді<sup>АП7</sup>. І<sup>АСМ</sup> пропагандисти<sup>АП8</sup>.* (Мирослав Олешко, “Телеграм”, квітень 2025 р.).

This number of dependent parts in an AC is not the maximum. When analysing emotional posts on social media sites, we identified an AC with as many as 18 APs! [1, p. 242].

Based on the principle of establishing semantic relations between the parts of an AC, we have identified the semantic dominants of additivity and evaluation, which we have divided into the following four groups on the basis of their semantic proximity: 1) additional information – precise definition; 2) hypothesis – conclusion; 3) cause – consequence; 4) contrast – enumeration [2, p. 115–116].

As part of the study, we analysed the current Ukrainian language curricula (both at the level of the main subject and the level of the

standard) [3; 4] in terms of the amount of material on textual issues that is offered to students in the tenth to eleventh forms. The explanatory note to the philology oriented curriculum (Ukrainian language as the main subject) emphasises that the purpose of the specialised teaching of the state language is to form 'an intellectually developed ... linguistic personality who is fluent in the expressive means of the modern Ukrainian literary language, its styles, varieties, genres in all types of speech activity (listening, reading, speaking and writing)', and the tasks include 'developing linguistic taste by expanding the linguistic (philological) world view; ... mastering various strategies and tactics of effective communication, ... acquisition of the skills ... to compare linguistic phenomena and facts, to comment, critically evaluate them from the point of view of normativity and relevance to the sphere and situation of communication' [4, p. 4-5]. Such a development of linguistic sense, taste, conscious linguistic behaviour and fluency in the expressive capabilities of the modern literary language is possible only if students acquire the whole wealth of its syntactic means, including those that go beyond the level of a sentence, i.e. at the textual level.

However, the current state language curriculum for secondary schools (the level of the main subject) pays little attention to the study of textual linguistics and expressive syntax (maximum 1-2 lessons) [4, p. 68-69]. As a result, very scant attention is given to studying of a supra-sentence entity, the stylistic functions of a paragraph and a period, subordinating and subordinating conjunctions as means of connection in a text, hypertext and discourse. Textual units such as an ACs and parcelled sentences are not considered at all. That is precisely what it is with the curriculum for specialised teaching of the Ukrainian language (philology oriented, speciality - Ukrainian philology)! If we take the level of the standard (the state language curriculum for secondary schools with Ukrainian as the language of instruction), then it does not address the above concepts at all [3].

The opinion of many school methodologists is similar: the use of constructions such as an adjoining one by students is considered erroneous and stylistically incorrect, and those few methodological study aids on introducing high school students to an AC are clearly not enough [1, p. 252].

In Germanic studies, scholars still have a negative attitude towards the use of textual units in oral and written speech that are seen as deviations from the norm: "Few writers use such constructions consciously. Some of them are probably influenced by a dialect or conversational speech, while others imitate the French word order." [1,

p. 244]. Attributing adjoining and parcellation to negative manifestations of syntax, scholars see them as a threat to a sentence structure, qualify them as normatively and stylistically 'unsatisfactory', 'fragmentary', and their graphic design – disaggregation by a period – is considered a punctuation error. The emergence of such formations is caused not only by the erroneous use of prosody, but also by the inability to distinguish between sentence elements [Ditto].

In Soviet linguistics, such a violation of the sentence structure was also considered a type of a syntactic or speech error. An alternative point of view is the statement that the use of syntactic models atypical for normative speech is typical for spoken, unconstrained, natural and spontaneous speech and is associated with the natural imitation of the latter in writing [1, p. 245].

We cannot fully agree with this point of view, as students use similar structures guided by pure intuition in their oral speech and written work. In addition, an AC is widely used in both fiction and non-fiction literature, helping to convey information to the interlocutor/reader in the most concise form with an emphasis on the rheme of a message. In this regard, the writer Serhiy Zhadan wrote about his style of communication/correspondence: "Sometimes I try to remember what I wrote to my friends a couple of years ago. I find those letters with the help of a search engine, re-read them, and I am horrified – as if nothing has changed, as if time has stopped: ... 'torn' style, chopped sentences, minimum feelings, minimum emotions, maximum haste and nervousness." (the translation is our – V. B.) [1, p. 245].

Thus, it would be reasonable to acquaint students with an AC's structural, semantic and pragmatic features and teach them where and when it is appropriate to use it. Within the framework of the text-centred approach, this would help students acquire the main types of public speaking (monologue, discussion, polemics, debate, etc.), help the development of their oratory (improving the use of such expressive means of the modern Ukrainian literary language at the textual level as an AC, lexical/syntactic parallelism, etc.), the ability to edit texts of different genres where violations of syntactic and punctuation norms are recorded [4, p. 20, 70] and would give students' works brevity, liveliness, expressiveness, dynamics and expressive colouration.

**Conclusions.** An AC is understood to mean a two-component unit belonging to the text level, divided by an external punctuation mark (most often a period) into two fixed parts – an autosemantic BU and a synsemantic AP). The second part (AP), which is formalised as a separate sentence, is connected to the first part by means of an ACM, making it

easy to distinguish an AP syntactically.

An AP often conveys more important, relevant information than a BU and performs the pragmatic function of informing, which is specified in the four pairs of semantic meanings, which were identified on the basis of their semantic proximity: 1) additional information – precise definition; 2) hypothesis – conclusion; 3) cause –consequence; 4) contrast – enumeration.

The analysis of the current state language curricula for students in 10–11 forms, both at the standard level and that of the philological orientation has shown that the study of such a phenomenon as adjoining is not provided for at all. However, students use it in their written work, albeit intuitively, and ACs are very widely used in spoken language. Moreover, ACs are pretty common in modern literary language and are a syntactic linguistic universal. Therefore, we propose to study ACs as a means of expressive syntax in the secondary school course of the Ukrainian language in the context of teaching writing because the knowledge of this textual unit of expressive syntax will be helpful for students in binary language and literature lessons in conducting a philological analysis of works of fiction of different genres. This, in turn, will help to develop the skills indicated in the curricula to compare linguistic phenomena and facts, critically evaluating them in terms of normativity and relevance to the sphere/situation of communication, and will also contribute to the development of students' creative thinking, imagination, feeling for the language and language taste, oratory and fluency in using the expressive capabilities of the modern literary language, including those syntactic units that go beyond the framework of a sentence.

The prospects for further research are seen in the development of methods of teaching an AC in Ukrainian language lessons and designing a corresponding set of training exercises.

## REFERENCES

1. Богдан Валерій. Приєднувальні конструкції: проблема їх розрізнення та доцільність вивчення у загальноосвітній школі. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. Вип. 2. 2023. С. 238–252.*
2. Богдан В. В. Синтактика, семантика, прагматика англomовних приєднувальних конструкцій і складних речень з підрядним зв'язком: монографія. Донецьк: "ЛАНДОН-XXI", 2011. 263с.
3. Програма. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання, 10–11 класи, рівень стандарту, 2017. 42 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni->

- [programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv](https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv)
4. Українська мова, 10-11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія, 2017. 84 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
  5. Bohdan V. The Typology of Syntactic Means of Expressiveness Used on the Ukrainian Social Networking Sites. *Медіакартини світу: формування особистості під впливом медіа: матеріали V міжвуз. наук. конф., 11 травня 2023 р.: зб. наукових доповідей*. Бердянськ–Запоріжжя: БДПУ, 2023. С. 10–13.

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

### **EMPATHY AND EMOTION IN HIGHER EDUCATION: ENHANCING ENGAGEMENT THROUGH AFFECTIVE TEACHING**

In contemporary higher education, the recognition that learning is more than a cognitive process has become increasingly evident across pedagogical research and practice. While the transmission of knowledge and the development of intellectual skills remain core aims of university-level instruction, it is now widely acknowledged that the emotional and interpersonal dynamics within the learning environment significantly shape how students engage with material, persist through challenges, and develop meaningful understandings. Emotions and empathy are no longer seen as peripheral or secondary but rather as essential dimensions of effective teaching and learning. This paper presents a comprehensive discussion of the role of emotions in academic performance and motivation, as well as the importance of cultivating empathy as a deliberate pedagogical practice. Together, these affective components form a foundation for inclusive, engaging, and sustainable learning experiences in higher education.

Emotions are deeply embedded in learning and cannot be separated from the cognitive process. As Osika et al. [2] argue, emotions – experienced as embodied responses to internal or external stimuli, whether real or perceived – influence how students perceive tasks, interact with peers and instructors, and assess their own abilities and achievements. Emotional states exist along a spectrum, ranging from

deeply positive (such as joy, pride, curiosity, and wonder) to deeply negative (such as anxiety, fear, shame, and boredom). The presence of positive emotional states is consistently linked to improved academic performance, increased attention and cognitive flexibility, and enhanced motivation. When students feel curious or interested, their brains are more receptive to new information, and they are more likely to approach tasks with confidence and persistence. Positive emotions also support students' capacity to regulate their behaviour, manage stress, and form constructive social relationships within the learning environment.

Conversely, negative emotional states can act as significant barriers to learning. Feelings of fear, inadequacy, disinterest, or disconnection may impair concentration, limit participation, and lead to avoidance behaviours. Emotional states like anxiety can activate the brain's threat detection systems, diverting cognitive resources away from the learning task and toward self-preservation. In academic settings, such threats may take the form of fear of failure, pressure to perform, or feelings of isolation. However, not all negative emotions are necessarily harmful. Emotions like confusion or frustration, when managed in a supportive environment, can become catalysts for reflection and deeper inquiry. These "productive struggles" can enhance learning when students are guided to process them constructively.

Recognizing emotional dynamics in the classroom requires attentiveness from educators. Both individual and collective emotional states can be perceived through tone, body language, and discourse. Responsive instructors design learning activities that are varied, interactive, and emotionally engaging. Examples include open-ended discussions, problem-solving tasks, group collaborations, storytelling, and real-world applications of theoretical material. These formats not only activate multiple cognitive processes but also stimulate emotional engagement, which, in turn, increases retention and depth of understanding. Encouraging students to reflect on their own learning processes, express their feelings about course material, and identify emotional triggers associated with academic challenges supports the development of metacognitive awareness and emotional regulation.

Empathy in education is not simply a matter of kindness; it is a strategic pedagogical tool. Beiting He [1] argues that the most impactful teaching stems not only from mastery of content, but also from the ability to teach "from the heart". This involves recognizing and validating students' emotional experiences, creating a safe and inclusive learning space, and engaging learners in meaningful and authentic dialogue. Cultivating empathy requires active listening, personal storytelling,

presence, and affirming student voices. It fosters connection, trust, and intellectual risk-taking, enabling students to engage more openly and deeply with the learning process.

The opening moments of a course are especially critical. An initial gesture of welcome – through a personalized message, a short video, or an empathic expression of gratitude – can set the tone for the semester. These practices humanize the teacher and convey care. In online learning, where affective distance may be greater, such gestures are particularly impactful. Ensuring alignment between verbal and non-verbal cues – such as facial expression, tone, and body language – helps students feel acknowledged and respected.

Listening is another essential pedagogical gesture of empathy. When instructors take the time to listen actively and without judgment to students' goals, concerns, and backgrounds, they affirm the student's place in the learning community. Technological tools such as Padlet boards, discussion forums, and group messaging apps can facilitate such engagement. Even simple practices, like recognizing birthdays or creating spaces for student-to-student connection, build a relational foundation that supports learning.

Integrating students' interests into lessons and offering choices in assignments can further enhance their sense of autonomy and motivation. Strategies such as small group discussions, reflective writing prompts, and role-playing simulations invite students to engage cognitively while expressing emotion and perspective. These pedagogical designs activate both hemispheres of the brain, encouraging creativity, analysis, and emotional literacy.

Assessment and feedback are also shaped by empathy. Traditional summative methods may provoke stress and reinforce fear of failure. In contrast, assessment models that permit experimentation, acknowledge mistakes as part of the learning process, and provide iterative, formative feedback foster student confidence and encourage metacognitive reflection. Offering options for demonstrating understanding, low-stakes assessments, and opportunities for revision promotes a growth mindset and helps students build resilience.

To operationalize these principles, Beiting He outlines thirteen strategies for fostering empathy and emotional engagement in the classroom:

1. Develop relationships with students, understanding their backgrounds, interests, and experiences.
2. Enhance active listening skills, paying attention to verbal and non-verbal cues.

3. Share personal anecdotes relevant to the subject matter to foster mutual understanding.
4. Respond with empathy to students' concerns, acknowledging feelings and offering support.
5. Establish a secure, inclusive classroom environment where students feel comfortable expressing themselves.
6. Incorporate students' interests into lessons for a more engaging learning experience.
7. Offer choices in assignments, promoting autonomy and investment in learning.
8. Organize small-group discussions for meaningful conversations and building empathy.
9. Assign reflective activities for deeper insights and connections.
10. Use role-playing activities to encourage seeing the world from different perspectives.
11. Connect learning to real-world issues for a broader understanding.
12. Encourage peer support through group projects or study-buddy programs.
13. Regularly check in with students individually or in groups, demonstrating genuine concern for their well-being [1].

These practices, while intuitive, require intentional design and reflective teaching. The result is a learning environment in which students feel seen, valued, and empowered to engage deeply with course material.

In online and blended learning contexts, building emotional connection is especially challenging. Students may feel detached from instructors and peers alike. Yet digital platforms offer unique opportunities to embed empathy and emotion into course design. Tools such as Along, Mentimeter, Jamboard, and Pixton can simulate in-person interactions. Asynchronous discussion boards and collaborative platforms create space for dialogue and community. Even the act of showing vulnerability - sharing a personal story or expressing uncertainty - can humanize the digital classroom and encourage student authenticity.

Empathy is especially valuable in navigating differences and conflicts that arise in diverse learning communities. Classrooms are spaces where varied perspectives, values, and experiences intersect. Rather than avoiding disagreements, educators can embrace them as opportunities for growth. Establishing shared principles of respectful dialogue - ideally co-created with students - provides a framework for

navigating challenging conversations with empathy and mutual respect. Instructors who model vulnerability and openness to feedback help build a culture of transparency and shared responsibility.

Empathy is not a fixed trait but a skill that can be cultivated. Instructors can develop their empathetic capacity through reflective practice, feedback from students, and professional development focused on social-emotional learning. Strategies include incorporating student perspectives into course content, connecting material to real-world issues, and encouraging peer collaboration. These approaches promote empathy among students and enhance social cohesion in the classroom.

Integrating both emotion and empathy into educational practice aligns with broader goals of equity, well-being, and holistic development. Students who feel emotionally supported and understood are more likely to thrive academically and personally. They are better equipped to manage stress, form healthy relationships, and sustain motivation over time. Empathy and emotional engagement do not diminish academic rigor; on the contrary, they enhance it by creating conditions where students can fully participate, reflect critically, and engage with complex material in meaningful ways.

In conclusion, higher education must continue to evolve beyond traditional models of instruction that prioritize content delivery over human connection. Emotions and empathy are not peripheral to the learning process – they are its foundation. By embracing the affective dimensions of teaching and learning, educators can create environments that are not only intellectually stimulating but also emotionally nourishing. In such spaces, students are empowered to take ownership of their learning, connect with others, and build the emotional resilience necessary for success in both academic and life pursuits. Teaching, when grounded in empathy and emotional awareness, becomes a transformative practice that shapes not only what students know, but also who they become.

## REFERENCES

1. Beiting He. Teaching from the heart in 13 steps. *Times Higher Education*: website. 28 August 2023. URL: <https://www.timeshighereducation.com/campus/teaching-heart-13-steps>
2. Osika A., MacMahon S., Lodge J. M., Carroll A. Emotions and learning: what role do emotions play in how and why students learn? *Times Higher Education*: website. 18 March 2022. URL: <https://www.timeshighereducation.com/campus/emotions-and-learning-what-role-do-emotions-play-how-and-why-students-learn>

**Вікторія БУЛАХ,**  
викладач англійської мови,  
Київського військового ліцею імені Івана Богуня

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЛІЦЕЇСТІВ ВІЙСЬКОВОГО ЛІЦЕЮ**

Процес викладання англійської мови у військових ліцеях є складним та відповідальним процесом. Він потребує врахування специфіки військової освіти, дисципліни, а також особливостей підготовки майбутніх військовослужбовців. У статті я висвітлюю ключові аспекти, труднощі та педагогічні підходи до викладання англійської мови для ліцеїстів військових закладів, пропоную ефективні методи навчання, оцінювання, а також наголошую на важливості міжкультурної компетентності.

Англійська мова у XXI столітті стала не лише засобом міжнародної комунікації, а й стратегічним інструментом для фахівців військової справи. Ліцеїсти військових навчальних закладів — це молодь, яка не тільки здобуває середню освіту, а й проходить підготовку до служби в Збройних Силах України. В майбутньому, ліцеїсти потенційно братимуть участь у міжнародних миротворчих операціях або спільних військових навчаннях у межах НАТО. Отже, навчання англійської мови повинно не лише охоплювати загальноосвітні компетентності, а й відповідати вимогам військово-фахової підготовки.

Кадети військових ліцеїв — це підлітки віком 14–17 років, які, окрім загальноосвітньої програми, навчаються за розкладом, що включає військову підготовку, фізичну культуру, стройову підготовку, вивчення тактики тощо. Вони живуть у режимі суворої дисципліни, чіткої субординації та мають обмежений вільний час. Педагогам важливо враховувати, що мотивація до вивчення англійської мови може бути як внутрішньою (інтерес до іноземної мови), так і зовнішньою (перспектива кар'єрного зростання, участі в міжнародних місіях).

На відміну від загальноосвітніх шкіл, навчання англійської мови у військових ліцеях має бути зорієнтоване не лише на загальну мовну компетентність, а й на:

- володіння військовою термінологією;
- вміння розуміти та виконувати команди англійською мовою;
- читання технічної документації та мануалів;

- підготовку до спілкування в рамках міжнародного військового співробітництва (зокрема в рамках НАТО);
- вивчення мови за стандартами STANAG 6001 (стандарти НАТО з мовної підготовки);
- підготовку до складання міжнародного екзамену на володіння англійською мовою для військовослужбовців.

Найбільш ефективними для військових ліцеїстів є наступні методи:

- **CLIL (Content and Language Integrated Learning)** – поєднання вивчення предмета (наприклад, історії НАТО) та мови одночасно.
- **Task-Based Learning** – виконання реальних комунікативних завдань (написання рапортів, складання плану операції).
- **Ситуаційне моделювання та рольові ігри** – наприклад, відпрацювання діалогу між офіцером і підлеглим, інструктаж англійською мовою.
- **Використання мультимедійних засобів** – відеоуроки, симуляції військових операцій, аудіозаписи команд та переговорів.
- **Інтегроване навчання (blended learning)** – поєднання традиційних занять із онлайн-платформами (Quizlet, Kahoot, Moodle).

Процес вивчення лексики у військових ліцеях повинен бути тематичним: військові звання, зброя, спорядження, техніка, терміни командування, звіти, документообіг тощо. З граматики особливу увагу слід приділити:

- наказовому способу (Imperative Mood);
- минулим часам (Past Simple, Past Perfect);
- непрямій мові (Indirect Speech);
- умовним реченням (Conditionals);
- використанню модальних дієслів (can, must, have to, should) у формальних контекстах.

Викладачам важливо організувати процес оцінювання таким чином, щоб воно мало практичну спрямованість:

- усні виступи, презентації, доповіді;
- слухання та розуміння військових повідомлень;
- написання інструкцій, рапортів, заяв;
- самостійне створення сценаріїв комунікації в умовах військової місії.

Рекомендується залучати учнів до самооцінювання, роботи в парах, взаємного рецензування, що сприяє формуванню автономності та відповідальності за навчальний результат.

Служба у багатонаціональному середовищі вимагає високого рівня міжкультурної комунікації. Тому, уроки англійської мови повинні включати елементи знайомства з культурою, традиціями, стилем спілкування країн-партнерів. Імітація миротворчих місій, командних навчань, переговорів з союзниками допомагає розвивати гнучкість мислення та культурну обізнаність.

Англійська мова для кадетів військових ліцеїв є ключовим інструментом їх майбутньої професійної діяльності. Першочергове завдання викладачів – створення навчального середовища, що сприяє розвитку мовних навичок у контексті військової справи, формуванню дисципліни, патріотизму та здатності до міжнародної співпраці. Поєднання методичної гнучкості, інтерактивності та актуальності змісту має забезпечувати високу ефективність мовної підготовки майбутніх офіцерів.

**Юлія ВИЖЕНКО,**

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

## **ІНТЕГРАЦІЯ ПРИНЦИПІВ СТАЛОГО РОЗВИТКУ У ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: КОМУНІКАТИВНИЙ І МІЖКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР**

Сучасні освітні практики потребують нового підходу: мають не лише передавати знання, а й формувати в студентів цінності сталого розвитку, глобального співробітництва й екологічної свідомості. У цьому контексті викладання англійської мови як іноземної стає дієвим інструментом для інтеграції соціально значущих тем, зокрема питань екології, інклюзії, прав людини, відповідального споживання тощо. Особливо актуальним є поєднання комунікативного підходу з принципами сталого розвитку, що дозволяє формувати цілісну, свідому особистість, здатну до критичного мислення, діалогу та дій у глобалізованому світі, оскільки дозволяє формувати не лише мовну, але й соціальну, етичну, екологічну компетенції.

Освіта для сталого розвитку (ОСР) – це варіант реакції ЮНЕСКО на випробування, з якими стикнулася наша планета.

«Вона вчить людей приймати обґрунтовані рішення та діяти як індивідуально, так і колективно, щоб змінити суспільство та захистити планету. Вона надає людям різного віку знання, навички, цінності та здатність вирішувати такі проблеми, як зміна клімату, втрата біорізноманіття, надмірне використання ресурсів та нерівність, що впливають на добробут людей і планети», – зазначено на сторінці організації [5]. Застосування цих принципів у процесі викладання іноземної мови вимагає оновлення навчального контенту, методології, тематичних блоків, оцінювання та педагогічної взаємодії. Згідно з дослідженням І. Кореневої «Феномен «освіта для сталого розвитку»: сутність та сучасні особливості концепту», освіта для сталого розвитку формує багато трансверсальних умінь та навичок, таких як технічні (вправність управління комп'ютером), аналітичні (креативне та логічне мислення), навички міжперсональної комунікації, організаційні вміння тощо, так само як і особистісні якості: старанність, чесність, охайність, наполегливість [2, с. 117]. У межах викладання англійської мови як іноземної це означає не лише використання тематичного лексичного матеріалу, а й створення умов для реального спілкування, розв'язання проблем, обговорення світоглядних питань.

Імплементация принципів сталого розвитку у викладанні англійської мови може реалізовуватись у різний спосіб.

**Тематичні заняття.** Тематами занять можуть стати кліматичні зміни, гендерна рівність або сталі містобудування, що вже живуть за принципами сталого розвитку, тощо. Згідно з дослідженням О. Матвіяс, використання сучасних тем у навчальному процесі підвищує мотивацію студентів та сприяє формуванню мовних навичок у контексті реального світу [3, с.79]. Окрім цього, дослідниця акцентує увагу на інтерактивному підході. Наприклад, учні могли б записати подкаст «Планета говорить», в якому студенти могли б говорити про забруднення та шкоду екології від імені видів тварин, що вимирають, забруднених річок та океанів або вирубаних лісів. Іншою ідеєю може стати написання «листа з майбутнього», в якому учні пишуть тексти з 2050 року, описуючи або екоутопію, або екологічну катастрофу, практикуючи вживання майбутніх часів. Згодом це дасть змогу обговорити, як сучасні рішення впливають на світ уже завтра.

**Проектна діяльність.** Цей підхід відкриває широкі можливості для осмислення й реалізації принципів сталого розвитку в мовному середовищі. Наприклад, сталий розвиток шкільної

території чи студмістечка, де студенти досліджують екологічний слід свого освітнього закладу, збирають дані, пропонують рішення та презентують їх англійською мовою, або ведуть особистий щоденник сталих звичок, який підсилює як мовленнєві навички, так і саморефлексію. Такі проекти стимулюють міжпредметні зв'язки, критичне мислення, навички роботи з інформацією. Крім того, згідно з дослідженням С. Седубуна, проекти в класах вивчення англійської сприяють розвитку комунікативної компетентності, а також «студенти аналізують інформацію, оцінюють перспективи та пропонують рішення, тим самим розвиваючи свої когнітивні здібності», що готує їх до реальних викликів [4, с. 1091]

**Автентичні джерела.** Інтеграція документів ООН, відео TED Talks, інтерв'ю з активістами робить навчання не лише живим і сучасним, а й дозволяє практикувати критичне слухання, обговорення, написання рефлексійних есе. Це також дає студентам змогу формувати особисту позицію щодо глобальних проблем.

**Участь у міжнародних програмах.** Програми, такі як Erasmus+, надають можливість студентам брати участь у міжнародних проєктах, що сприяє розвитку міжкультурного діалогу та критичного мислення щодо глобальних проблем. Досвід участі в таких програмах дозволяє студентам застосовувати мовні навички в реальних ситуаціях та формує транснаціональну екологічну, соціальну та культурну відповідальність.

Особистий досвід участі в Зимовій школі туризму та гостинності на базі Румунсько-Американського університету (Бухарест), дозволив авторці цих тез не лише глибше ознайомитися з функціонуванням індустрії гостинності, але й суттєво підвищити рівень міжкультурної компетентності. Програма включала майстер-класи з кулінарії, тренінги з ділової етики в готельно-ресторанному бізнесі, а також візити до культурно-природних локацій, що стимулювали рефлексію щодо ролі культури, традицій та сталого підходу в сфері туризму. Комунікація з представниками різних країн відбувалась англійською мовою, що створювало автентичне середовище для практики іноземної мови в реальних життєвих ситуаціях. Окрім того, багато уваги було присвячено інклюзивності готельно-ресторанного бізнесу, що дозволило сформулювати поняття того, як зміни в бік доступності можна застосувати в Україні.

Ще одним прикладом ефективної інтеграції сталих підходів у мовне навчання стала участь у семестровому обміні за програмою **Erasmus+** в Університеті Яна Кохановського в Кельце, Польща, у рамках академічної мобільності. Таке навчання дозволило

ознайомитися з інноваційними освітніми методиками, актуальними європейськими практиками й концепціями викладання, що базуються на цінностях сталого розвитку. Спілкування з одногрупниками з різних країн дало змогу вдосконалити навички міжкультурного діалогу та критичного осмислення соціальних і культурних викликів. У межах однієї з дисциплін, учасники академічної мобільності мали змогу підготувати презентацію про медіасистему своєї країни. Ознайомлення з принципами функціонування медіа сприяє формуванню медіаграмотності, а також усвідомленню ролі інформаційної прозорості, свободи слова та етичної журналістики в забезпеченні соціальної сталості. Крім того, такі завдання сприяють розумінню того, як медіа відображають суспільні цінності, проблематику екології, прав людини, інклюзії. Учасники навчилися зіставляти інформаційні підходи в різних країнах, що є важливим елементом громадянської відповідальності та міжкультурної компетентності.

**Використання інструментів штучного інтелекту.** Інтерактивні діалоги зі штучним інтелектом (ШІ) можуть слугувати основою для тематичних обговорень, симуляцій міжкультурних ситуацій, генерації текстів на соціально значущі теми. У Криворізькому державному педагогічному університеті студенти використовують інструменти ШІ для створення візуальних матеріалів на теми, пов'язані з подорожами та сталим розвитком. Наприклад, вони створюють ілюстрації до ідіом, пов'язаних з подорожами, або візуальні проєкти на тему «Подорожі», що сприяє глибшому розумінню культурних аспектів та екологічної свідомості [1]. А у Південній Кореї було розроблено платформу RECIPE (Revising an Essay with ChatGPT on an Interactive Platform for EFL learners), яка дозволяє студентам писати та редагувати есе англійською мовою за допомогою ChatGPT.

Варто також зазначити, що сам викладач має виступати **фасилітатором сталого мислення** — стимулювати рефлексію, пов'язувати мовні завдання з ціннісними орієнтирами та сприяти особистісному зростанню.

**Висновки.** Ці підходи демонструють, як інтеграція принципів сталого розвитку у викладання англійської мови може сприяти не лише розвиткові мовних навичок, але й формуванню відповідальних, свідомих громадян, готових до участі у вирішенні глобальних викликів. Застосування комунікативних та міжкультурних стратегій у навчальному процесі відкриває можливості для поєднання мовної практики з розвитком цінностей,

необхідних у сучасному світі. Такий підхід сприяє глибшому залученню студентів до процесу навчання, зміцненню мотивації та усвідомленню значущості мови як засобу впливу на світ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кафедра англійської філології – Використання штучного інтелекту під час викладання англійської мови – КДПУ. КДПУ. URL: [https://kdpu.edu.ua/anhliiskoi-filolohii/navchalno-metodychna-robota/tekhnologii-dystantsiinoho-navchannia/25121-vykorystannia-shtuchnoho-intelektu-pid-chas-vykladannia-anhliiskoi-movy.html?utm\\_source=chatgpt.com](https://kdpu.edu.ua/anhliiskoi-filolohii/navchalno-metodychna-robota/tekhnologii-dystantsiinoho-navchannia/25121-vykorystannia-shtuchnoho-intelektu-pid-chas-vykladannia-anhliiskoi-movy.html?utm_source=chatgpt.com)
2. Коренева І. М. Феномен «Освіта для сталого розвитку»: сутність та сучасні особливості концепту. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 113–123.
3. Матвіяс О. Сучасні підходи до методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. серія «педагогіка. психологія»*. 2023. № 4. С. 77–85. URL: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.13>
4. Sedubun S., Nurhayati N. Exploring the efficacy of project-based learning in English language teaching: a literature review. *EDUKASIA: jurnal pendidikan dan pembelajaran*. 2024. Vol. 5, no. 1. P. 1089–1092. URL: <https://doi.org/10.62775/edukasia.v5i1.949>
5. What you need to know about education for sustainable development. URL: <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/need-know>

**Maryna DEMENTII,**

English teacher, Foreign Languages Education and Research  
Centre, National Defence University of Ukraine

#### **COOPERATIVE LEARNING IN THE SPHERE OF ESL: EMPOWERING STUDENTS THROUGH STRUCTURED INTERACTION**

In the modern ESL classroom, cooperative learning (CL) stands out as a transformative approach. More than just a method, it is a philosophy of teaching that promotes active, student-centered learning through carefully structured group interactions. As ESL educators, our most important task is not only to teach grammar or vocabulary but to help our learners build the confidence they need to communicate. Cooperative learning is a powerful tool to achieve this.

What Is Cooperative Learning? According to Alice Macpherson of Kwantlen University College, “Cooperative Learning is part of a group of teaching/learning techniques where students interact with each other to acquire and practise the elements of a subject matter and to meet common learning goals” [1, p. 1]. This process is designed, not accidental. It involves the structured use of interaction patterns that support learners in becoming more responsible, engaged, and active in their own learning.

Why Cooperative Learning Works in ESL? At its core, cooperative learning is teacher-controlled but student-centered. This means the teacher remains a guide, while students take on an increasingly active role in the classroom. The benefits are extensive. When learners are given the opportunity to interact and support one another, engagement increases, and the lesson becomes more dynamic and effective.

Perhaps the greatest shift in cooperative learning is in the teacher’s role. The teacher becomes a facilitator, helping learners to navigate their own paths. This does not mean abandoning structure or goals – it means trusting students to be capable and encouraging them to be active, responsible participants. In military or technical ESL contexts, this models real-world communication, where no teacher will be available on the job or in the field. One of the most moving moments for a teacher is when students seem not to need them anymore – when they are communicating in English without looking for help or confirmation. This is not a failure of teaching; rather, it is the “magic moment” of a learner-centered classroom, where students are truly taking responsibility for their own learning. It is a sign that they are ready to apply their knowledge in real-world contexts.

Confidence Through Collaboration. Confidence is crucial in language learning. Even students with a strong grasp of grammar may remain silent if they do not feel confident. Cooperative learning fosters a safe space where students can try, fail, help each other, and succeed together. When students are asked to check their peers’ work, they often feel proud. This simple act affirms their ability and worth in the learning environment. It tells them, “You have something important to contribute.” And that belief is the foundation for confident, independent communication.

Cooperative Learning in Practice. CL is not just putting students into groups. It is a structured methodology that includes specific principles and techniques designed to ensure participation, engagement, and accountability. For example, students may be arranged in pairs or small groups and given structured tasks where every member must

participate. This can include think-pair-share activities, jigsaw readings, peer reviews, or collaborative writing tasks.

Key components of CL include:

- Simultaneous interaction – many students working and talking at the same time, instead of one student answering at a time.
- Positive interdependence – students rely on each other to complete a task successfully.
- Individual accountability – each student is responsible for their own contribution.
- Equal participation – structures ensure every student has a voice.
- Group tasks – designed in a way that cooperation is essential.

Social and Cognitive Benefits. Cooperative learning is about more than just language. It also helps learners develop important social skills like tolerance, respect, encouragement, and the will to help others. These soft skills are essential in any context, and especially relevant in professional environments such as the military or corporate training.

Cognitively, CL supports deeper learning. Instead of rote memorization, students are encouraged to think critically, ask questions, explain concepts to peers, and adapt to new ideas. This is learning through doing and through thinking together. Neuroscience backs this up: when students are actively engaged, their brains form stronger connections. They learn more effectively because they are using their brains in dynamic, interconnected ways.

Conclusion. Cooperative learning changes the energy and purpose of the ESL classroom. It builds confidence, develops communication and thinking skills, encourages positive social interaction, and fosters autonomy. Most importantly, it reflects the reality of language as a tool for interaction and connection. As we train our students not just in language, but in learning itself, CL becomes not only useful – but essential.

## REFERENCES

1. Alice Macpherson. Cooperative Learning Group Activities for College Courses: a Guide for Instructors. Kwantlen University College, 2000-2007. 193 p.
2. Jérémie Blanchette Sarrasin, Lorie-Marlène Brault Foisy, Geneviève Allaire-Duquette, Steve Masson. Understanding Your Brain to Help You Learn Better. *Frontiers Media SA*. URL: <https://kids.frontiersin.org/articles/10.3389/frym.2020.00054>
3. Kagan, S. Cooperative Learning Helps English Language Learners (ELLs) Succeed. Kagan Online Magazine. Issue #62. San Clemente, CA: Kagan Publishing URL: <https://surl.li/pxhryx>

**Олена КОНДРАТЬЄВА,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Бердянський державний педагогічний університет

## **ІНТЕГРАЦІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ**

У сучасному світі, де міжкультурна комунікація є складовою підготовки майбутнього випускника закладу вищої освіти, володіння англійською мовою стає перевагою та необхідністю. Традиційні методи навчання мов є ефективними, однак часто потребують значного часу та зусиль. У цьому контексті швидкий розвиток штучного інтелекту відкрив нові можливості для оптимізації та персоналізації процесу вивчення мов. Завдяки таким технологіям, як інтелектуальні системи вимови, чати для практики мовлення та автоматизовані засоби оцінювання, підхід до навчання став більш доступним і результативним, адаптованим до потреб кожного студента.

Мета цієї статті - дослідити основні переваги та виклики застосування штучного інтелекту у вивченні мов і окреслити потенційні напрями для подальшого розвитку в цій перспективній галузі.

Проблема відноситься до найактуальніших на сьогодні, про що свідчать наукові публікації Гриценчук О., Бобро Н., Лущинської О., Деленко В., Антонішин Н.-М., Лишак М.

Згідно з сучасними науковими дослідженнями, можливості інтеграції штучного інтелекту в освітній процес є багатограними і значущими. Вони включають персоналізоване навчання, де штучний інтелект (ШІ) виконує аналіз рівня знань, швидкості засвоєння матеріалу, а також визначення сильних та слабких сторін кожного студента, що дозволяє адаптувати навчальний контент, пропонуючи завдання та вправи індивідуально, сприяє зосередженню на аспектах мовного навчання, які надають студентам можливість навчатися відповідно до власного темпу.

Ми погоджуємося із твердженням О. Лущинської, яка зазначає що “штучний інтелект та вчитель - це тандем майбутнього, який зможе зробити освіту більш якісною, доступною та ефективною” [4, с. 44].

О. Гриценчук виділяє наступні переваги у використанні ШІ як помічника вчителя, а саме: “... визначати обдарованих здобувачів освіти а також тих, хто знаходиться у групі ризику, контролювати

процес навчання, створювати персоналізовані освітні матеріали, робити оцінювання...” [3, с. 155].

Відповідно до цього, проаналізуємо перспективи та недоліки застосування ІІІ у навчанні іноземних мов. Є підстави вважати, що інтерактивні чат-боти та віртуальні асистенти на базі ІІІ сприяють спілкуванню студентів у форматі реальних бесід англійською мовою. Це створює безпечне і неформальне середовище для розвитку розмовних навичок, а також забезпечує можливість отримати відповіді на питання щодо граматики чи лексики. Системи розпізнавання та аналізу мовлення, засновані на ІІІ, ефективно підтримують покращення вимови. Здійснюючи аналіз та миттєвий зворотний зв'язок щодо точності звуків, інтонації й ритму, вони можуть навіть порівнювати вимову студентів з еталонною вимовою носіїв мови, акцентуючи увагу на аспектах, які потребують додаткового опрацювання. Про це свідчить наукова розвідка Н. Бобро, яка зазначає, що застосування ІІІ у процесі вивчення англійської мови сприяє формуванню мовленнєвих навичок, адже є можливість моделювати мовленнєву діяльність [1].

У контексті формування соціальних та поведінкових навичок значний потенціал мають іммерсивні технології на основі штучного інтелекту, які здатні створювати віртуальні середовища, які відтворюють реалії спілкування в країні, мова якої вивчається. ІІІ також може керувати поведінкою віртуальних агентів та забезпечувати культурний контекст. Реалістичні діалоги та сценарії, створені за допомогою ІІІ, відображають життєві ситуації, сприяючи розвитку комунікативних навичок у справжньому контексті.

Згідно сучасних наукових досліджень, є підстави вважати, що ІІІ є ефективним інструментом під час перевірки граматики, правопису, мовного багатства, стилю й змісту есе або відповідей. Завдяки цьому зворотний зв'язок стає швидким і детальним, що в свою чергу допомагає студентам краще зрозуміти свої помилки й шляхи їх виправлення. Рекомендаційні системи навчальних матеріалів аналізують інтереси та потреби студентів, пропонуючи релевантні навчальні ресурси, такі як статті, відео, подкасти або онлайн-курси англійською мовою. Це робить процес навчання більш захоплюючим та мотивуючим.

Важливою особливістю предмета нашого дослідження є ігрові навчальні середовища, які адаптовані для вивчення іноземних мов, що здатні динамічно змінювати рівень складності завдань на основі прогресу користувача. Така гнучкість не лише підтримує високу

залученість, але й значно підвищує мотивацію до засвоєння іншомовного матеріалу. Впровадження технологій штучного інтелекту відкриває нові можливості для оптимізації розуміння лінгвістичного контенту, представленого в текстовому та аудіовізуальному форматах.

Значною перевагою також є те, що штучний інтелект здійснює аналіз складних синтаксичних конструкцій та семантичних елементів, що дозволяє надавати контекстуалізоване пояснення незнайомих лексичних одиниць студентам, що є корисним рід час засвоєння нових термінів. Окрім цього, інтерактивні вправи, які перевіряють рівень розуміння опрацьованого матеріалу, значно покращують процес когнітивної обробки складної інформації та сприяють її ефективному засвоєнню.

Однак, попри численні переваги використання штучного інтелекту в опануванні іноземних мов, є також кілька важливих недоліків, а саме відсутність інтерпретації ідіом, сленгу, специфічного культурного контексту, які часто є важливими для ефективного спілкування. Відповідно, існує ризик неправильної інтерпретації емоцій або натяків, що може спричинити непорозуміння під час спілкування.

Наступним недоліком у використанні штучного інтелекту є відсутність емпатії та соціальної взаємодії, адже володіння мовою – це не лише засвоєння граматики та лексики. Студентам може бракувати можливості для спонтанного обміну думками й навчання у соціальному контексті.

Проаналізувавши сучасні наукові дослідження, ми дійшли висновку, що значною загрозою використання ШІ є відсутність критичного мислення у студентів і надмірна довіра до представленої ним інформації.

Також, покладання на ШІ у процесі виконання завдань з перекладу, перевірки граматики чи пошуку відповідей значно зменшує самостійність студентів та їхню здатність під час вивчення матеріалу і відсутності розвитку творчих навичок і вільного вираження думок.

Результати здійсненого аналізу сучасної наукової літератури свідчить про те, що застосування ШІ допомагає персоналізувати навчальний процес, адаптуючи зміст та темп до індивідуальних потреб і рівня підготовки студентів. Аналіз мовлення та надання миттєвого зворотного зв'язку щодо вимови, граматики та лексики відкриває нові можливості для самостійного вдосконалення мовних навичок. Також, використання віртуальних асистентів та

іммерсивного навчального середовища створює можливості для практикування розмовної англійської мови. Та все ж, важливо враховувати етичні аспекти використання ІІІ в освіті для зменшення потенційних ризиків, пов'язаних з технологічною залежністю.

Отже, інтелектуальні системи є перспективним засобом модернізації процесу вивчення англійської мови, але їх успішне та відповідальне впровадження вимагає подальшого наукового дослідження та педагогічної адаптації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бобро Н. Переваги та недоліки у впровадження штучного інтелекту у освітній процес. Молодий учений. Педагогічні науки. №4 (128). 2024. С. 72-76
2. Виллок А. Ключові переваги та недоліки застосування штучного інтелекту в закладах вищої освіти у процесі вивчення іноземної мови. Технології добросовісного використання штучного інтелекту у сфері освіти та науки: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації. Одеса, 2023. С. 51-53.
3. Гриценчук О. Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та закордоном. Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна освіта XXI століття». Вип. 10. 2024. С. 152-162.
4. Луцинська О., Деленко В., Антонишин Н, Лишак М. Використання технологій штучного інтелекту в освітньому середовищі НУШ. Молодь і ринок. № 6 (226). 2024. С. 42-47

**Леся КОСІУХНО,**

викладач англійської мови,

Київський військовий ліцей імені Івана Богуна

#### **РОЛЬ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОГО ЗАХИСНИКА УКРАЇНИ (на прикладі застосування для учнів військових ліцеїв)**

Сучасний український військовослужбовець повинен бути не лише сильним фізично, а й освіченим, кмітливим, володіти кількома мовами, орієнтуватися в сучасних технологіях, володіти критичним мисленням і здатністю до командної взаємодії. У зв'язку з цим змінюється і підхід до підготовки майбутніх захисників у військових ліцеях. Традиційна предметна система доповнюється інноваційним підходом – міжпредметною інтеграцією. Вона сприяє формуванню

системного світогляду, де знання не ізольовані, а взаємопов'язані, як у реальному житті.

Особливої уваги заслуговує роль англійської мови у цьому процесі – адже сучасний військовий мусить бути готовим до міжнародної співпраці, миротворчих місій, вивчення інструкцій НАТО, а також мати доступ до світових джерел інформації.

### **Важливість міжпредметної інтеграції для ліцеїстів**

У військовому ліцеї учень не лише здобуває знання – він формується як особистість, громадянин, захисник. Інтегровані уроки допомагають поєднати академічне з прикладним, сприяючи розвитку компетентностей: мовної, інформаційної, математичної, фізичної, громадянської. Вони вчать швидко переключатися між завданнями, працювати в стресових умовах, комунікувати та приймати рішення – навички, критично важливі для військової кар'єри.

Англійська мова як об'єднувальний елемент відкриває широкі можливості: від розуміння військової термінології до спілкування з іноземними союзниками. Вона може інтегруватися практично з усіма предметами – від географії до фізкультури, набуваючи при цьому практичного змісту.

### **Приклади міжпредметної інтеграції**

#### **1. Англійська мова + географія: шлях до міжнародної співпраці**

Інтеграція англійської мови з географією дозволяє ліцеїстам не лише запам'ятовувати карти та назви, а й готуватися до реальної міжнародної взаємодії. Знання географічних об'єктів англійською мовою, вміння описувати місцевість, клімат, розташування є важливими у миротворчих місіях або під час спільних навчань з військовими інших країн.

#### **Приклад ситуативного завдання:**

*"You are a Ukrainian officer participating in a NATO training in Poland. Describe the geographical location of Ukraine and explain why its location is strategically important in Eastern Europe. Use at least five geographical terms (e.g., border, river, plain, highland, sea)."*

Такі завдання розвивають не лише мовні, а й аналітичні навички, вчать представляти країну на міжнародному рівні.

#### **2. Математика + військова справа + англійська мова: критичне мислення у дії**

Математичні знання є базою для стратегічного планування, розрахунку траєкторій, координат, часу та ресурсів. У поєднанні з

військовою справою та англійською мовою, математика набуває прикладного змісту.

#### **Приклад задачі:**

*"You are planning an operation. Your task is to calculate the distance between two positions on a map (scale 1:100,000). Then, describe in English how many kilometers your unit will need to cover and how long it will take if they move at 5 km/h. Provide all calculations and explain your result."*

Такі завдання сприяють розвитку критичного мислення, логіки, точності та вмінню комунікувати.

### **3. Фізкультура + англійська мова: навчання командам і термінам у русі**

Фізична підготовка у військовому ліцеї – це не лише спорт, а й підготовка до реальних бойових умов. Поєднання фізкультури з англійською мовою допомагає кадетам закріпити команди, які використовуються в міжнародних навчаннях.

#### **Приклади команд:**

*"Stand at ease!"; "Get into pairs!"; "Run to the flag and return!"; "March forward!"; "Push-ups! Sit-ups! Jumping jacks!"*

Таке навчання робить англійську активною, практичною, а учні краще запам'ятовують матеріал через рух.

### **4. Українська мова + англійська мова: розвиток мовної свідомості**

Порівняння мов, вивчення граматичних структур, переклад термінів і виразів – усе це формує глибше розуміння як рідної, так і іноземної мови. Це не лише підвищує мовну грамотність, а й формує комунікативну компетентність.

#### **Приклад граматичної вправи:**

*"Find and compare the structure of the following sentence in both languages: 'Soldiers must follow the commander's orders quickly.' (Українською: «Солдати мають швидко виконувати накази командира.»)*

*Поясніть порядок слів, відмінності в граматиці та вживанні дієслівних конструкцій. Створіть по три подібні приклади."*

Такі вправи розвивають мовну інтуїцію, здатність до перекладу та розуміння змісту навіть у складних контекстах.

### **5. Англійська + Захист Вітчизни: гра як засіб навчання**

Поєднання англійської мови з предметом «Захист Вітчизни» може бути реалізоване через рольові ігри або симуляції. Це активізує знання, створює атмосферу співпраці, стимулює мислення.

#### **Приклад гри:**

*"Mission: Rescue" – учні працюють у командах. Один ліцеїст отримuje роль командира англomовного підрозділу. Інші – члени української*

команди. Завдання: англійською мовою передати інструкції, знайти по карті пораненого, організувати евакуацію, виконуючи при цьому команди на фізичну активність (віджимання, повзання, тощо).

Це не лише весело, а й ефективно: учні тренуються діяти в стресі, використовують знання на практиці, співпрацюють.

### **6. Англійська + Зарубіжна література: інтегроване завдання: "A Book Review"**

Розвивати мовну компетентність та літературну обізнаність можна, наприклад, через створення англомовного огляду твору зарубіжної літератури.

#### **Приклад завдання:**

Обери один з наведених творів зарубіжної літератури (або будь-який інший, тобі знайомий):

*"The Old Man and the Sea"* – Ernest Hemingway

*"Animal Farm"* – George Orwell

*"Wonder"* – R.J. Palacio

*"Romeo and Juliet"* – William Shakespeare

*"Robinson Crusoe"* – Daniel Defoe

Напиши **короткий англомовний відгук (a book review)** за наступним планом:

1. Title and Author: *The book I read is "\_\_\_\_\_ " by \_\_\_\_\_.*

2. Main characters: *The main characters are...*

3. Short summary (3–4 sentences): *This book is about...*

4. What I liked / disliked: *I liked this book because... / I didn't like it because...*

5. Military values in the story (discipline, courage, leadership, loyalty): *This book shows (courage/loyalty/discipline) when...*

6. My rating (1 to 5 stars): *I give this book \_\_\_ stars because...*

### **7. Англійська мова + Фізика: обчислення задач**

#### **Приклад інтегрованого завдання: "How Forces Work"**

Прочитай задачу: *"A soldier is wearing a 10-kilogram bulletproof vest. If he accelerates at 2 meters per second squared, what force is needed to move the vest?"*

**Таблиця термінів**

<b>English term</b>	<b>Ukrainian translation</b>	<b>Example in sentence</b>
<b>vest</b>	жилет	The soldier wears a heavy vest.
<b>accelerate</b>	прискорюватися	He can accelerate very fast.
<b>force</b>	сила	The force is measured in Newtons.

<b>mass</b>	маса	The mass of the object is 10 kilograms
<b>To equal</b>	дорівнювати	Four times four equals sixteen.
<b>To multiply</b>	множити	In class we learned how to multiply two-digit numbers.

Напиши відповідь англійською:

*"The force needed is 20 Newtons. I used the formula  $F = m \times a$ ."*

#### **Висновок**

Міжпредметна інтеграція – це не мода, а необхідність для якісної військової освіти. А в умовах війни, глобалізації та інтеграції України до європейського безпекового простору, роль якісної освіти у військових ліцєях є особливо значущою.

Завдяки поєднанню англійської мови з іншими дисциплінами учні військових ліцєїв отримують не лише знання, а й навички, що формують основу професійної підготовки. Інтегровані заняття забезпечують кращу мотивацію, формують комплексне мислення, підвищують мовну і загальнокультурну грамотність. Саме через такі підходи виховується нове покоління військових – інтелектуальних, гнучких, відкритих до міжнародної взаємодії та свідомих захисників України.

**Максим МОРОЗОВ,**

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,  
Криворізький державний педагогічний університет

### **ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗЗСО**

Виходячи з того, що англійська мова є глобальною мовою науки, технологій, міжнародних відносин, багато країн у світі розглядають вивчення англійської мови одним з головних пріоритетів системи освіти. Розширення співпраці з країнами Європейського Союзу та Сполучених Штатів спонукає дослідників замислитись над тим, як зробити цей процес ефективнішим та результативнішим для учнів ЗЗСО. Однією з головних альтернатив для вирішення цього питання – скористатися постійним розвитком

мультимедійних технологій і докласти зусиль до їх інтеграції у роботі с учнями у традиційному навчальному процесі.

Використання мультимедійних технологій у навчанні сприяє покращенню запам'ятовування, зокрема лексики. Адже ефективність запам'ятовування слів безпосередньо залежить від того, як відбувається первинне сприйняття інформації. Психологічні дослідження свідчать, що людина здобуває більшість знань завдяки зоровим і слуховим каналам: близько 83% інформації сприймається візуально та лише 11% – на слух.

Мультимедійні засоби дозволяють поєднувати ці два канали, надаючи учням доступ до відео, зображень і текстів, що активізує одночасну роботу зору та слуху. Такий підхід полегшує розпізнавання та засвоєння нової лексики, тим самим підвищуючи ефективність вивчення англійської мови.

Одним із найпоширеніших сучасних підходів у викладанні лексики іноземною мовою є використання комп'ютерних технологій у навчанні (CALL і CALT). З появою та зростаючою популярністю методів комп'ютеризованого навчання мови багато викладачів англійської мови перейшли від традиційного підходу, орієнтованого на вчителя або підручник, до підходу, який ставить у центр уваги самого учня. Завдяки новим інформаційним технологіям викладачі можуть активно використовувати комп'ютери та Інтернет у процесі навчання мови.

Хугефен (1995) зробив кілька важливих висновків щодо використання мультимедіа у вивченні мов. По-перше, учні сприймають мультимедійний контент більш комплексно, отримуючи враження не просто від засвоєння інформації, а від її "переживання". По-друге, взаємодія між людиною та комп'ютером стає більш дружньою та природною. По-третє, навчання за допомогою мультимедіа приносить більше задоволення, перетворюючи процес на приємне заняття.

Останніми роками комп'ютерна підтримка у викладанні мов (CALT) широко використовується у різних формах навчання іноземним мовам. Це пояснюється тим, що комп'ютер здатен об'єднувати різні мультимедійні інструменти для підтримки всіх чотирьох основних умінь мовлення – аудіювання, говоріння, читання та письма.

Сучасні комп'ютерні технології, Інтернет та онлайн-ресурси стали невід'ємною частиною навчального процесу в багатьох школах, відкриваючи широкі можливості для викладання та вивчення мов. Проте, щоб повною мірою скористатися цими

перевагами, вчителям необхідно активно використовувати технології при створенні навчальних матеріалів для мовних занять.

У процесі навчання мультимедіа найчастіше використовується як допоміжний інструмент для вчителя. Правильно розроблені навчальні матеріали з використанням мультимедійних засобів не лише підтримують вчителя, а й значно підвищують ефективність засвоєння знань (Hu, 2001).

Підсумовуюче вищезазначене, необхідно відмітити, що умовах EFL не всі школи мають технічні можливості й простір для встановлення повноцінного мультимедійного центру подібного до ELC. Проте перед вчителями стоїть завдання шукати нові шляхи для вдосконалення навчального процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Volume 105. URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/series/assehr/volumes>
2. Carlos A. Mayora. Integrating Multimedia Technology in a High School EFL Program. *English Teaching Forum*. 2006. No. 6. P.14-21. URL: [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/06-44-3-c.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/06-44-3-c.pdf)
3. Journal of Advances in English Language Teaching. 2014. URL: <https://www.scribd.com/document/509245081/230051242-1>

**Violetta PANCHENKO,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical  
Academy" of Kharkiv Regional Council

#### DEVELOPING AN INTUITIVE INSTINCT IN CREATIVE WRITING AND STORYTELLING

In recent years, the teaching of creative writing and storytelling within teacher education programmes has increasingly emphasized not only the acquisition of linguistic competence and technical proficiency, but also the development of a writer's internal compass – a sense of intuitive instinct.

Intuition in writing is often discussed in elusive, almost mythical terms. It is described as a spontaneous flow of ideas, a sense of what a story needs without conscious analysis, or an ability to make aesthetic and narrative decisions with little deliberate reasoning. This phenomenon is perhaps best captured in Peter Elbow's notion of the

“writing voice” – a convergence of inner dialogue, tone, and rhythm that emerges authentically when the writer is not preoccupied with correctness [3]. In the context of storytelling, intuitive instinct may manifest as a sudden sense of plot development, an empathetic understanding of character motivation, or the natural unfolding of narrative tension.

From a cognitive standpoint, what we call intuition is not inexplicable magic, but rather the result of implicit learning and internalized experience. According to Damasio, decision-making often occurs through somatic markers – bodily feelings and emotional cues that guide judgment based on past experience [2]. When applied to creative writing, these markers help writers select words, structures, and emotional registers based on what ‘feels right,’ even before conscious reasoning sets in. Therefore, the development of intuitive instinct in writing is less about imparting discrete skills and more about cultivating internalized sensitivities through meaningful, repeated engagement with narrative practice.

One of the most persistent myths in creative writing pedagogy is that some individuals are simply ‘born’ with storytelling intuition, while others are not. While it is true that some learners display an early natural affinity for storytelling, our experience suggests that intuitive instincts can indeed be fostered through intentional pedagogical design. This development hinges on a shift from product-oriented to process-oriented instruction, and from correction-focused to exploration-focused feedback.

At Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy, where Creative Writing and Storytelling has been taught over several academic cycles, we have observed that students who initially struggled to generate ideas or structure their narratives gradually developed a distinct storytelling voice and narrative fluency. This transformation was not triggered by mechanical exercises or formalist instruction, but by sustained engagement with their own and others’ stories in emotionally resonant and low-stakes settings.

The course was intentionally structured to alternate between exploratory activities (e.g., free writing, journaling, visual prompts) and scaffolded reflection (e.g., peer workshops, metacognitive discussions). Students were encouraged to write regularly, even if imperfectly, and to trust the natural development of their voice and ideas. Intuition, in this context, was approached as a muscle that could be trained, not a mysterious gift bestowed upon the lucky few.

One of the most powerful strategies for developing intuitive storytelling was the use of reflective narrative journals. Students were asked to document their thoughts, experiences, and feelings through creative nonfiction and fictionalized vignettes. These journals were not graded for grammar or structure, but responded to with affirmations and open-ended questions that prompted deeper introspection. Over time, students began to identify recurring themes in their writing and developed a keener sense of narrative flow and character development.

Another cornerstone of the course was story circles, adapted from Indigenous oral traditions [1]. These sessions provided a space for students to orally share short narratives based on prompts, such as 'a time I felt lost' or 'a moment I found my voice'. The act of listening and telling stories in a circle format, without interruption or evaluation, fostered a sense of community and narrative rhythm. Students often reported that they could 'hear' the structure of a good story after participating in these sessions, and that their writing began to reflect the cadences of spoken storytelling.

Additionally, guided reading of literary models – short stories, memoirs, and children's books – was used not to analyze in a rigid, literary-critical sense, but to intuitively absorb patterns. Students were asked to identify the 'heartbeat' of each story: the moment where emotion, transformation, or tension peaked. They then emulated these moments in their own writing, not through copying, but through imaginative transposition. This practice proved especially effective in helping students grasp complex narrative techniques such as foreshadowing, perspective shifts, and pacing.

Finally, experimentation and risk-taking were built into the curriculum through genre-switching tasks, sensory writing prompts, and timed exercises. These activities disrupted perfectionism and cognitive overcontrol, encouraging spontaneity. Students were often surprised by the depth and originality of the work produced under such constraints, further reinforcing the idea that their intuitive capabilities were present, albeit dormant.

Developing an intuitive sense of narrative structure and voice is not merely an artistic pursuit; it is an essential component of communicative competence for English language teachers. Teachers who write intuitively are better positioned to model authentic language use, foster creative expression in students, and design engaging literacy activities. Moreover, as storytelling plays a crucial role in identity formation and social-emotional learning, the cultivation of intuitive

storytelling instinct contributes to the holistic development of future educators.

In the Ukrainian context, where students and teachers alike are navigating the psychological and social consequences of war, storytelling offers a profound means of meaning-making and resilience. Encouraging pre-service teachers to tap into their intuitive narrative capacities can empower them to create classroom environments where students feel seen, heard, and capable of re-authoring their experiences.

Thus, intuitive instinct in writing is not an innate trait but a cultivated capacity, one that emerges through experience, reflection, and authentic engagement with narrative practice. Through thoughtfully designed pedagogical strategies such as reflective journaling, oral storytelling, literary modeling, and creative risk-taking, teacher educators can foster in their students a deep and responsive understanding of story. At Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy, this approach has yielded transformative results, equipping future teachers not only with storytelling competence but with the confidence to use narrative as a pedagogical and humanizing tool. In times of uncertainty and reconstruction, such capacities are more vital than ever.

#### REFERENCES

1. Clandinin D. J., Connelly F. M. Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research. Jossey-Bass, 2000. 211 p.
2. Damasio A. R. Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain. Penguin Books, 2005. 311 p.
3. Elbow P. Writing Without Teachers. 2nd ed. Oxford University Press, 1998. 240 p.

**Тетяна ПИЛИПЕНКО,**  
учитель вищої категорії,  
Бердянська гімназія № 16

### ОСВІТНІ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ

Виклики сучасного суспільства, зокрема повномаштабне вторгнення, вносить свої корективи в систему дистанційної освіти. Використання новітніх інтерактивних технологій на уроках англійської мови в асинхронному режимі є невід'ємною частиною освітньої діяльності сьогодення. Інтерактивний підхід до вивчення

іноземної мови – це сучасний, продиктований реаліями теперішнього часу, різновид активних методів освіти та організації пізнавальної діяльності учнів. Суттєву роль у процесі навчання іноземної мови в дистанційному форматі відіграють інтерактивні ігри – різновид пізнавальних ігор, що мають специфічну методичну мету і використовуються у навчальному процесі під безпосереднім наглядом педагога на різних етапах уроку. Для вчителя будь-яка навчальна гра – це, насамперед, вправа [1, с. 312]. Вимоги сучасного суспільства спонукають до пошуку нових технологій і методик, які дають змогу навчати й розвивати навички іншомовного спілкування. Іноземна мова виступає водночас предметом та засобом навчання, розкриває особистісний потенціал, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини. За вмільм та грамотно-методичним використанням, гра може стати незамінним помічником педагога.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Роль ігрової діяльності в навчанні іноземної мови висвітлювали у своїх працях такі відомі методисти, як: Є.І. Пассов, І.М. Верещагіна, Д.Б. Ельконін, М.М. Скаткін, Є.І. Негневицька, Е. Аргустянянц, І. Андрійко, Г. Бородіна, Л. Виготський, В. Гриньова, Г. Гусак, В. Демидова, Л. Журба, І. Зварич, О. Колесникова, Г. Фролова, Т. Шкваріна та ін.

**Мета:** дослідити вплив інтерактивних засобів навчання на процес засвоєння матеріалу здобувачами освіти середньої ланки в дистанційному режимі.

Навчання учнів іноземній мові має певні особливості, які пов'язані з психофізіологічним розвитком дітей. Обираючи та використовуючи інтерактивні інструменти в навчальній діяльності з вивчення іноземних мов, учитель має пам'ятати, що:

- методика проведення уроків повинна враховувати вікові та індивідуальні особливості структури лінгвістичних здібностей дітей і бути спрямована на їхній розвиток;

- навчання учнів іноземної мови повинно мати комунікативний характер, коли дитина оволодіває мовою як засобом спілкування, тобто засвоює не окремі слова та мовленнєві зразки, а також навчається конструювати висловлювання за відомими їй моделями та відповідно до комунікативних потреб, які у неї виникають;

- спілкування іноземною мовою повинно бути мотивованим та цілеспрямованим.

Таким способом позитивної мотивації є гра. Учитель іноземної мови повинен усвідомлювати урок як підґрунтя загального розвитку особистості дитини, пов'язаного з його сенсорним, фізичним та інтелектуальним вихованням. Ігри не повинні бути епізодичними чи ізольованими. Необхідна наскрізна комунікативно-ігрова методика, яка об'єднує та інтегрує інші види діяльності в процесі навчання іноземної мови [2, с. 98].

Сьогодні, коли значна кількість закладів освіти працює онлайн, перед педагогами щодня постає проблема вибору онлайн-інструментів для створення карток, тестів, дидактичних ігор, з якими учні могли б працювати в асинхронному та синхронному режимі та які б забезпечили ефективне й цікаве засвоєння як нового матеріалу, так і синтезу знань із пройдених тем. Пропонуємо детально розглянути онлайн-платформи та діджитал ресурси для ефективного вивчення англійської мови, а також створення власних уроків.

**PowToon** – ідеально підходить для педагогів, які хочуть заощадити час і при цьому тримати якісний та професійний результат. За його допомогою ви можете швидко та легко створювати візуальний контент, мініуроки або повноформатні в анімаційному вигляді й тим самим робити заняття більш цікавими та яскравими. (<https://www.powtoon.com>)

**Genially** – платформа має декілька варіантів створення інтерактивних контентів. Це може бути безпосередньо плакат, це може бути просто презентація або презентація із вбудованою тестовою програмою, гра, відео, наочний навчальний матеріал у вигляді, наприклад, ментальної карти або блогу, портфолію, бібліографія тощо. (<https://app.genially.com>)

**Picmaker** – це хмарне програмне забезпечення для графічного дизайну. Сервіс володіє бібліотекою більш ніж з 10 000 якісних адаптивних шаблонів, за допомогою яких ви можете створювати презентації, листівки, плакати, резюме, постери, тощо. (<https://www.picmaker.com>)

**Mentimeter** – застосунок, який цікавий тим, що не лише допомагає унаочнити матеріал, а й дозволяє отримати зворотній зв'язок від аудиторії в реальному часі. (<https://www.mentimeter.com>)

Вище перераховані платформи допоможуть педагогу в створенні яскравих презентацій до уроку, підготовці до методичних засідань, створенні власного портфолію, а також будуть слугувати незамінними помічниками у буденній вчительській справі.

Невід'ємним помічником також є онлайн-дошки. Дошка – це головний атрибут кожної класної кімнати. Це, можливо, дещо застарілий, але все ще ефективний спосіб зробити процес навчання результативнішим. Чудовим рішенням у дистанційному форматі є онлайн дошки, де можна писати, малювати, створювати схеми та планувати матеріал для уроку. Окрім того, на багатьох дошках є можливість працювати колективно, що є великим плюсом для учнів, адже, як сказав Конфуцій: “Скажи мені – і я забуду, покажи мені – і я запам'ятаю, дай мені зробити – і я зрозумію!” На допомогу вам придуть наступні застосунки: **Twiddla, Classroom-screen, Padlet, Linoit, Google Jamboard.**

Інтерактивна гра – це організоване заняття двох або групи дітей, які активно взаємодіють, виконують ігрові завдання. [3, с. 41]. За рівнем досягнення практичної мети уроку ігри можна класифікувати таким чином: **фонетичні, лексичні, граматичні, на розвиток навичок зорового та слухового сприйняття, для удосконалення навичок мовленнєвої та писемної продуктивності.**

**Фонетичні ігри** мають на меті засвоєння учнями знаків транскрипції, практикують їх у сприйманні звуків на слух. Під час таких ігор діти тренуються у вимові іншомовних слів, відбувається тренування слухової пам'яті. Для покращення вимови на уроках англійської мови в дистанційному форматі можна використовувати наступні застосунки:

**Worldwall** – створення вправ на поєднання букв із звуками – “Фонетичні парочки” (<https://wordwall.net>) **Bingobaker** – дозволяє власноруч створювати картки-лого з різними літерами, або звуками та грати в Фонетичне Бінго. (<https://bingobaker.com>) **Bamboozle** або **Quizlet** допоможуть створенні таких фонетичних вправ, як Абракадабра (Gibberish) – вам потрібно підібрати слова та вирази, які ви хочете “замаскувати”. Гра “Звуковий ланцюжок” (Sound chain). Учитель відкриває картку на екрані, а кожен учень повинен назвати звук та придумати слово, яке його містить. Наступний учень повторює попередні слова в правильному порядку, перш ніж додати свої. (<https://www.baamboozle.com/games>), (<https://quizlet.com/latest>)

Метою **лексичних ігор** – це повторення назв предметів, повторення лексики з будь-якої теми, удосконалення орфографічних навичок. Допоможуть у цьому наступні додатки:

**Ребуси №1** – українськомовна онлайн-платформа, за допомогою якої можна створювати власні ребуси чи розгадувати наявні на сайті. (<http://rebus1.com/ua/index.php>)

**Jigsawplanet** – безкоштовний онлайн-сервіс, за допомогою якого можна створювати власні пазли із картинок чи слів, які вам потрібні для повторення лексичного матеріалу. (<https://www.jigsawplanet.com>)

**Word It Out** – зручний у використанні англomовний онлайн-сервіс, за допомогою якого можна створювати різноманітні хмари слів. (<https://worditout.com>)

**LearningApps.org** – безкоштовний онлайн-конструктор, за допомогою якого можна легко створювати різноманітні інтерактивні навчальні вправи в ігровій формі на відпрацювання лексики. (<https://learningapps.org>)

**Google Форми** – додаток Google для створення тестів з автоматичним підрахунком балів за кожну правильну відповідь. За допомогою цього сервісу викладач може створювати різного типу онлайн-тести, навіть із додаванням зображень та відео з YouTube, і переглядати результати тестування здобувачів освіти в загальній електронній таблиці.

**Padlet** – це специфічний онлайн-ресурс, котрий використовується для закріплення та узагальнення тем з лексики або граматики. Сервіс Padlet надає можливість аудіовізуалізувати навчальний матеріал і репрезентувати його більш привабливо та зрозуміло, що допоможе викладачу цікаво провести заняття, а здобувачам освіти – краще засвоїти новий навчальний матеріал. (<https://padlet.com>)

Сайти, які допоможуть розвивати навички **зорового сприйняття**:

<http://www.usingenglish.com/comprehension/> – добірка текстів за рівнями: Beginner, Intermediate, Advanced. Після читання ви можете виконати на сайті завдання на перевірку розуміння і побачити відповіді. Багато текстів засновані на завданнях для найпопулярніших іспитів – Cambridge ESOL, TOEFL, IELTS.

<http://www.esldesk.com/reading/esl-reader> ESL Reader – дуже корисний інструмент для будь-якого читача. Ви можете скопіювати уривок будь-якого тексту і вставити в віконце цієї програми. Вона перетворить кожне слово в клікабельне посилання – і це дасть вам можливість подивитися значення слова в будь-якому словнику (їх можна вибирати зі списку).

Сервіси для покращення **слухового сприйняття** учнями є **EDpuzzle** (<https://edpuzzle.com>) – безкоштовна платформа, що дає можливість за декілька хвилин створити матеріали на основі відеороликів або аудіоматеріалу. Це сприяє підвищенню технологічної грамотності учнів, а також має якісний комунікативно-діяльнісний та індивідуальний підхід.

Ігри для удосконалення **мовленнєвої продуктивності** сприяють активізації лексики з певної теми або певних мовних зразків. Діти вчаться складати діалогічні або монологічні висловлювання за мовними ознаками.

**UtellStory** – онлайн-сервіс для створення цифрових історій, використовуючи відео, аудіо, світлини, текст, зображення. Для цього вам необхідно перейти за посиланням <https://www.utellstory.com/>,

**My storybook** – онлайн-сервіс для створення цифрових історій-оповідань за допомогою персонажів, картинок, тексту. Спочатку вам необхідно перейти за посиланням <https://www.mystorybook.com/> та зареєструватися.

**Popplet** – онлайн-сервіс створення ментальних карт. Даний сервіс дозволяє учням самостійно чи в команді створити графічний конспект, схеми, систематизувати нову інформацію, впорядкувати власні ідеї та презентувати їх. Цей інструмент візуального мислення допоможе краще зрозуміти та запам'ятати новий матеріал. <http://popplet.com/>

**Tricider** – онлайн-сервіс для проведення голосувань, опитувань або обговорювань, створення банку ідей або мозкового штурму. (<https://www.tricider.com>)

Ресурси для удосконалення писемної продуктивності учнів.

**Timetoast** – так звана лінія часу. Організовує ідеї та блоки інформації в хронологічному порядку. Можна використовувати для створення календарів, колективної проєктної діяльності, підсумовуванні тем та постановки завдань на майбутнє. (<https://www.timetoast.com>)

**Ourboox** – створення власної електронної книги. Формат такої книги дозволяє накопичувати писемний матеріал з різних тем, презентувати формат текстової інформації, створювати та зберігати колективні проєкти та спільні наробки. Також цей додаток допоможе класному керівнику створити власну книгу спогадів з 5 по 11 клас, яку він може вести разом з учнями впродовж усіх років навчання. (<https://www.ourboox.com>)

**Blendspace** – за допомогою цього сервісу вчитель зможе зручно організувати всю інформацію, що належить до теми уроку, й поділитися з класом. Це можуть бути файли, зображення чи посилання. Ба більше, додаток пропонує вчителю можливість підготувати питання з вивченого матеріалу та відстежувати процес виконання завдань учнями. (<https://blendspace.com>)

Грамотичні ігри вчать учнів складати речення, що починаються новими словами, використовувати граматичні конструкції, тренують дітей правильно вживати дієслівні форми у творенні питальних та заперечних речень.

**Kahoot!** – онлайн-сервіс, за допомогою якого можна створювати вікторини, тести, дидактичні ігри для учнів і успішно їх використовувати в освітньому процесі.

**HP5** – онлайн-сервіс, за допомогою якого можна створювати різноманітні інтерактивні вправи. Дана програма містить шаблони завдань, що дають змогу учителю організувати як індивідуальну, так і командну роботу на різних етапах уроку. <https://h5p.org/>

Отже, гра є ефективним засобом навчання, що охоплює різні види мовленнєвої діяльності, а цілеспрямоване й кваліфіковане застосування інтернет-ресурсів у вивченні іноземних мов значно підвищує ефективність навчального процесу та допомагає в оволодінні іноземною мовою. Застосування новітніх методик, інтерактивних платформ та адаптивного навчання створює передумови для формування покоління компетентних, креативних та мотивованих до навчання учнів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Берегова І., Тулунова С. Зробіть урок яскравішим К.: “Редакція загально педагогічних газет”, 2005
2. Романенко Л.В. Використання мультимедійних технологій у вивченні англійської мови. Комп’ютер у школі та сім’ї. 2016. № 5. С. 40–45.
3. Токменко О. Інформаційні технології у викладанні іноземних мов : сьогодні і скрізь віки на допомогу. Іноземні мови в навчальних закладах. 2006. № 2. С. 98–100.

**Ольга ПОНОМАРЕНКО,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя  
**Олена ДАВИДЕНКО,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

## **CHALLENGES AND STRATEGIES IN TEACHING MIXED- ABILITY GROUPS IN EFL CLASSES**

Teaching oral and written communication in English as a foreign language (EFL) in higher education often involves working with mixed-ability groups. These are groups where students vary significantly in terms of their linguistic competence, learning preferences, motivation, and prior language learning experience. Practical teaching experience demonstrates that such heterogeneity complicates lesson planning and classroom management, particularly when the goal is to foster active and meaningful communication. Students in the same classroom may range from near-fluent speakers to those who struggle with basic structures. In such cases, instructors often gravitate toward teaching to the “middle,” aiming their instruction at students with average proficiency. While this may seem like a reasonable compromise, it can result in stronger students losing interest due to a lack of challenge and weaker students becoming overwhelmed, discouraged, or disengaged. Ultimately, neither group achieves its full potential.

One of the primary responsibilities of the EFL instructor, therefore, is to ensure that academic expectations are not lowered for less proficient students while maintaining motivation and intellectual stimulation for those who are more advanced. This balancing act is particularly complex in communication-focused courses where active participation and real-time output are expected from all learners. Organising classroom interaction in such a way that it supports diverse learners is not a straightforward task. Instructors must distribute their attention across the group, offering enough support to weaker learners without slowing down the lesson pace or alienating more proficient students. Weaker students often require more time to complete tasks and need more scaffolding and guidance, disrupting the lesson flow and making stronger students feel under-challenged. As a result, high-achieving students may dominate discussions and activities, while others, feeling insecure or intimidated, choose to remain passive. These dynamics hinder the development of communicative competence for all students.

A differentiated approach to instruction becomes essential to create an inclusive and productive classroom environment where all students are engaged and learning. Differentiation in EFL refers to offering tasks and learning opportunities that account for varying levels of competence and learning potential, all while working within a common curriculum. Students can engage with the same material but at different levels of complexity, receiving tailored support or tasks as needed. This approach preserves the integrity of the learning goals while allowing each student to succeed within their zone of proximal development [1]. It is the instructor's responsibility to adapt methods and materials in such a way that they address student diversity without simplifying content or reducing cognitive demand.

Implementing this approach requires the effective use of various classroom formats: individual work, pair work, group work, and whole-class interaction. Individual work fosters learner autonomy and allows students to self-select tasks appropriate to their level. For instance, students can listen to news stories on websites like *News in Levels* or *Breaking News English*, which offer graded listening and reading materials. Other tasks include preparing personalised interview questions, completing follow-up questions at home, watching videos and listening to podcasts outside of class, where they can revise material as needed. These tasks promote independent learning and allow students to progress at their own pace.

Pairwork is particularly effective for developing communication skills. Pairs can be homogeneous or mixed in terms of proficiency. In same-level pairs, students perform equally demanding roles in communicative activities such as interviews, dialogues, or role-plays. A mentorship dynamic can emerge in mixed-level pairs, where stronger students guide and support their peers. This benefits weaker students, helps reinforce the stronger students' knowledge, and fosters empathy and collaboration.

Group work functions similarly. While same-level groups may work more uniformly, heterogeneous groups can be more effective in language learning contexts. In mixed-level groups, less proficient students are exposed to richer language input and learn through interaction, while stronger students gain confidence and leadership experience. A successful example of group-based methodology is *Dictogloss*, a technique in which students listen to a short text, take notes, and collaboratively reconstruct it. This promotes active listening, attention to grammatical detail, and cooperative learning [2]. Crucially,

instructors must design group tasks to ensure every student is meaningfully involved, with clear roles and expectations.

Whole-class work, although less personalised, can serve important functions, particularly at the beginning or end of a lesson. It is useful for introductory discussions and summarising content. Techniques such as “Find someone who...” help activate vocabulary and grammatical structures and allow students to speak with many partners. This type of activity is highly versatile and supports the development of fluency and accuracy. Signal cards and personalised prompts can make whole-class work more interactive and engaging.

Attention should also be paid to the sequencing of participation in class discussions. Starting with stronger students allows them to model language for their peers, providing valuable linguistic input. However, error correction must be handled sensitively. While proficient students benefit from more precise corrective feedback, overcorrecting weaker students can lead to anxiety and reduce their willingness to speak. Encouraging participation through praise, reformulation, and gentle scaffolding is more effective than highlighting every mistake.

Despite the challenges of teaching mixed-ability groups, many educators note essential benefits. Weaker students have role models to follow, while stronger students benefit from reinforcing their knowledge and improving their confidence through helping others. For teachers, such environments offer rich opportunities for professional growth, pedagogical reflection, and creativity. With thoughtful planning and flexible methodology, mixed-ability groups can become a dynamic and supportive context for language development.

#### REFERENCES

1. Tomlinson C.A. The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. 2nd Edition, ASCD, 2014. 197p.
2. Wajnryb R. Grammar dictation. Oxford University Press, 1990.

**Наталія ПРОКОПЧУК,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

### **ЗЦІЛЕННЯ МОВОЮ: ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ ТА ТРАВМ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗЗО**

**Вступ.** Соціальна криза та воєнні дії, що тривають в Україні значно вплинули на учнів, особливо тих, хто перебуває в освітньому

середовищі. Заняття та уроки англійської мови, які традиційно створені для когнітивного та мовного розвитку учнів, зараз стали просторами, де вони часто демонструють ознаки стресу та травм. Ці прояви – фізичні, поведінкові та емоційні – значною мірою впливають як на процес вивчення мови, так і на загальний добробут учнів. Врахування цих аспектів є критично важливим для забезпечення ефективного навчання іноземних мов в сучасному контексті та потребує врахування вчителями при плануванні, проведенні та оцінюванні власних уроків.

**Огляд літератури.** Тема травми та навчання активно досліджується в сучасній педагогіці. Попередні дослідження довели важливість врахування психологічних аспектів у навчанні. Наприклад, дослідження Гейл (Gail, 2018) показало, що використання творчих підходів, таких як музика та рольові ігри, сприяє емоційному відновленню учнів, які зазнали травматичних подій [4]. Грубер (Gruber, 2020) наголошувала на значущості технік уважності (mindfulness) та арт-терапії у стабілізації емоційного стану учнів [1]. Кларксон (Clarkson, 2019) досліджував використання нарративних технік, зокрема творчого письма, для допомоги учням у переосмисленні негативного досвіду [2]. Його висновки узгоджуються з працями Гомес (Gomez, 2021), яка підкреслювала важливість кооперативного навчання у відновленні соціальних навичок та зменшенні ізоляції [3].

У контексті України важливим є внесок Савченко (2022), яка проаналізувала вплив війни на освітній процес і наголосила на необхідності інтеграції психологічної підтримки на уроках іноземної мови [6].

**Метою** даної статті є дослідити вплив травм на учнів на уроках англійської мови в Україні та надати практичні стратегії навчання, орієнтовані на травму, для підтримки учнів у класі.

*Чи завжди вчителі можуть розпізнати прояви стресу і травми у своїх учнів? Як вони проявляються? Як допомогти учням розпізнати і справлятися з різними ознаками і проявами стресу і травми на уроках англійської мови та поза межами школи? Як зробити власні заняття цікавими, стресодолаючими та комфортними для учнів, які перебувають в умовах постійного тиску та воєнних дій?*

Такі питання часто виникають у вчителів, які спостерігають зміни в поведінці своїх учнів та зниження їх соціальних та когнітивних здатностей.

Загалом симптоми стресу та травми поділяються на фізичні, поведінкові та емоційні.

Для початку розглянемо *фізичні симптоми* стресу та травми.

Травма часто проявляється у фізичних симптомах учнів, що може заважати їхній здатності зосередитися на вивченні мови та спілкуванні. Звичайними фізичними ознаками є розлади сну, носова кровотеча, заїкання, стійка гикавка та скарги на загальний біль у тілі, тремор рук, нервовий тик та панічні атаки. Дослідження Ван дер Колка свідчить, що тілесні реакції на стрес часто є неконтрольованими, і інтеграція тілесно-орієнтованих технік може бути корисною для зниження напруги [5]. У більш серйозних випадках ці симптоми можуть призвести до частих пропусків занять, що посилює прогалини у навчанні. Ці фізичні прояви підкреслюють необхідність підходів, орієнтованих на травму, які враховують як емоційні, так і когнітивні виклики, з якими стикаються учні в класі.

*Поведінкові симптоми* травми. Крім фізичних симптомів, травма і стрес часто призводять до помітних змін у поведінці. Багато учнів виявляють небажання ходити до школи, віддаючи перевагу ізоляції замість соціальних взаємодій. Деякі діти несвідомо відтворюють травматичні досвіди через гру, намагаючись опрацювати тривожні події. Поведінкові ознаки також включають розлади сну, такі як кошмари, які знижують концентрацію та когнітивну функцію. Тривалі ж травматичні переживання можуть впливати на здатність дитини до саморегуляції, що вимагає створення стабільного середовища для зниження стресу. Крім того, регресивна поведінка – наприклад, повернення до дитячих звичок чи накопичення їжі – відображає глибокі почуття небезпеки та страху

*Емоційний дистрес* є одним із найглибших наслідків травми. Учні можуть переживати підвищену тривогу, страх і погіршення настрою. Вони часто гіперчутливі до тривог дорослих і реагують інтенсивно на гучні звуки або незначні подразники. Емоційне оніміння, підвищена агресія та загальна втрата інтересу до діяльності, включаючи навчання, є звичайними. Ці емоційні симптоми порушують динаміку класу і значно впливають на здатність учнів займатися творчими та спільними мовними завданнями, які потребують концентрації та емоційної відкритості.

Розпізнавання фізичних, поведінкових та емоційних симптомів травми є важливим для викладачів EFL, які працюють з українськими учнями. Викладачі мови повинні застосовувати стратегії, спрямовані на врахування травми, інтегруючи техніки уважності, створюючи підтримуюче середовище та застосовуючи гнучкі підходи, орієнтовані на учнів. Заохочення самовираження

через розповіді, ведення щоденників та творчі мовні вправи може надати учням безпечний простір для емоцій, одночасно підтримуючи розвиток мови.

Наведемо *ключові стратегії*, які викладачі EFL можуть реалізувати для ефективного подолання травми:

Перш за все і найважливіше, на нашу думку, це *створення безпечного середовища* на уроках, при якому діти почуватимуть себе комфортно і впевнено. Впровадження рутин та передбачуваності у розклад уроків, використання спокійних тонів під час спілкування, використання візуальних підказок (графіків, схем) для зниження тривожності, позитивний настрій на початку уроку з використанням емоційно-позитивних технік, доступність вчителя для спілкування та обговорення важливих питань поза темами уроку як іноземною, так і рідною мовою, створення позитивного, продуктивного і креативного середовища на уроках англійської мови з активним залученням учнів до різноманітних завдань і активностей у груповій та індивідуальній роботі. Наприклад, різноманітні техніки і різновиди “*Daily Emotional Check-In*”, або “*Zones of Regulation*” допомагають учневі і вчителю зрозуміти настрій класу, учнів і, відповідно до цього, будувати або змінювати свої уроки.

Наступними ефективними стратегіями для подолання стресу, втоми та травми буде *інтеграція технік уважності* на уроках англійської мови, таких як практик дихання та релаксації, використання коротких медитативних вправ. Початок чи завершення уроків вправами на релаксацію, такими як дихальні практики або просте розтягування, може допомогти учням управляти емоціями та знижувати стрес, що призведе до кращого розуміння та сприйняття іншомовного матеріалу, що вивчається на занятті.

*Заохочення до творчого самовираження* та діяльності є важливою частиною занять англійської мови. Надання можливостей для самовираження через розповіді, творче письмо або малюнки, ведення рефлексивних щоденників може допомогти учням опрацювати емоції у ненапруженому середовищі, сприяючи емоційному зміцненню та розвитку мовних навичок та мовленнєвих умінь.

*Використання кооперативних стратегій навчання* є, на нашу думку, ще однією ефективною стратегією подолання стресу і травми. Заохочення підтримки серед однолітків через групові завдання або парні завдання, робота над груповими проектами, дослідженнями, колаборативними історіями допомагає відновити

соціальні навички та відчуття спільноти серед учнів. Практики емпатії та відчуття підтримки з боку вчителя і однокласників є важливою і необхідною умовою ефективного вивчення англійської мови та соціальної адаптації.

**Гнучкість у навчанні та співчуття.** Вчителі повинні розуміти, що деяким учням може бути складно брати участь у традиційних заняттях через емоційний дистрес. Персоналізовані підходи до оцінювання, надання альтернативних варіантів участі, таких як завдання на слухання або індивідуальні дискусії, може враховувати різні емоційні потреби.

**Інтеграція руху та гри,** включення фізичних активностей, таких як техніка Total Physical Response (TPR) або рольові ігри, симуляції, гейміфікація процесу навчання допоможе знижувати напруження та покращувати концентрацію, одночасно зміцнюючи мовні навички та мовленнєві вміння учнів.

**Висновки.** Травма і стрес серед учнів, що вивчають іноземну мову, потребують уваги викладачів і адаптації навчальних стратегій. Інтеграція технік СЕН, уважності та кооперативного навчання допомагає забезпечити емоційне та когнітивне зцілення. Ці методи є ключем до створення середовища, яке підтримує мовний розвиток і психосоціальну стабільність.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Gruber, F. (2020). Integrating Social-Emotional Learning (SEL) into EFL education: Mindfulness and stress management techniques. *Journal of Language and Education Research*, 15(3), 45-60.
2. Clarkson, J. (2019). Trauma narratives in language learning: Promoting emotional resilience through storytelling. *Applied Linguistics Review*, 11(2), 85-102.
3. Gomez, C. (2021). Cooperative learning strategies for trauma-sensitive classrooms: Building community through language. *International Journal of Education and Mental Health*, 22(4), 140-155.
4. Gail, L. (2018). Art therapy and music in EFL settings: Enhancing emotional stability and language growth. *Educational Innovations Quarterly*, 10(1), 30-50.
5. Van der Kolk, B. (2014). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. Penguin Books.
6. Савченко, О. (2022). Психологічна підтримка учнів у класах англійської мови під час кризи. *Освіта і Психологія*, 28(5), 50-65.

**Дарина САВЧЕНКО,**  
здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня,  
Комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна  
академія" Харківської обласної ради

## **ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Заклад освіти посідає особливе місце в житті учня і відіграє важливу роль у долі кожної людини. Саме на вчителя лягає головна і надзвичайно складна праця – підготувати учня до самостійних кроків у мінливому суспільстві, дати йому необхідні знання. І вдвічі важливіше, якщо – це дитина з особливими освітніми потребами. Концепція інклюзивної освіти ґрунтується на правах людини та правах рівності. Відповідно до неї всі діти мають однакову цінність для суспільства. Особливої уваги заслуговує конструювання уроку іноземної мови. Його специфіка, на відміну від інших предметів шкільного циклу, полягає в тому, що мовлення (у нашому випадку – іншомовне) служить і метою, і засобом навчання водночас.

Проблема навчання дітей із особливими освітніми проблемами з кожним днем стає більш актуальною, тому що, з одного боку, намітилася тенденція збільшення чисельності таких дітей, а з іншого, з'являються нові можливості для соціалізації цих дітей у суспільстві та отримання ними повноцінної освіти. Вивчення іноземної мови на ранніх етапах навчання суттєво впливає на розвиток психіки дитини і, зокрема, збагачення її інтелекту, що, своєю чергою, зумовлюється активізацією основних пізнавальних процесів – уваги, пам'яті, мислення. Опанування мовленнєвими засобами іноземної мови сприяє інтелектуальному розвитку, оскільки цей процес нерозривно пов'язаний із розвитком розумових функцій. Окрім іншого, вивчення іноземної мови сприяє інтеграції дитини у суспільне життя, допомагає їй користуватись усіма можливостями, які пропонує суспільство, формує етичне ставлення до оточуючого світу і самої себе.

Специфіку навчання іноземних мов дітей з особливими освітніми потребами відображено в наукових розвідках О. Казачінер [2], І. Каминіна, Н. Тучиної, С. Чиж, К. Шапочки, Н. Щерби та інших. Питання підготовки фахівців іноземних мов до навчання дітей з особливими освітніми потребами були предметом досліджень О. Волошиної [1], Н. Дмітренко, О. Казачінер [2], А. Степаненко [3], К. Шапочки та інших.

Педагогічна практика засвідчує, що іноземна мова, як і рідна, за визначенням має забезпечувати соціальні, інтелектуальні та особистісні потреби людини. Завдяки мовленнєвій діяльності дитина розвивається, виховується, пізнає світ і себе.

Вивчення іноземної (англійської) мови у молодшому шкільному віці потрібне всім дітям, незалежно від їхніх стартових здібностей, оскільки воно, по-перше, має безперечний позитивний вплив на розвиток психічних функцій дитини – її пам'яті, уваги, мислення, сприйняття, уяви тощо, що стимулює вплив на розвиток загальних мовних здібностей дитини та оволодіння рідною мовою; по-друге, раннє навчання іноземної мови має велике практичне значення стосовно якості оволодіння першою іноземною мовою, створюючи базу для продовження вивчення її в середніх і старших класах; по-третє, має виховну інформативну цінність, що виявляється у більш ранньому входженні дитини в загальнолюдську культуру через спілкування на новій для неї мові.

Англійська мова є одним із найскладніших шкільних предметів. В умовах же інклюзивної освіти навчання цієї дисципліни вимагає особливої уваги і детально продуманої організації процесу навчання, а аудіювання та говоріння становлять основу формування та розвитку навичок і вмінь, пов'язаних з оволодінням усіма видами мовленнєвої діяльності.

Головною метою навчання англійської мови для таких дітей є створення позитивної мотивації до її навчання. Для учнів формування здатності спілкуватися чужою мовою пов'язане не стільки з освоєння граматичних, лексичних і фонетичних структур, скільки з виконанням практичних, предметних дій і вираженням емоцій, які супроводжуються адекватними висловлюваннями англійської мовою. Тому основним принципом комунікативно-орієнтованого навчання є мовленнєва діяльність.

Оскільки діти з особливими освітніми потребами (ООП) мають проблеми з логічним мисленням, запам'ятовуванням, на уроках англійської мови використовують наочний матеріал: на дошці, стінах розміщують плакати з активною лексикуою, правилами граматики, англійською абеткою, таблиці з правильним написанням букв, часто використовують презентації. Використання цікавого матеріалу та наявність зорових опор у роботі з дітьми з ООП необхідні для засвоєння різних структур.

Під час уроку потрібно приділити увагу кожному учневі, зрозуміти, хто краще опанував тему, який з аспектів діяльності вдається дитині краще за інші. Тому на уроках розробляються

індивідуальні завдання, адже дитина з ООП особливо потребує уваги, підтримки, похвали, усвідомлення, що щось виходить у неї добре.

На початковому етапі навчання англійської мови дітей з ООП насамперед необхідно формувати та розвивати лексичні навички, вміння говоріння. У класі потрібно якомога більше розмовляти англійською мовою з першого уроку. Чуючи незнайому їм мову, діти виявляють зацікавленість, хочуть дізнатися, що означає та чи інша фраза.

В основі навчання дітей усного спілкування англійською мовою лежить гра, яка допомагає зацікавити дітей, підвищити їхній рівень мотивації. За допомогою різних видів ігор розвивається увага, пам'ять, мислення, уява, фантазія дітей і вміння встановлювати закономірності. Якщо під час гри діти діляться на команди, це так само розвиває вміння працювати в колективі, спілкуватися в соціумі, допомагає адаптуватися в умовах соціального середовища. Залежно від теми на урок "приходять у гості" різні казкові персонажі, герої мультфільмів. Іноді для кращого засвоєння граматики використовуються оповідання, казки власного написання, на уроках використовується різний ігровий матеріал.

Крім того, обов'язково застосовується індивідуальне оцінювання роботи кожного учня: у когось вийшло краще зробити одне завдання, хтось швидше за всіх впорався, з іншим, а комусь дозволяється переробити завдання, з яким він не впорався з вже потім ставиться оцінка. Оцінка успіхів дітей з ООП має бути гнучкою та враховувати їхні індивідуальні досягнення. Важливо акцентувати увагу на позитивній динаміці та успіхах, навіть якщо вони здаються незначними.

Під час роботи з такими дітьми потрібно часто використовувати заохочення як словесні, так і предметні ("зірочки успіху", фігурки супергероїв, "кубок переможця"). Використання нестандартних форм оцінювання, таких як портфоліо, проекти, презентації, також може бути корисним.

Використання інтерактивних презентацій у Power Point дозволяє яскраво й наочно презентувати всі навчальні теми, навіть ті, які, на перший погляд, є нудними для вивчення учнями, а також розвинути й проконтролювати навички аудіювання, читання з різними стратегіями, відпрацювати, закріпити й удосконалити лексико-граматичний матеріал, перевірити себе самостійно й виправити помилки, що є важливим для дітей із ДЦП, які пишуть повільно й нерозбірливо. Інтерактивні види роботи дають учням з

особливими потребами можливість переносити набуті раніше знання, сформовані вміння й навички на нові види діяльності та ситуації мовленнєвої взаємодії, що сприяє вдосконаленню комунікативного досвіду [2].

Дуже важливо педагогу знати, чи сподобався учневі урок, які в нього залишилися враження, все в нього вийшло чи ні. З цією метою використовуються картки зі смайликами. Діти дуже зацікавлені, їм подобається давати оцінку уроку.

Будь-яка робота приносить результат тільки тоді, якщо вона ведеться системно, на кожному уроці та в позаурочній діяльності. Для дітей з ООП це особливо важливо, бо їхні особливості розвитку вимагають набагато більш кропіткої та систематичної роботи. Труднощі, що виникають у дітей під час освоєння програми, переборні, але для цього потрібна серйозна, подекуди рутинна робота і вчителя, і самої дитини, і батьків

Від злагодженої роботи педагога залежить не лише якість вивчення учнями з особливостями розвитку іноземної мови, а й формування їхньої особистості. Слід зауважити, що під час навчання дітей з особливими потребами використовують ті самі методи навчання, що й для навчання нормотипових дітей. Однак особливості психологічного розвитку цих категорій зумовлюють різні способи застосування окреслених методів.

Таким чином, вивчення іноземної мови дітьми з особливостями психофізичного розвитку у сучасній педагогічній науці викликає багато суперечок і нарікань. Але реалії сьогодення вимагають, щоб учні з особливими освітніми проблемами вивчали іноземну мову й активно використовували її у процесі навчання. Модернізація освітньої системи, розвиток інклюзивного підходу до навчання вимагають перегляду та пошуку нових рішень щодо навчання іноземної мови на різних рівнях. Учні з особливими освітніми потребами мають різні здібності і можливості, але всі школярі бажають, щоб їхні відмінності поважали, щоб їх розуміли і цінували як вчителі, так й інші школярі. Таким чином, учитель іноземної мови має бути обізнаний із можливими проявами відмінностей у навчанні та поведінці дітей, які належать до певної категорії, працювати в постійному контакті з психологами, усвідомлювати особливості кожної категорії й адаптувати методику навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Волошина О. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до роботи в інклюзивних класах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2016. № 4. С. 142–149.
2. Казачінер О. С. Методологічні підходи до дослідження проблеми розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у післядипломній освіті. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць*. 2017. № 2. С. 124–128.
3. Степаненко А. В. Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до реалізації особистісноорієнтованого навчання в сучасній школі в контексті інклюзивної освіти. *Наукові записки ЦДПУ. Сер. Філологічні науки*. 2018. Вип. 165. С. 574–578.

**Наталія СИЗОНЕНКО,**

кандидат філологічних наук, доцент,

Полтавський державний аграрний університет

### **ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАДННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ОСНОВИ КОМУНІКАТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ”**

Проєктні технології навчання – спосіб організації навчання, який передбачає розроблення здобувачами освіти реального продукту шляхом самостійного пошуку найбільш прийняттого способу вирішення проблемного завдання.

Ефективність застосування проєктних технологій як способу формування у здобувачів вищої освіти полікультурної, соціолінгвістичної, іншомовної компетентностей науково доведена. Проєктне навчання сприяє також формуванню дослідницької [1] і професійної комунікативної [2] компетентностей, що актуально для підготовки майбутніх філологів, лінгвістів, перекладачів.

До суттєвих переваг проєктних технологій уналежують практико орієнтований підхід до виконання завдань, поліпшення мотивації здобувачів вищої освіти до навчання, розвиток критичного мислення, дослідницьких і комунікативних навичок, застосування умінь індивідуальної та командної роботи.

Основні етапи проєктувальної роботи:

- *підготовчий*: виокремлення проблемного питання, визначення теми й мети проєкту, прогнозування способів його реалізації й

представлення результатів, розроблення критеріїв і шкали оцінювання виконання проєкту;

- *реалізація проєкту*: формування «карти знань» (відомого й невідомого), аналіз проблемного завдання, пошук інформації, якої бракує (аналіз, спостереження, робота з науковою літературою, анкетування, інтерв'ювання, експеримент тощо), обговорення у групах варіантів розв'язання проблемної ситуації, формування стратегії і тактики реалізації проєкту;
- *представлення результатів проєктної роботи* в усній чи писемній формі, захист проєкту, відповіді на запитання, формування висновків;
- *оцінювання проєктної діяльності*;
- *рефлексія*.

Наведемо кілька варіантів проєктних завдань, які доречно застосовувати у практиці викладання дисципліни “Основи комунікативної лінгвістики”.

1. *Тема проєкту*: “Комунікативні стратегії в сучасному медіапросторі”.

*Мета*: проаналізувати особливості комунікації в сучасному медіапросторі, визначити й описати наявні в медіадискурсі комунікативні стратегії.

*Реалізація проєкту*: відповідно до обраної типології комунікативних стратегій проаналізувати новинні статті/інтерв'ю/репортажі/політичні звернення/промови; підсумувати результати проєктної роботи.

*Представлення результатів проєктної роботи*: виступ, презентація/постер.

2. *Тема проєкту*: “Порівняльний аналіз ефективної та неефективної комунікації”.

*Мета*: проаналізувати по 5 прикладів ефективної і неефективної комунікації в галузі освіти, бізнесу, медіа; укласти на основі проаналізованого матеріалу рекомендації для поліпшення навичок ефективної комунікації.

*Реалізація проєкту*: дібрати приклади ефективної і неефективної комунікації; проаналізувати обрані ситуації на предмет досягнення всіх цілей комунікації (інформаційної, предметної і власне комунікативної) і збереження комунікативної рівноваги; з'ясувати причини неефективної комунікації; підсумувати результати проєктної роботи.

*Представлення результатів проектної роботи:* виступ, презентація/постер/інфографіка.

3. *Тема проекту:* “Експеримент: які фактори мовленнєвого впливу є найдієвішими?”.

*Мета:* експериментальним шляхом виявити фактори мовленнєвого впливу, які суттєво посилюють комунікативну позицію адресанта.

*Реалізація проекту:* дібрати комунікативне повідомлення (до 10 речень); висунути гіпотезу щодо тих факторів мовленнєвого впливу, які є визначальними для його сприйняття; розробити анкету для аналізу оцінкових враження аудиторії щодо факторів, які посилюють позицію адресанта; провести експеримент: виголосити повідомлення перед аудиторією, застосовуючи той чи той фактор посилення мовленнєвого впливу; проаналізувати анкети; підсумувати результати проектної роботи.

*Представлення результатів проектної роботи:* виступ, презентація/постер/інфографіка.

4. *Тема проекту:* “Розроблення тренінгу з ефективною комунікації”.

*Мета:* створити навчальний тренінг із трьох вправ, спрямований на поліпшення комунікативних навичок співрозмовників.

*Реалізація проекту:* визначити основні чинники неефективної комунікації (непевненість, непереконливість, невміння вдало сформулювати думку тощо); розробити три вправи, спрямовані на поліпшення комунікативних навичок; підготувати інструкції для учасників тренінгу; провести пробний тренінг, у разі потреби відкорегувати вправи/інструкції; підсумувати результати проектної роботи.

*Представлення результатів проектної роботи:* методичні матеріали (опис вправ, рекомендації)/відеоролик.

5. *Тема проекту:* “Інтерактивна мапа з комунікативної лінгвістики”.

*Мета:* створити інтерактивну мапу з візуалізації теоретичних (наприклад, основні моделі комунікації, організація мовного коду в комунікації, комунікативні якості мовлення, ефективна і неефективна комунікація, типологія мовленнєвих актів) і практичних аспектів мовної комунікації (наприклад, комунікативні бар’єри і способи їх подолання, порівняння комунікативних стратегій і тактик різних типів дискурсу, карта культурних

відмінностей комунікації, принципи комунікації та максими їх утілення в різних типах дискурсу).

*Реалізація проєкту:* визначити предмет візуалізації; розробити прототип інтерактивної мапи; створити інтерактивну мапу за допомогою онлайн-платформ (MindMeister, Miro, StoryMap JS тощо); протестувати інтерактивні карти, внести корективи; підсумувати результати проєктної роботи.

*Представлення результатів проєктної роботи:* інтерактивна карта.

Зважаючи на викладене вище, констатуємо, що проєктна робота – продуктивний спосіб формування у здобувачів вищої освіти практичних навичок, розвитку креативного й критичного мислення, комунікативної та дослідницької компетенцій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Брюховецька І. В., Височан Л. М., Самоїленко І. О. Проєктне навчання як засіб підвищення дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 2. С. 94–99. URL: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-13>
2. Лобчак І., Палій А., Бахомент С. Формування професійної комунікативної компетентності засобами проєктного навчання. *Молодь і ринок*. 2024. № 7–8 (227–228). С. 96–101.

**Ростислав СОЗАНСЬКИЙ,**

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,  
Бердянський державний педагогічний університет

#### ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕНЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У контексті цифровізації освіти дедалі більшої уваги набуває впровадження інноваційних технологій, здатних підвищити ефективність навчального процесу. Однією з таких технологій є доповнена реальність (AR). Доповнена реальність вирізняється як перспективний інструмент, який може змінити спосіб, яким учні набувають мовних навичок, зокрема мовленнєвої компетентності. Мовленнєва компетентність охоплює здатність ефективно спілкуватися, правильно вимовляти слова, слухати та розуміти мовлення, що є важливими навичками для академічного та соціального успіху.

Мета цих тез – дослідити освітній потенціал доповненої реальності (AR) у формуванні мовленнєвої компетентності школярів під час вивчення англійської мови, що передбачає аналіз наукових джерел та практичних застосувань доповненої реальності у навчальному процесі.

Актуальність теми підтверджується значною кількістю наукових праць, присвячених її вивченню. Серед них можна виокремити дослідження українських науковців, зокрема Школи І. та Руднік Ю., а також праці зарубіжних авторів, таких як Шорр І., Маррахі-Гомес В. та Белди-Медіни Х.

Досліджуючи потенціал доповненої реальності у викладанні іноземних мов, Школа І. підкреслює її дієвість у формуванні навичок усного мовлення школярів на уроках англійської мови. Завдяки створенню імерсивних ситуацій, у яких учні взаємодіють з віртуальними персонажами під час рольових ігор, технологія сприяє розвитку комунікативних умінь та підвищенню впевненості у мовленнєвому самовираженні [2, с. 39].

В умовах цифровізації освіти та зростаючої популярності імерсивних технологій, дослідження дидактичного потенціалу доповненої реальності (AR) набуває особливої актуальності. Одним із перспективних інструментів у цій сфері є додаток Metaverse Studio, який активно впроваджується у навчання іноземних мов. У статті Руднік Ю. розглянуто дидактичний потенціал застосування додатку доповненої реальності Metaverse Studio у навчанні іноземних мов. Авторка зазначає, що використання цього додатку сприяє підвищенню мотивації учнів та активізації їхньої навчальної діяльності [1, с. 137].

Вивчаючи освітній потенціал доповненої реальності у сфері мовного навчання, Шорр І. та її колеги з Технічного університету Мюнхена здійснили систематичний огляд 40 досліджень, присвячених використанню доповненої реальності у вивченні іноземних мов. Вони виявили, що AR переважно застосовується для вивчення словникового запасу, з акцентом на контекстне навчання та використання мобільних пристроїв. Дослідники підкреслюють, що AR слід поєднувати з традиційними методами навчання для досягнення найкращих результатів [4, с. 5-6].

З метою оцінки впливу AR на мотивацію студентів у вивченні англійської мови як іноземної, Маррахі-Гомес В. та Белда-Медіна Х. з Університету Алікante в Іспанії провели дослідження, в якому використовували AR-технології, такі як Zooburst та Aumentaty. Результати показали, що використання цих технологій сприяє

підвищенню мотивації та залученості студентів до навчального процесу [3, с. 9-10].

Таким чином, аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень засвідчує значний дидактичний потенціал доповненої реальності у вивченні іноземних мов. У зв'язку з вищезазначеним розглянемо, як доповнена реальність може бути інтегрована у процес формування мовленнєвої компетентності школярів, а також визначимо її потенціал у цьому напрямі.

Доповнена реальність посідає особливе місце серед інноваційних технологій, поєднуючи фізичний і цифровий простір, вона відкриває нові можливості для візуалізації, інтерактивності та залучення учнів. Завдяки здатності інтегрувати зображення, звук чи текст у реальне середовище, AR значно збагачує сприйняття й взаємодію з навчальним матеріалом. Варто підкреслити, що, на відміну від віртуальної реальності, яка повністю занурює користувача в цифровий простір, AR лише доповнює реальність, що робить її особливо ефективною в умовах шкільного навчання.

Оскільки доповнена реальність дедалі активніше інтегрується в освітнє середовище, особливо важливим є аналіз конкретних цифрових інструментів, які сприяють розвитку мовленнєвих навичок. У контексті вивчення іноземних мов AR-додатки забезпечують учням можливість занурення у мовне середовище, стимулюючи комунікативну активність та формуючи впевненість у власних мовленнєвих здібностях. Нижче розглянемо найпоширеніші освітні AR-додатки, які активно використовуються у навчальному процесі та демонструють високий потенціал для формування мовленнєвої компетентності школярів (див. Табл. 1).

*Таблиця 1*

**Освітні AR-додатки для розвитку мовленнєвої компетентності школярів**

<b>Назва AR-додатку</b>	<b>Основні можливості</b>	<b>Вплив на розвиток мовленнєвої компетентності</b>
Merge Cube	Взаємодія з 3D-об'єктами через фізичний куб і додатки (Object Viewer, Merge Explorer)	Забезпечує багатосенсорне навчання, сприяє кращому засвоєнню лексики та граматичних конструкцій
Mondly AR	Віртуальний мовний асистент, розпізнавання	Розвиває навички говоріння, слухання та

	мови, діалоги в реальному часі	комунікативну впевненість
Assemblr Studio	Створення інтерактивних 3D-сцен для моделювання ситуацій спілкування	Сприяє розвитку навичок говоріння та письма в контексті
Pictionary Air	Малювання слів у повітрі в режимі гри	Покращує словниковий запас, вимову та креативне мислення
ThingLink	Інтерактивні зображення з додаванням підказок, відео, тексту	Поглиблює розуміння лексики через контекстуалізацію та візуалізацію
Metaverse Studio	Створення інтерактивного освітнього контенту з використанням фото, відео, аудіо, сторітелінгу, ігор і квестів; підтримка мобільної версії	Універсальний інструмент для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності; підвищує мотивацію та залученість учнів; змінює роль учителя на фасилітатора

Однією з ефективних стратегій у застосуванні доповненої реальності в освітньому процесі є комбінування кількох AR-додатків для досягнення комплексного мовного результату. Наприклад, можна поєднати Merge Cube і Mondly AR у рамках одного тематичного заняття. Merge Cube дозволяє учням взаємодіяти з 3D-об'єктами, наприклад, розглядати моделі відомих пам'яток світу – Ейфелевої вежі чи Статуї Свободи. Під час цієї активності учні описують побачене англійською мовою, використовуючи тематичну лексику, прикметники, граматичні конструкції (наприклад, present simple або passive voice), а також тренують навички усного монологу та роботи в парах, обговорюючи побачене.

Далі, використовуючи Mondly AR, учні переходять до тренування діалогів: вони спілкуються з віртуальним мовним асистентом, ставлячи йому запитання про місця, які тільки-но вивчили (наприклад, “How can I get there?”, “What can I see there?”, “What is this place famous for?”). Така послідовність завдань дозволяє пов'язати пасивне засвоєння інформації (опис 3D-об'єктів) з активним використанням мови в комунікативних ситуаціях, що значно підвищує впевненість учнів і глибше закріплює вивчений матеріал.

Таким чином, AR-технології надають вчителям інноваційні інструменти для підвищення ефективності навчального процесу, особливо у формуванні мовленнєвої компетентності учнів.

Мовленнєва компетентність є основою комунікативної компетентності та включає здатність ефективно використовувати мову в різних контекстах. Вона охоплює лексичну (знання словникового запасу), граматичну (правильне використання структур), фонологічну (вимова та інтонація) та соціокультурну (розуміння культурних норм) компетентності.

У вивченні англійської мови усне мовлення є критично важливим, оскільки воно дозволяє учням застосовувати мову в реальних ситуаціях, таких як подорожі чи робота. Усна вправність також сприяє зниженню мовної тривожності та підвищенню впевненості. Однак підлітки, через підвищену самосвідомість, часто уникають говоріння іноземною мовою. Традиційні методи, такі як заучування діалогів, не відповідають їхнім потребам, що призводить до низької мовленнєвої активності, в той час як технології доповненої реальності пропонують численні переваги для розвитку мовленнєвої компетентності учнів.

Однією з ключових переваг доповненої реальності є можливість створення штучного мовного середовища, яке імітує реальні комунікативні ситуації. Наприклад, AR-додатки можуть занурити учнів у віртуальні сценарії, такі як замовлення їжі в ресторані чи подорож містом, де вони мають використовувати англійську мову для виконання завдань. Такі контекстуалізовані вправи сприяють розвитку навичок ситуативного мовлення та допомагають учням застосовувати мову в практичних ситуаціях. Крім того, AR знижує психологічний бар'єр, створюючи безпечне середовище, де учні можуть експериментувати з мовою без страху осуду.

Технології доповненої реальності мають значний потенціал для розвитку мовленнєвої компетентності школярів, пропонуючи інноваційні підходи до навчання англійської мови. Завдяки створенню імерсивних і інтерактивних середовищ AR долає обмеження традиційних методів, сприяючи активній комунікації та зниженню психологічних бар'єрів. Моделювання автентичних мовних ситуацій дозволяє учням розвивати практичні навички, необхідні для реального спілкування. За умови правильної методичної інтеграції, підтвердженої дослідженнями І. Школи та інших учених, AR може значно підвищити ефективність формування мовленнєвої компетентності школярів. Подальший

розвиток цієї технології потребує інвестицій у підготовку вчителів і забезпечення шкіл необхідним обладнанням, що відкриває нові перспективи для модернізації освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Руднік Ю. В. Дидактичний потенціал застосування додатку доповненої реальності Metaverse Studio у навчанні іноземних мов. *VII International Scientific and Theoretical Conference "Theory and practice of modern science"* (May 12, 2023; Kraków, Poland). P. 137-138. URL: <https://surl.lu/fuogwd>
2. Школа І. В. Доповнена реальність як ефективний інструмент вдосконалення вмій говоріння на уроках англійської мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2024. № 72. С. 38-44. URL: <https://surl.li/lkkryg>
3. Marrahí-Gómez V., Belda-Medina J. The Application of Augmented Reality (AR) to Language Learning and its Impact on Student Motivation. *International Journal of Linguistics Studies*. 2022. № 2. P. 7-14. URL: <https://surl.li/qoouut>
4. Schorr I., Plecher D. A., Eichhorn C., Klinker G. Foreign language learning using augmented reality environments: a systematic review. *Frontiers in Virtual Reality*. 2024. № 5. P. 1-15. URL: <https://surl.li/jlywmp>

**Володимир ТАТАРІН,**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,  
Бердянський державний педагогічний університет

### **ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВІ БАР'ЄРИ СУБ'ЄКТІВ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

**Актуальність дослідження.** У сучасній педагогіці все більше уваги приділяється розвитку партнерської взаємодії, що передбачає рівноправну комунікацію, співпрацю та відповідальність усіх суб'єктів освітнього процесу. Однак на практиці реалізація цього підходу часто ускладнюється психолого-педагогічними бар'єрами, викликаними негативним емоційним досвідом, фрустрацією, низьким рівнем саморегуляції та відсутністю вольових якостей. Це зумовлює труднощі у співпраці, зниження когнітивної активності та навчальної мотивації, що суттєво впливає на ефективність освітнього процесу. Враховуючи зростаючу роль партнерської взаємодії у навчанні, дослідження емоційно-вольових бар'єрів набуває особливої актуальності.

Проблема досліджувалась вченими: І. Глазкова (емоційні та мотиваційні бар'єри у контексті їх впливу на когнітивну діяльність), М. Кузнецов, Л. Лисенко, О. Невоєнна, Б. Призонт (механізми емоційної пам'яті, що формують негативні установки у навчанні), Р. Пекрун, О. Чебикін (вплив негативного емоційного фону на навчальну ефективність), С. Максименко (аналіз безвольової поведінки та її наслідків), М. Селінгман (феномен навченої безпорадності), С. Массанов, В. Калін, І. Фриз (розвиток вольової саморегуляції та морально-вольових якостей) та інші.

Незважаючи на значний доробок щодо дослідження впливу емоційно-вольової сфери на освітній процес, поза увагою вчених залишається проблема аналізу взаємозв'язку емоційно-вольових бар'єрів у партнерській взаємодії та їх впливу на освітній процес.

**Мета дослідження** – визначити структуру, механізми та вплив емоційно-вольових бар'єрів на партнерську взаємодію в процесі вивчення англійської мови, а також обґрунтувати їх класифікацію з урахуванням взаємозв'язку емоційних і вольових бар'єрів.

**Результати дослідження.** Емоційно-вольові бар'єри у партнерській взаємодії – це комплексний психологічний феномен, що виникає внаслідок впливу негативних емоцій і вольових труднощів, та призводить до дезорганізації когнітивної діяльності, зниження мотивації і порушення міжособистісної взаємодії суб'єктів партнерства, унеможливаючи ефективне досягнення освітніх цілей.

Емоційно-вольові бар'єри (див. Рис. 1) тісно взаємопов'язані, оскільки емоційні труднощі безпосередньо впливають на здатність особистості мобілізувати вольові ресурси для подолання перешкод, а низький рівень вольової регуляції підсилює вплив негативних емоцій на когнітивну діяльність.

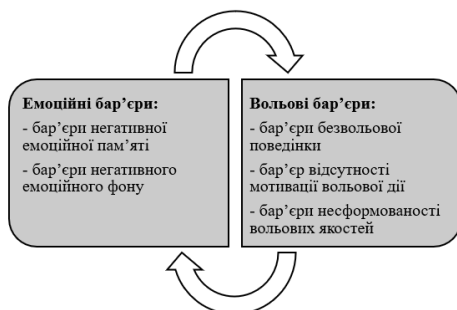


Рисунок 1. Емоційно-вольові бар'єри суб'єктів партнерської взаємодії

*Бар'єри негативної емоційної пам'яті* виникають, коли минулий негативний досвід повторно проявляється в нових навчальних ситуаціях. Збережені спогади викликають страх, тривогу та невпевненість, що заважає учням ефективно засвоювати нову інформацію. І. Глазкова [1] зазначає, що нашаровування негативних емоцій створює перешкоди для адекватного реагування на освітні виклики. Захисні механізми психіки, такі як витіснення та раціоналізація, часто активізуються в цих умовах, що поглиблює бар'єр і перешкоджає конструктивному аналізу освітніх ситуацій [4].

*Бар'єри негативного емоційного фону* формуються внаслідок тривалого перебування в станах фрустрації, тривожності, гніву чи роздратування. Фрустрація, що виникає у відповідь на реальні або уявні труднощі, проявляється як комплекс емоційних реакцій, фізіологічних змін і когнітивних процесів, спрямованих на осмислення ситуації. Стійкі негативні емоції, такі як сором, страх або почуття провини, формують атмосферу, що знижує здатність до концентрації та сприйняття нової інформації. Навколишні фактори – невдачі в навчанні, конфлікти чи надмірне навантаження – ще більше посилюють цей негативний емоційний фон, що негативно впливає на партнерську взаємодію [2].

*Бар'єр безвольової поведінки* характеризується відсутністю бажання діяти, відкладенням прийняття рішень і відсутністю готовності брати на себе відповідальність. Учні, які повторно переживають негативний емоційний досвід, часто виявляють схильність до пасивності, наприклад, коли учень не здатний завершити розпочату справу, що пов'язано із синдромом навченої безпорадності [5]. Така безвольовість призводить до того, що навіть незначні труднощі стають непереборними, що поглиблює негативний емоційний стан і ускладнює можливість конструктивної взаємодії в групі [3].

*Бар'єр відсутності мотивації вольової дії* виявляється тоді, коли внутрішні стимули, необхідні для мобілізації зусиль, відсутні. Учні, позбавлені внутрішньої мотивації, не здатні ефективно долати перешкоди, що перетворює труднощі в невирішені завдання. Слабка мотивація спричиняє стан пасивності, що посилює вплив негативного емоційного досвіду і поглиблює бар'єр, який блокує можливість самостійного вирішення проблем.

*Бар'єр несформованості вольових якостей* проявляється через недостатній розвиток особистісних характеристик, таких як цілеспрямованість, самовладання, рішучість і ініціативність. Відсутність цих якостей заважає учням адаптуватися до нових умов

і ефективно реагувати на виклики. Недостатня розвиненість вольових ресурсів спричиняє труднощі в мобілізації внутрішніх сил для вирішення навчальних завдань, що підсилює негативний вплив емоційних бар'єрів. У результаті, особистість не може ефективно долати труднощі, що призводить до загального зниження продуктивності та утворення стійкого бар'єру в освітньому процесі.

**Висновок.** Таким чином, емоційно-вольові бар'єри у партнерській взаємодії являють собою комплексний психолого-педагогічний фактор, що виникає внаслідок повторної актуалізації негативних емоційних спогадів, формування стійкого негативного емоційного фону і недостатнього розвитку вольових ресурсів. Вони знижують мотивацію, порушують когнітивну діяльність і ускладнюють ефективну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці тактик запобігання та подолання емоційно-вольових бар'єрів у партнерській взаємодії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Глазкова І. Я. Емоційні бар'єри студентів у навчальному процесі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2012. Вип. 3-4. С. 19-26.
2. Кузнецов М. А., Галата О. С. Завзятість навчальних дій у школярів та студентів: монографія. Харків : Діса плюс, 2021. 240 с.
3. Массанов А. В. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості : дис. ... доктора псих. наук : 19.00.07. Одеса, 2010. 421 с.
4. Невоенна О. Зв'язок емоційної пам'яті (спогадів) та захисних механізмів молоді. *Психологія*. 2021. Вип. 71. С. 43-49.
5. Raps C. S. Peterson C., Jonas M. Patient behavior in hospitals: Helplessness, reactance, or both? *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. № 6. P. 1036-1041

**Олександра ТЕРЕЩЕНКО,**  
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,  
Бердянський державний педагогічний університет

#### LAPBOOK AS A TOOL FOR MOTIVATION FORMATION IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS

Today, the problem of finding methods that increase students' motivation for learning activities is becoming increasingly relevant. It is generally known that when learners interact directly with objects, they

better understand the world around them. This is why preference should be given to practical learning methods, one of which is the Lapbook.

A Lapbook is an interactive collection of educational materials on a specific topic. The word comes from two English words: “lap” and “book,” meaning it is a handmade folder or notebook where various educational resources on a particular topic are collected and creatively designed.

Lapbooks were first used by Tammy Duby, a mother and writer from Virginia, in her homeschool. She adapted the mini-book creation methodology developed by Dinah Zike in the 1980s. Dinah Zike proposed using so-called “foldables” – folded sheets of paper that help children easily and unobtrusively memorize information.

The effectiveness of lapbooks as pedagogical tools has been substantively documented in contemporary educational research. Willis and Counihan (2019) conducted a comprehensive study examining the impact of interactive lapbooks on language acquisition among primary school students, finding significant improvements in vocabulary retention and overall engagement. Their research indicated that the tactile and creative aspects of lapbook creation activated multiple sensory pathways, enhancing memory formation.

Meyer et al. (2017) explored the cognitive benefits of lapbook creation in their longitudinal study across five European countries. Their findings revealed that students who engaged in lapbook projects demonstrated enhanced information organization skills and improved concept retention up to six months after completion. The researchers attributed this success to the personalized learning experience that lapbooks facilitate, allowing students to process information according to their individual cognitive preferences.

In the specific context of language learning, Hartwick and Barkhuizen (2019) investigated how lapbooks facilitate vocabulary acquisition and grammar comprehension in English as a foreign language classrooms. Their research with adolescent learners demonstrated that the multimodal nature of lapbooks provides scaffolding for diverse learning styles and promotes autonomous learning behaviors. The researchers noted that lapbooks were particularly beneficial for students with lower initial motivation levels.

The constructivist learning principles underlying lapbook methodology were examined by Gómez and Delgado (2020), who analyzed their implementation in Spanish primary education. Their research emphasized how lapbooks serve as concrete manifestations of student knowledge construction, providing both teachers and learners

with tangible evidence of learning progression. Additionally, they highlighted the potential of lapbooks to foster collaborative learning environments when implemented as group projects.

Recent technological adaptations of traditional lapbooks were studied by Thompson (2022), who investigated the integration of digital elements with physical lapbooks through QR codes and augmented reality features. This hybrid approach maintained the tactile benefits of traditional lapbooks while expanding their scope through digital resources, creating a bridge between traditional and technology-enhanced learning environments.

These studies collectively support the pedagogical value of lapbooks as multifaceted learning tools that promote engagement, retention, and creative expression while developing essential 21st-century skills such as information literacy, collaboration, and critical thinking.

The use of paper sheets folded in various ways, or what we now call “mini-books,” allowed children to quickly and permanently memorize necessary information during the creation process. This methodology became widespread in homeschools across different countries. Tammy Duby proposed collecting these mini-books into one creatively designed folder. She called such a handmade book a “lapbook” since all the information is presented in a “book” that conveniently fits on a child’s lap. Although similar toy books existed earlier, lapbooks gained popularity as a separate genre thanks to American homeschools.

Analysis of methodological literature and personal work experience allows us to assert that the most effective use of lapbooks is at the final stage of studying a particular topic. That is, after studying a topic, students organize their acquired knowledge in the form of a lapbook, which contains everything they have learned.

Let us consider the organizational options for creating a lapbook, which depend on the topic, purpose, and students' preparation level. Lapbooks can be made jointly with the teacher, independently, or by a group of students. In the case of group work, it is important for the teacher to clearly distribute tasks among the children. The main advantage of a lapbook is that it is handmade and designed according to one's own wishes. This helps structure information, actively participate in the educational process, and develop students' creative abilities.

Let us highlight the stages of work on a lapbook:

- planning stage – before proceeding to create the project, it is necessary to plan what exactly should be in the lapbook, as it is not just a book with pictures, its content should creatively reveal the topic;

- layout creation stage – in order for the content of the future lapbook to be clearly arranged, it is necessary to determine the order and exact placement of the project components;

- preparation of components stage – the more components in the handmade creation, the more interesting it is. Thus, special shaped envelopes, 3D cards, puzzles, pocket books or accordions, sliding parts or rotating parts, doors or windows, notebooks with blank pages for notes, etc. can be prepared for materials;

- information and material collection stage – these can be proverbs, riddles, games on the topic, poems, stories, game exercises. At this stage, parents can be involved as participants in the educational process;

- stage of direct creation of the lapbook – at this stage, the following materials are needed: a folder-base made of thick cardboard, regular paper, colored paper, scissors, stapler, and tape. Everything needs to be cut out and glued in place;

- presentation and defense of the lapbook stage.

As a result of working with lapbooks, children develop such universal skills as: planning future activities; negotiating with peers; distributing responsibilities; searching for necessary information, generalizing and systematizing it; independently providing explanations to questions; making their own decisions based on their knowledge and skills; expressing their thoughts and desires using oral speech.

In our own pedagogical practice, we used a lapbook on the topic “My family and me.” Its components include: templates for drawings where students need to draw their selfie; a crossword-coloring “My family” where students need to solve and color the crossword; three fold-out books where students can answer the proposed questions; where students can play the mini-game “I like...” where their task is to show their favorite toy without naming it.



## REFERENCES

1. Романич Наталія. Лепбук як новітній спосіб систематизації навчальної інформації. URL: <https://shtf.tilda.ws/lapbook1>
2. Нова Освіта: Метод Lapbook: яскраво, творчо, пізнавально. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/2599-metod-lapbook-iaskravo-tvorcho-piznavalno>
3. Homeschool Share: How to make a Lapbook. URL: <https://www.homeschoolshare.com/how-to-make-lapbook/>
4. Gómez, M. L., & Delgado, J. C. (2020). Implementing lapbooks as constructivist learning tools in Spanish primary education. *Journal of Educational Innovation*, 15(3), P.105-118.
5. Hartwick, P., & Barkhuizen, G. (2019). Multimodal approaches to EFL vocabulary acquisition: The case for lapbooks in adolescent learning contexts. *Language Teaching Research*, 23(4), P.336-348.
6. Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D., Faraday, S., & Jones, L. (2017). Learning with lapbooks: A longitudinal study of information retention in primary and secondary education. *International Journal of Educational Research*, 86, P. 217-230.
7. Thompson, K. R. (2022). Bridging analog and digital: Augmented reality integration with physical lapbooks in contemporary education. *Educational Technology Research and Development*, 70(1), P.45-62
8. Willis, J. A., & Counihan, M. T. (2019). Tactile learning and memory formation: The impact of interactive lapbooks on language acquisition in primary education. *Journal of Primary Education*, 41(2), P.72-88.

**Алла ХОМЕНКО,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

Полтавський національний педагогічний університет  
імені В.Г. Короленка

## ІНДИВІДУАЛЬНО-ГУМАНІСТИЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

В умовах сучасних освітніх трансформацій та глобальних викликів індивідуально-гуманістичне спілкування постає ключовим фактором розвитку особистості студента. Нинішня освітня парадигма, що зміщує акценти з накопичення знань на формування компетентностей та розвиток особистісного потенціалу, вимагає переосмислення комунікативних стратегій у вищій освіті. Індивідуально-гуманістичний підхід до спілкування зі студентами дозволяє створити освітнє середовище, в якому розкривається унікальність кожної особистості, формується критичне мислення та

здатність до саморефлексії – якості, що є визначальними для успішної самореалізації в сучасному динамічному світі.

Додаткової актуальності зазначеній темі надає зростаюча технологізація та цифровізація освітнього процесу, що часто призводить до дегуманізації та формалізації взаємодії між викладачами та студентами. У цьому контексті дослідження індивідуально-гуманістичного спілкування як дієвого інструменту особистісного розвитку студентів дозволяє віднайти баланс між технологічними інноваціями та збереженням гуманістичних цінностей в освіті. Така комунікативна стратегія сприяє не лише академічній успішності, але й формуванню емоційного інтелекту, соціальної відповідальності та готовності до неперервного самовдосконалення, що безумовно підвищує конкурентоспроможність випускників на сучасному ринку праці.

Аналіз наукових джерел свідчить про різноманітне вивчення окресленої проблематики українськими дослідниками у декількох ключових напрямках: індивідуально-гуманістичні засади педагогічної взаємодії (І. Бех, Н. Волкова, І. Зязюн, С. Максименко, О. Пехота, В. Сухомлинський та ін.); психолого-педагогічні механізми розвитку особистості студента в освітньому середовищі (Г. Балл, О. Власова, В. Кремень, С. Сисоєва, М. Савчин, В. Семиченко та ін.); комунікативні стратегії в контексті цифровізації вищої освіти (В. Биков, М. Жалдак, Л. Карташова, Н. Морзе, О. Спірін, Ю. Триус та ін.); комунікативний вимір формування професійної ідентичності студентів (В. Андрущенко, Л. Долинська, О. Матвієнко, В. Рибалка, В. Татенко, Т. Яценко та ін.). Актуалізація наукових розвідок з даної тематики серед дослідницької спільноти впливає з необхідності винайдення результативних механізмів гуманізації освітнього процесу, подолання комунікативних бар'єрів у педагогічній взаємодії та розробки ефективних методик особистісно орієнтованого спілкування, що сприятиме формуванню не лише професійних компетентностей, але й емоційного інтелекту та соціальної відповідальності здобувачів вищої освіти.

Особистісний розвиток є складним, багатовимірним процесом якісних змін у психологічній сфері людини, що відбувається протягом усього життя. Як зазначає І. Булах, «поняття «особистісний розвиток» за змістовою наповненістю досить глибоке і пов'язане з актуалізацією особистісного компонента людини, з її внутрішніми потенціалами, значною мірою з самосвідомістю особистості та її саморозвитком і самоздійсненням у власному

житті» [2, с. 13]. Він характеризується формуванням нових психічних структур, розширенням самосвідомості, удосконаленням ціннісно-сміслової сфери, зростанням суб'єктності та здатності до саморегуляції. Потрібно зазначити, що на відміну від біологічного дозрівання, особистісний розвиток не є автоматичним процесом: він потребує активної позиції суб'єкта, рефлексії, цілеспрямованої роботи над собою та сприятливого соціального середовища, що стимулює самоактуалізацію та самореалізацію особистості.

Особливої актуальності цей процес набуває в контексті студентського життя, де здійснюється інтенсивне формування професійної ідентичності молодшої людини. *Особистісний розвиток студента в умовах сучасної трансформації вищої освіти характеризується низкою специфічних особливостей*. Насамперед, пріоритети сучасної вищої освіти зміщуються від традиційного засвоєння знань до формування функціональних компетентностей, що вимагає від студента не пасивного сприйняття інформації, а активної суб'єктної позиції, здатності до самоорганізації та критичного мислення. Інтеграція цифрових технологій в освітній процес трансформує комунікативні практики та способи отримання й обробки інформації, формуючи у здобувачів вищої освіти нові когнітивні патерни та навички цифрової грамотності, але водночас створюючи ризики інформаційного перенавантаження та поверхневого сприйняття навчального матеріалу [5].

Потрібно зазначити, що сучасний студент формується на перетині класичних академічних традицій та інноваційних освітніх технологій, інтегруючи у своєму розвитку професійне становлення з формуванням *soft skills* і цифрової компетентності. Також мультикультурне освітнє середовище та інтернаціоналізація вищої освіти стимулюють розвиток міжкультурної компетентності, толерантності, гнучкості мислення студентів, розширюючи світоглядні горизонти. Одночасно спостерігається індивідуалізація освітніх траєкторій, що надає студентам більше автономії у виборі змісту навчання, але потребує розвиненої рефлексії та відповідальності за результати власного професійного становлення.

У цьому контексті ключову роль відіграє *гуманізація вищої освіти*: створення розвивального середовища для розкриття багатогранного потенціалу кожного студента на основі утвердження людиноцентричних цінностей, визнання індивідуальності та унікальності кожного учасника освітнього процесу, побудову освітнього середовища на принципах поваги до

гідності, академічної свободи, діалогічності та партнерства. Цей процес сприяє формуванню не лише професійних компетентностей, але й становленню духовно багатой, морально зрілої особистості майбутнього фахівця.

Гуманізація освітнього процесу у вищій школі нерозривно пов'язана з індивідуально-гуманістичним спілкуванням, яке виступає ключовим механізмом її реалізації. На основі створення діалогічного освітнього середовища, де визнається унікальність кожного студента, забезпечується повага до його особистості, враховуються індивідуальні особливості та освітні потреби, а комунікативна взаємодія будується на принципах емпатії, довіри, відкритості та партнерства, розкривається творчий потенціал майбутніх фахівців та відбувається їх гармонійне особистісне зростання.

Теоретичний аналіз наукових джерел [1; 5; 6], практика комунікативної взаємодії викладачів і студентів в академічному середовищі, свідчить, що *індивідуально-гуманістичне спілкування у вищій школі* доцільно розглядати як специфічну форму педагогічної взаємодії, що ґрунтується на визнанні унікальності та самоцінності особистості студента, спрямованості на розкриття його потенціалу та створення умов для самореалізації. *Сутність такого спілкування полягає у встановленні суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом, де обидва виступають рівноправними учасниками освітнього процесу, а комунікація будується на принципах діалогічності, емпатії та взаємоповаги.* Зауважимо, що на відміну від традиційної авторитарної моделі, індивідуально-гуманістичне спілкування передбачає відмову від монологічності, директивності та маніпулятивних стратегій на користь діалогу, партнерства, співтворчості та фасилітації особистісного розвитку здобувача вищої освіти.

Важливим для нашого дослідження є питання ефективності діалогічної взаємодії викладача і студента у навчальному процесі. Г. Балл, досліджуючи орієнтири сучасного гуманізму в суспільній, освітній та психологічній сферах, обґрунтував діалогічні універсалії як принципи гуманістичної взаємодії, до яких відносить: по-перше, *повагу до партнера*, до його якостей як органічної цілісності (зокрема, до його індивідуальних особливостей, передусім стійких і власне як суб'єкта); по-друге, *прийняття партнера таким, яким він є*, і водночас орієнтація на його найвищі досягнення (реальні та потенційні), на перспективу, що відкривається перед ним; по-третє, *повагу до себе* як визнання своєї цінності та гідності, прийняття своїх сильних і

слабких сторін, встановлення здорових особистих меж, відстоюванні власних потреб і прав, а також здатність приймати відповідальні рішення; по-четверте, *згоду (конкордантність)* щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, якими партнери керуються в діалозі; по-п'яте, *толерантність* як передумову плідного діалогу, що корелює з *презумпцією прийнятності*, яка протидіє відхиленню тих чи тих ідей або вчинків під впливом їх суто емоційної непривабливості або внаслідок неадекватного застосування норм, запозичених з "чужої" царини; по-шосте, *використання потенціалу культури* як фундаментальне підґрунтя діалогічної взаємодії людей [1, с. 26-29].

Вищезазначене приводить нас до умовиводу, що характерними ознаками індивідуально-гуманістичного спілкування у вищій школі є:

- персоналізований підхід до кожного студента з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей, освітніх потреб та життєвих цінностей;
- створення психологічно безпечного комунікативного простору, що стимулює вільне вираження думок, обмін ідеями та конструктивну дискусію;
- антропоцентрична спрямованість взаємодії, коли студент сприймається не як об'єкт педагогічного впливу, а як активний творець власної освітньої траєкторії;
- культивування рефлексивної позиції у здобувачів освіти шляхом підтримки автономності, ініціативності та критичного мислення;
- автентичність та конгруентність у професійній комунікації викладача, що передбачає узгодженість його ціннісних декларацій з реальною поведінкою та педагогічними діями.

Отже, таке спілкування виконує не лише дидактичну функцію, але й сприяє особистісному зростанню студентів, формуванню їх професійної ідентичності та соціальної компетентності.

На основі теоретичного аналізу наукових джерел [1; 3; 4; 6], аналізу результативності комунікативної взаємодії викладачів і студентів в навчальному процесі, а також визначенні ключових критеріїв (психолого-педагогічна обґрунтованість, ціннісно-смыслова спрямованість та компетентнісна відповідність) нами обґрунтовуються *ключові напрями впливу індивідуально-гуманістичного спілкування на особистісний розвиток студента*, а саме: трансформація ціннісно-мотиваційної сфери, становлення

професійної ідентичності, розвиток емоційного інтелекту та соціальної компетентності, формування суб'єктності та академічної автономності. Розглянемо зміст кожного напрямку.

**1. Вплив індивідуально-гуманістичного спілкування на ціннісно-мотиваційну сферу студента.** Індивідуально-гуманістичне спілкування виступає потужним каталізатором трансформації ціннісно-мотиваційної сфери студента, оскільки створює сприятливі умови для *інтеріоризації гуманістичних цінностей та формування внутрішньої мотивації до навчання і професійного становлення*. В основі такого впливу лежать принципи суб'єкт-суб'єктної взаємодії: поваги, емпатії, визнання, прийняття, розуміння, оптимістичного ставлення. Викладач визнає право студента на власну систему цінностей і переконань, проявляє щире зацікавлення до його внутрішнього світу та створює атмосферу психологічної безпеки для вільного самовираження. Використання ним діалогічної форми комунікації передбачає обмін смислами та ідеями, де студенти мають можливість усвідомити власні ціннісні орієнтації, співставити їх з професійними та загальнолюдськими цінностями, а також розвинути аксіологічну рефлексію. Важливим аспектом цього процесу є те, що викладач не нав'язує готові ціннісні конструкти, а стимулює їх критичне осмислення та свідоме прийняття чи неприйняття, сприяючи формуванню автономної ціннісної системи особистості.

У контексті розвитку мотиваційної сфери індивідуально-гуманістичне спілкування створює підґрунтя для переходу від зовнішньої до внутрішньої мотивації навчальної діяльності. Визнання унікальності кожного студента та адаптація комунікативних стратегій до його індивідуальних особливостей дозволяє актуалізувати особистісний сенс навчання, пов'язати його з життєвими цілями та професійними перспективами. Шляхом емпатійного слухання, фасилітації та конструктивного зворотного зв'язку викладач допомагає студентам усвідомити власні потреби у самореалізації та саморозвитку, що стимулює формування пізнавальних мотивів та професійної спрямованості.

Крім того, індивідуально-гуманістичне спілкування сприяє розвитку мотивації досягнення успіху завдяки створенню ситуацій успіху, підтримку ініціативи та визнання досягнень студентів, формування в них віри у власні можливості та позитивне самосприйняття. Особливо важливим є те, що в процесі такої комунікації студенти не лише засвоюють певні цінності та мотиви, але й набувають здатності до їх критичного аналізу та самостійного

конструювання власної ціннісно-мотиваційної системи, що є невід'ємною складовою зрілої особистості.

**2. Роль індивідуально-гуманістичного спілкування у становленні професійної ідентичності.** Індивідуально-гуманістичне спілкування відіграє фундаментальну роль у формуванні професійної ідентичності студента, створюючи психологічний простір для осмислення та інтеграції професійних цінностей, норм і моделей поведінки в структуру особистості. Ми цілком розділяємо думку І. Мельничук, що «в процесі професійної ідентифікації відбуваються такі особистісно важливі та значущі явища для самого студента, що підкреслюють його суб'єктність, зацікавленість у власному професіогенезі, а саме: розуміння свого ціннісного ставлення до майбутньої професії; прийняття себе в професії як дієвого фахівця, а не тільки як власника диплому; професійна адаптація до виконання фахових функцій і ролей; усвідомлення майбутнім фахівцем своїх професійних можливостей» [4, с. 93] і вважаємо за потрібне додати, що даний процес детермінується якістю комунікативної взаємодії з викладачем-професіоналом, який виступає не лише транслятором фахових знань, але й носієм професійної культури, демонструючи автентичні зразки професійного мислення та діяльності. Діалогічний характер спілкування дозволяє студентам активно досліджувати різні аспекти обраної професії, співвідносити свої особистісні характеристики з вимогами майбутньої професійної діяльності, осмислювати власні професійні очікування та амбіції.

Особливо значущим є те, що індивідуально-гуманістичне спілкування створює умови для рефлексивного самоаналізу студентів, допомагаючи їм усвідомити свої сильні та слабкі сторони як майбутніх фахівців, визначити напрями професійного саморозвитку та побудувати реалістичну перспективу професійного становлення. Крім того, індивідуально-гуманістичне спілкування сприяє подоланню криз професійної ідентифікації, які часто виникають у студентів під час навчання в університеті. Персоналізований підхід до кожного студента дозволяє викладачу своєчасно виявляти сумніви щодо правильності професійного вибору, деструктивні професійні установки чи нереалістичні очікування та ефективно працювати з ними через емпатійне розуміння, конструктивний зворотний зв'язок та психологічну підтримку.

Важливим аспектом формування професійної ідентичності є також розвиток у студентів здатності до професійної комунікації,

засвоєння ними професійної термінології та дискурсивних практик, що відбувається природним чином у процесі індивідуально-гуманістичного спілкування з викладачами та наставниками. Така комунікація також створює передумови для залучення студентів до професійної спільноти через участь у наукових дискусіях, професійних форумах, проєктах та інших формах професійної активності, що сприяє поступовій інтеграції образу “Я-професіонал” у загальну структуру “Я-концепції” особистості та формуванню стійкого відчуття належності до професійної групи [5, с. 181-182].

**3. Розвиток емоційного інтелекту та соціальної компетентності студентів у процесі індивідуально-гуманістичного спілкування.** Індивідуально-гуманістичне спілкування створює оптимальне середовище для розвитку емоційного інтелекту студентів, оскільки ґрунтується на принципах емпатії, автентичності та конгруентності комунікації [3]. В атмосфері діалогічної взаємодії, де викладач демонструє повагу до емоційних станів студента, визнає право на вираження почуттів та сприяє їх рефлексії, формуються ключові компоненти емоційного інтелекту: здатність ідентифікувати власні емоції та емоції інших, розуміти їх причини та наслідки, регулювати емоційні стани та використовувати емоційну інформацію для прийняття рішень.

Особливо цінним є досвід спостереження за моделями емоційно компетентної поведінки викладача, що дозволяє студентам інтеріоризувати ефективні стратегії емоційного реагування та саморегуляції. На основі відкритого обговорення емоційно насичених ситуацій, рефлексивного аналізу конфліктів та спільного пошуку конструктивних шляхів їх вирішення відбувається ускладнення емоційної сфери студентів, збагачується емоційний словник та формується толерантність до невизначеності.

Соціальна компетентність студентів, що охоплює комплекс навичок ефективної взаємодії, міжособистісного порозуміння та групової співпраці, також значно розвивається в процесі індивідуально-гуманістичного спілкування. У процесі формування суб'єкт-суб'єктних відносин із викладачем студенти засвоюють принципи конструктивного діалогу, вчать активного слухання, аргументації власної позиції та пошуку компромісів. Особливу роль відіграють групові форми навчальної взаємодії, організовані на засадах гуманістичного підходу, де кожен має право на власну думку, де цінується різноманіття поглядів та заохочується інтелектуальна дискусія. У таких умовах формуються навички

командної роботи, лідерства, відповідальності за спільний результат та здатність враховувати інтереси різних сторін. Індивідуально-гуманістичне спілкування дозволяє студентам усвідомити цінність соціального капіталу, важливість автентичних відносин та розвинути культуру комунікації, яка ґрунтується на принципах ненасильницького спілкування та взаємоповаги.

#### *4. Формування суб'єктності та академічної автономності студента засобами індивідуально-гуманістичного спілкування.*

Індивідуально-гуманістичне спілкування у навчальному процесі реалізується на основі використання комплексу взаємопов'язаних засобів, що забезпечують особистісно орієнтовану взаємодію викладача і студента. До цих засобів належать: діалогічні форми навчання, рефлексивні практики, емпатійне слухання, персоналізований зворотний зв'язок та створення психологічно безпечного освітнього середовища. Особливу роль відіграють вербальні та невербальні інструменти комунікації, які допомагають встановити довірливі відносини, визнати унікальність особистості студента та сприяти його самовираженню. Ці засоби у своїй сукупності формують цілісну систему, спрямовану на активізацію суб'єктної позиції студента, стимулювання його внутрішньої мотивації та розвиток здатності до самостійного конструювання знань і смислів.

Академічна автономність, що формується в процесі індивідуально-гуманістичного спілкування, проявляється у здатності студента самостійно визначати цілі навчання, обирати оптимальні способи їх досягнення та оцінювати отримані результати. Важливу роль у цьому процесі відіграє поступова зміна позиції викладача – від директивного керівництва до наставництва і партнерства. Викладач, який вибудовує комунікацію на гуманістичних засадах, свідомо створює ситуації вибору для студента, поступово розширюючи сферу його автономії. Це може проявлятися у наданні можливостей для вибору тематики дослідницьких проєктів, форматів виконання завдань, способів презентації результатів навчання.

Таким чином, індивідуально-гуманістичне спілкування відіграє визначальну роль у формуванні багатогранної особистості студента, створюючи оптимальні умови для його саморозвитку та самореалізації. Діалогічна взаємодія, емпатійне слухання та визнання унікальності кожного учасника освітнього процесу сприяє активізації внутрішніх ресурсів студента, розвитку його суб'єктності та академічної автономності. Завдяки індивідуально-

гуманістичному спілкуванню навчальний процес у вищій школі перетворюється на простір особистісного зростання, де студент не лише здобуває фахові компетентності, але й розкриває творчий потенціал, формує стійку професійну ідентичність та готовність до безперервного самовдосконалення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир: ПП "Рута", Видавництво "Волинь", 2008. 232 с.
2. Булах І.С. Особистісний розвиток людини в контексті наукових позицій українських психологів. *Психологія та психосоціальні інтервенції*. 2020. № 2. С. 13-19.
3. Зарицька В.В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2014. Вип. 49. С. 42-51.
4. Мельничук І.М. Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців як педагогічна проблема. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія "Педагогіка та психологія"*. 2015. Вип. 1 (1). С. 92-96.
5. Психологія студента: кол. моногр. / за заг. ред. В.О. Олефіра, І.В. Кряж. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2023. 340 с.
6. Харченко О.М. Психологічні аспекти міжособистісного спілкування "викладач-студент". *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 4 (48). С. 95-99.

**Iryna SHKOLA,**

PhD, Associate Professor,  
Berdyansk State Pedagogical University

#### THE PEDAGOGY OF PIXELS: INTEGRATING MEME CREATION INTO COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING

This paper explores the pedagogical potential of memes as multimodal tools for the development of language acquisition. It examines how meme-based instruction creates engaging contexts for developing speaking skills, cultural awareness, and critical thinking. By integrating authentic digital discourse forms into formal education settings, meme-didactics bridges students' online experiences with classroom learning, while providing opportunities for creative expression and communicative practice. The research presents practical implementations of meme-based activities using the Memecam.io

platform, demonstrating how educators can transform passive language exposure into active production through structured interaction with meme content.

The integration of internet memes into educational contexts has gained increasing scholarly attention over the past decade. In the Ukrainian scholarly context, I. Biletska examined the potential of internet memes for developing sociocultural competence among university students. Her research demonstrated that “meme analysis provides an authentic window into target language communities” [2, p. 47], enabling students to explore cultural nuances that rarely appear in traditional textbooks. Similarly, M. Kharkhota's work at the National Pedagogical Dragomanov University revealed that meme-based activities significantly increased student engagement and retention of idiomatic expressions compared to conventional approaches [4, p. 112-114]. These findings align with O. Pavlenko's recent action research at Kyiv National Linguistic University, which documented improved speaking confidence among intermediate English learners following structured meme-creation activities [6, p. 87-89].

International research has yielded comparable results across diverse educational contexts. A.D. Purnama et al. conducted a mixed-methods study examining the impact of meme-based instruction on vocabulary acquisition among Indonesian secondary school students, finding that “participants in the experimental group demonstrated 28% greater retention of target vocabulary items” [8, p. 176] compared to the control group. Their research highlighted the cognitive benefits of associating linguistic content with humorous visual elements. Similarly, Dominguez Romero and J. Bobkina studied the effectiveness of memes for developing critical literacy among Spanish university students learning English, documenting how “deconstructing memetic content enhanced students' ability to identify implicit cultural assumptions and ideological positioning” [3, p. 304].

The theoretical foundation for meme-based pedagogy has been strengthened by A.S. Ross and D.J. Rivers' work on digital literacies, which positioned meme comprehension as an essential component of contemporary communicative competence. Their research emphasized that “understanding and creating memes requires multilayered linguistic and cultural knowledge” [9, p. 3], making meme analysis an ideal activity for developing advanced language proficiency. This perspective is supported by R. Petersen's cognitive research examining how multimodal learning through memes enhances retention through dual

coding effects, where “the combination of visual and verbal information creates stronger memory traces” [7, p. 201].

Recent work by K. Mazur-Melewska and P. Ratajczak specifically examined the application of meme creation platforms in Polish secondary schools, documenting how “technology-supported meme activities transformed passive learning into active content creation” [5, p. 163]. Their longitudinal study revealed sustained motivation improvements among previously disengaged learners. Similarly, A. Al-Bahrani et al. found that student-generated economic memes demonstrated deeper conceptual understanding than traditional assessments, suggesting that “the constraints of the meme format forced students to distill complex ideas to their essential components” [1, p. 77].

The growing body of research collectively suggests that meme-based instruction offers significant benefits for language acquisition, particularly in developing the complex interplay of linguistic knowledge, cultural awareness, and critical thinking skills required for effective communication in digital environments.

In today’s digitally powered educational landscape, incorporating authentic cultural artifacts has become essential for effective language instruction. Internet memes – these multimodal expressions that blend visual imagery with concise text – represent one of the most dynamic forms of contemporary communication, embodying linguistic innovation, cultural references, and sociolinguistic patterns. Their prevalence in students’ digital lives makes memes naturally engaging instructional tools that bridge formal classroom settings with informal online communication environments. The integration of meme-based pedagogy (or “meme-didactics”) addresses the growing need for culturally relevant and multimodal approaches to language education that resonate with digital natives while developing critical literacy skills essential for navigating today’s information ecosystem. As language itself evolves through digital communication, incorporating memes into language education recognizes the legitimacy of these new discourse forms while providing authentic contexts for linguistic and cultural learning.

The process of transforming memes into pedagogical tools requires thoughtful consideration of learning objectives. Educational memes can be strategically designed to illustrate grammar rules, vocabulary acquisition, idiomatic expressions, and cultural nuances. By adapting popular meme templates to highlight specific language features, educators create memorable cognitive anchors that enhance retention through humor and visual association.

Our classroom implementation involves a scaffolded approach where students initially analyze existing memes for linguistic features before progressing to creating their own language-focused memes. Using the Memecam.io platform (<https://www.memecam.io/>), we conduct in-class photography sessions where students capture images representing specific communication scenarios. These images become the foundation for meme creation, with students collaboratively crafting text that demonstrates their understanding of target language structures or vocabulary. This creative process transforms passive language learners into active content creators who must consider linguistic appropriateness, audience expectations, and communicative intent – all essential components of language proficiency.

The resulting student-generated memes serve multiple instructional purposes: they function as assessment artifacts demonstrating language mastery, discussion prompts for peer feedback, and shared resources that expand the classroom's collective language repertoire. Furthermore, the inherent appeal of creating content that mimics authentic digital communication increases student engagement and investment in the learning process.

Internet memes represent concentrated expressions of cultural knowledge, often requiring substantial background information to fully comprehend. This characteristic makes memes ideal instruments for developing cultural competence. Through systematic analysis of popular English-language memes, students uncover layers of cultural references, historical context, and social commentary embedded within these seemingly simple texts.

Our classroom approach involves “meme deconstruction” sessions where students investigate the origins and evolution of selected memes, identifying cultural touchpoints and implicit knowledge required for comprehension. This process cultivates ethnographic inquiry skills as students research unfamiliar references and collaboratively build cultural context maps. By examining how humor functions differently across cultures, students develop awareness of pragmatic aspects of language use, including irony, sarcasm, and cultural taboos.

The analysis extends to examining how memes reflect sociolinguistic variation, with students identifying dialectal features, slang expressions, and register shifts. These observations provide entry points for discussions about language change, social identity, and the relationship between digital communication and linguistic innovation.

Beyond their entertainment value, memes offer substantial opportunities for developing critical media literacy – an increasingly

essential skill in today's information-saturated environment. By subjecting memes to critical analysis, students learn to question assumptions, identify persuasive techniques, and recognize underlying ideologies presented in seemingly innocuous content.

Our approach incorporates structured critical inquiry frameworks where students examine memes as rhetorical artifacts. Students analyze how memes frame issues, construct arguments, employ logical fallacies, and appeal to emotions. This analysis extends to examining how memes participate in broader discourse communities and information ecosystems, including how they spread, transform, and influence public opinion.

Through guided activities, students examine how memes can reinforce or challenge stereotypes, analyzing the ethical dimensions of humor and the potential consequences of digital content creation. This critical examination encourages students to become more responsible digital citizens who recognize the power of multimodal communication to shape perceptions and attitudes.

Our pedagogical approach incorporates several structured activities for language acquisition, which are based on memes:

*Five-Minute Meme Discussions:* Each class begins with a carefully selected meme that serves as a conversation prompt. Students analyze the language features, discuss cultural references, and explain why the meme is humorous or effective. *Contextual Photography:* Students capture photographs during class activities or field trips that represent communicative situations or language concepts. Using Memecam.io, these authentic images become the foundation for original memes that demonstrate understanding of target language structures.

*Meme Translation Challenges:* Students translate memes between their native language and English, addressing not just linguistic equivalence but cultural adaptation.

*Meme Genre Analysis:* Students categorize and analyze different meme formats, examining how template choice influences meaning and identifying linguistic patterns associated with specific meme genres.

*Digital Storytelling Through Meme Sequences:* Students create narrative sequences using multiple memes, constructing coherent stories that demonstrate mastery of narrative tenses, cohesive devices, and discourse organization.

*Cultural Humor Workshops:* Students analyze examples of English humor expressed through memes, identifying puns, wordplay, and culturally-specific references. They then create their own humor-based memes that demonstrate an understanding of these linguistic devices.

*Memetic Debates*: Controversial topics are presented through competing memes representing different viewpoints. Students analyze the rhetorical strategies employed before articulating and defending their own positions using evidence-based reasoning.

These activities transform passive language consumption into active production, helping students develop communicative competence while simultaneously building digital literacy skills essential for 21st-century communication.

The integration of memes into language pedagogy represents a promising approach that aligns with contemporary understanding of effective language acquisition. By using students' familiarity with digital communication forms, meme-didactics creates authentic learning opportunities that develop linguistic knowledge alongside crucial cultural competence and critical thinking skills. Our classroom implementation demonstrates that meme-based activities engage students more deeply than traditional approaches while providing multifaceted learning experiences that address the complex interplay of language, culture, and digital literacy.

#### REFERENCES

1. Al-Bahrani, A., Holder, K., Moryl, R. L., Murphy, P. R., & Patel, D. Putting yourself in the picture: Using student-generated memes to enhance learning. *Journal of Economics Education*, 50(2), 2019. 67-83. URL: <https://doi.org/10.1080/00220485.2019.1582382>
2. Biletska, I. O. Internet memes as tools for developing sociocultural competence in foreign language education. *Scientific Notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1, 2020, 44-51.
3. Dominguez Romero, E., & Bobkina, J. Exploring critical literacy through internet memes in the EFL classroom. *Applied Linguistics Review*, 12(2), 2021. 297-318. URL: <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0029>
4. Kharkhota, M. Meme-based activities for teaching idiomatic expressions to Ukrainian university students. *New Pedagogical Thought*, 106(2), 2021. 110-116.
5. Mazur-Melewska, K., & Ratajczak, P. From passivity to creativity: Implementing meme-creation platforms in secondary language education. *Technology, Pedagogy and Education*, 31(2), 2022. 159-175. URL: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1974391>
6. Pavlenko, O. Enhancing speaking confidence through meme creation: An action research study with intermediate English learners. *Ukrainian Journal of Educational Research*, 8(1), 2023. 84-96.

7. Petersen, R. M. The cognitive benefits of multimodal learning through internet memes: A dual coding perspective. *Journal of Visual Literacy*, 39(3), 2020. 193-207. URL: <https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1750632>
8. Purnama, A. D., Desiarti, E. M., & Aflahah, N. S. Using internet memes to enhance vocabulary retention among secondary school EFL learners. *Journal of English Education and Teaching*, 5(2), 2021. 171-185. URL: <https://doi.org/10.33369/jeet.5.2.171-185>
9. Ross, A. S., & Rivers, D. J. Internet memes as multimodal constructions of digital literacy and identity. *Discourse, Context & Media*, 28, 1-11. 2018. URL: <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2018.03.003>

---

**ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО  
ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА**

**ISSUES IN CONTEMPORARY  
LITERARY STUDIES**

---

Марія БОГДАНОВА,  
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,  
Запорізький національний університет

## ВЕРБАЛЬНІ ТА ВІЗУАЛЬНІ ЗАСОБИ ПОРТРЕТУВАННЯ У РОМАНІ Ш. БРОНТЕ “ДЖЕЙН ЕЙР” ТА ЙОГО ЕКРАНІЗАЦІЇ КЕРІ ФУКУНАГІ (2011)

Порівняльне дослідження вербальних і візуальних засобів портретування у різних семіотичних системах є актуальною проблемою сучасної філології. Роман Шарлотти Бронте “Джейн Ейр” (1847) та його екранізація режисера Кері Фукунагі (2011) є плідним матеріалом для такого дослідження, оскільки портрет відіграє ключову роль у розкритті образів персонажів.

Мета нашого дослідження – виявити та порівняти вербальні засоби портретування в романі та візуальні засоби в екранізації, а також встановити основні механізми інтерсеміотичного перекладу портретних характеристик. Методологічну основу становлять праці з лінгвостилістики, теорії кіноадаптації та семіотики (R. Jakobson, L. Hutcheon, B. McFarlane).

Портрет у художньому творі виконує функції ідентифікації, характеризації та соціальної типізації персонажа. У романі Ш. Бронте “Джейн Ейр” портретування реалізується через різні мовні засоби. Нами виявлено, що на лексичному рівні основу портретних описів становлять соматизми (номінації частин тіла) та вестизми (опис одягу). Важливу роль відіграють також епітети, порівняння та метафори, які передають суб'єктивне сприйняття зовнішності.

Самоопис головної героїні: *“I sometimes regretted that I was not handsomer; I sometimes wished to have rosy cheeks, a straight nose, and small cherry mouth; I desired to be tall, stately, and finely developed in figure; I felt it a misfortune that I was so little, so pale, and had features so irregular and so marked”* [3, с. 141] розкриває не лише її зовнішність, але й ставлення до власної непривабливості, що є ключовим для розуміння її характеру та внутрішнього конфлікту.

Аналіз вербальних засобів портретування в романі дозволяє виділити такі характерні особливості:

1. Динамічність портрету, який змінюється відповідно до внутрішнього розвитку героїні. Це виявляється в еволюції лексики від негативно маркованих порівнянь (*“a little toad”*) [3, с. 34] до позитивних метафор (*“sunny-faced girl”*) [3, с. 370].

2. Психологізація портрету через акцент на виразі очей, міміці, жестах ("*the flame flickers in her eye*") [3, с. 287].

Екранізація літературного твору передбачає перехід від вербальної до візуальної семіотичної системи, що R. Jakobson визначає як "інтерсеміотичний переклад" [5]. У фільмі К. Фукунаги портретування реалізується через комплекс візуальних засобів:

1. Кастинг та зовнішність акторів. Міа Васіковська як виконавиця ролі Джейн має зовнішність, що відповідає літературному опису героїні – тендітна статура, бліда шкіра, відсутність яскравої вроди, але виразні очі.
2. Костюм і грим. У фільмі костюми відіграють важливу роль у створенні візуального образу персонажів. Джейн носить сукні стриманих кольорів і простого крою, що відображає її соціальний статус і характер. Її проста зачіска контрастує з вишуканими зачісками інших жіночих персонажів, створюючи візуальну антитезу, яка в романі реалізується через вербальні порівняння.
3. Операторська робота. Режисер використовує різні плани та ракурси для характеристики персонажів. Зокрема, крупні плани обличчя Джейн акцентують її погляд як ключову портретну деталь, що корелює з фокусом на очах у романі.
4. Освітлення та колористика. Природне освітлення та приглушена кольорова гама підкреслюють стриманість образу Джейн і відповідають загальній атмосфері роману.

Зіставлення вербальних і візуальних засобів портретування у романі та його екранізації дає можливість виокремити ключові механізми семіотичної трансформації образів персонажів при переході від літературного твору до кінотексту:

1. Конкретизація – надання визначеності тим аспектам зовнішності, які в романі залишені на розсуд читацької уяви.
2. Візуалізація метафор – трансформація словесних метафор і порівнянь у візуальні образи. Наприклад, порівняння Джейн з ельфом ("*Is this my pale, little elf?*" [3, с. 370]) візуалізується через кадри, де тендітна фігура героїні знімається на фоні масивної архітектури Торнфілду.
3. Симультанність – одночасне представлення тих характеристик, які в романі розкриваються поступово. Візуальний образ Джейн у фільмі постає перед глядачем цілісно, тоді як у романі портрет вибудовується фрагментарно.

4. Динамізація – передача через міміку, жести і пластику актриси тих рис характеру, які в романі розкриваються через внутрішні монологи і діалоги.

Особливої уваги заслуговує трансформація ключової портретної деталі – очей героїні. У романі вони описуються метафорично: *“the flame flickers in her eye”* [3, с. 287]. У фільмі очі також стають центральним елементом портрету, що підкреслюється операторською роботою – крупними планами та особливим освітленням в емоційно насичених сценах.

Таким чином, аналіз вербальних і візуальних засобів портретування у романі Ш. Бронте *“Джейн Ейр”* та його екранізації К. Фукунаги демонструє складну систему трансформацій, зумовлену різною семіотичною природою літератури і кінематографу. Ці трансформації відображають специфіку кожного медіа: здатність літератури до деталізації внутрішніх станів персонажа через вербальні засоби та можливість кінематографа створювати візуально цілісний образ за допомогою комплексу аудіовізуальних засобів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Белехова Л.І. Словесний поетичний образ в історико-типологічній перспективі: лінгвокогнітивний аспект: монографія. Херсон: Айлант, 2002. 368 с.
2. Воробйова О.П. Когнітивна поетика: здобутки і перспективи. Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. 2004. Вип. 635. С. 18-22.
3. Bronte, C. Jane Eyre. Kharkiv: Folio, 2021. 653 p.
4. Hutcheon, L. A Theory of Adaptation. London: Routledge, 2013. 304 p.
5. Jane Eyre: film / directed by C. Fukunaga. USA, UK: Focus Features, 2011. 120 min.
6. Jakobson, R. On linguistic aspects of translation. In R. A. Brower (Ed.), On Translation. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1959. P. 232-239.
7. McFarlane, B. Novel to Film: An Introduction to the Theory of Adaptation. Oxford: Oxford University Press, 1996. 296 p.

**Anzhelika BURAVENKO,**  
Senior Lecturer,  
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

## **FLOUTING THE COOPERATIVE PRINCIPLE: PRAGMATIC DISRUPTIONS IN FIRST WORLD WAR TRENCH POETRY**

Trauma resists easy articulation. As Cathy Caruth [2, p. 4] argues, traumatic experience often exists outside normal cognitive and linguistic structures, creating what she terms “unclaimed experience” that resists assimilation into coherent narrative memory. This perspective has been nuanced by more recent scholarship. Pederson [8, p. 101] challenges the notion of trauma’s absolute “unspeakability,” suggesting instead that “innovative literary forms create alternative pathways to articulation.”

In the context of World War I, trench warfare not only exposed soldiers to physical danger but also to profound psychological breakdown. The poets who emerged from this experience – Wilfred Owen, Siegfried Sassoon, Isaac Rosenberg, Edmund Blunden, and others – developed innovative linguistic strategies to render trauma legible through poetic form.

This article analyses how trench poets systematically and deliberately violated Gricean conversational maxims as a cognitive and stylistic response to trauma. It argues that these pragmatic deviations – intentional breaches of the cooperative principles of communication – represent not communicative failure, but rather an alternate model of meaning shaped by the fractured cognition of traumatic experience.

Grice’s [5] theory of the Cooperative Principle holds that effective communication relies on four conversational maxims: Quality (truthfulness), Quantity (informativeness), Relevance, and Manner (clarity). These principles underlie expectations in both everyday conversation and literary discourse. When they are flouted, as Grice notes, speakers may still be understood – especially if the violation is purposeful and implicature is strong.

However, in the context of trench poetry, such violations take on a more urgent cognitive function. As Caruth [2, p. 4] explains, trauma “is not fully experienced in the moment” but returns, “often in fragmented or distorted form,” a phenomenon she terms “unclaimed experience.” This perspective has been nuanced by more recent scholarship. Pederson [8, p. 101] challenges the notion of trauma’s absolute “unspeakability,” suggesting instead that “innovative literary forms create alternative pathways to articulation.” Similarly, Craps [3, p. 55] argues for attention

to “culturally specific modes of processing psychological injury”. Within this updated theoretical framework, poetic language that violates pragmatic norms can be understood not simply as mimetic of fragmentation but as what Gibbs [4, p. 167] terms “cognitive strategies for managing otherwise unprocessable experience.”

Cognitive stylistics adds another layer: according to Tsur [11], foregrounded features of poetic language, such as semantic ambiguity, broken syntax, or grotesque imagery, can externalise internal psychological states. For trauma survivors, whose perceptions of time, causality, and language are disrupted, these stylistic features reflect an altered cognitive landscape.

Violating the Maxim of Quality: Truth, Irony, and Grotesque Imagery. The Maxim of Quality – “Do not say what you believe to be false” – is subverted in trench poetry through the use of grotesque, surreal, or hyperbolic imagery that departs from realistic description. These violations reflect the dissonance between conventional representation and the horrors of war.

Wilfred Owen’s *Dulce et Decorum Est* offers a powerful example:

“If you could hear, at every jolt, the blood / Come gargling from the froth-corrupted lungs, / Bitter as the cud / Of vile, incurable sores on innocent tongues,-”

The grotesque similes (“froth-corrupted lungs”, “cud of vile sores”) are neither literally true nor purely figurative; they distort reality to convey a psychological truth – the sheer moral repulsion of what the poet witnessed. This violation forces the reader to experience the impossibility of clean representation. Owen’s preface explicitly addresses this: “My subject is War, and the pity of War. The Poetry is in the pity” [7, p. 21].

Rosenberg’s *Dead Man’s Dump* similarly exaggerates physical horror: “The wheels lurched over sprawled dead / But pained them not, though their bones crunched.”

This line evokes sensory detail that undermines empathy – “crunched bones” without pain – complicating the reader’s relationship to representation and ethical response. The Quality maxim is violated in order to jolt the reader into cognitive dissonance, aligning with what LaCapra [4] calls “empathic unsettlement.”

Violating the Maxim of Relevance: Disjointed Imagery and War’s Absurdity. Trench poets violate the Maxim of Relevance when they juxtapose incongruous scenes or interrupt narrative flow. These shifts often mimic the intrusive and fragmented nature of traumatic memory.

Siegfried Sassoon’s *Break of Day in the Trenches* opens with a poppy growing from the parapet, a pastoral image abruptly interrupted by

images of rats crossing “sleeping green between the knees of men.” The natural world exists alongside the abject and dead, with no explanatory bridge. The reader is left to navigate these juxtapositions: “A queer sardonic rat, / As I pull the parapet’s poppy to stick behind my ear... / Droll rat, they would shoot you if they knew / Your cosmopolitan sympathies.”

The irony and disjointed tone reflect a world where relevance has collapsed; symbols no longer behave as they should.

Edmund Blunden’s *Third Ypres* moves similarly from calm to horror: “We heard no guns. But, thin and far, / There came a sound – once more – again – / A phantom voice of old despair, / That died away, as mists of pain / Die in the mind.”

This passage demonstrates how irrelevant or disconnected imagery is used not as a failure of cohesion but as a poetic analogue of memory’s instability.

Violating the Maxim of Manner: Obscurity, Ambiguity, and Disorientation. The Maxim of Manner, which requires clarity and brevity, is frequently undermined by trench poets to enact disorientation and emotional confusion.

Wilfred Owen’s *Strange Meeting* is emblematic. Its surreal setting (“It seemed that out of battle I escaped / Down some profound dull tunnel”) offers no firm temporal or spatial markers. The poem’s speaker meets the ghost of a soldier he has killed, but the narrative unfolds in a dreamlike register. This deliberate ambiguity simulates dissociation – a common response to trauma.

Similarly, Isaac Rosenberg’s *Returning, We Hear the Larks* blends auditory hallucination with poetic description: “Sombre the night is. / And though we have our lives, we know / What sinister threat lurks there.”

The obscurity here is not accidental. The violation of clarity reflects a trauma-altered cognitive state.

Violating the Maxim of Quantity: Excess, Silence, and Fragmentation. Trauma often emerges through hyper-detail and radical omission, corresponding to the Maxim of Quantity – “Be as informative as required.” Trench poets exploit both poles.

In *Dead Man’s Dump*, Rosenberg provides minute sensory descriptions of corpses, metal, and landscape, overwhelming the reader with visceral detail: “A man’s brains splattered on / A stretcher-bearer’s face; / His shook shoulders slipped their load, / But when he retched his soul / He didn’t drop the stretcher.”

This passage is excessive in its attention to corporeal collapse. Yet other moments in trench poetry are marked by conspicuous silence. Owen’s *Mental Cases* reveals this tension: “Who are these? Why sit they here

*in twilight? / Wherefore rock they, purgatorial shadows, / Drooping tongues from jaws that slob their relish, / Baring teeth that leer like skulls' teeth wicked?"*

The questions accumulate without resolution, creating a void in understanding that mirrors trauma's resistance to explanation. The unevenness of detail – too much and too little – reflects the dysregulation of traumatic memory [12].

LaCapra [6, p. 41] defines empathic unsettlement as a form of ethical engagement with trauma narratives that prevents identification from becoming appropriation. In trench poetry, pragmatic violations perform this unsettlement by creating textual experiences that destabilise readers' cognitive processing without allowing for complete identification with traumatic experience.

The cumulative effect of these maxim violations is to create what Gibbs [4, p. 189] terms "embodied simulation" – a cognitive process whereby readers partially experience the disorientation, fragmentation, and heightened sensory awareness characteristic of traumatic states. However, as Craps [3, p. 127] notes, these texts simultaneously maintain "aesthetic distance that prevents appropriative identification," preserving the ethical boundary between witnessing and experiencing trauma.

#### Conclusion.

This analysis demonstrates that trench poetry's pragmatic violations are not stylistic ornaments but cognitive strategies for representing traumatic experience. By systematically flouting Grice's conversational maxims, trench poets developed a set of linguistic techniques specifically adapted to communicate experiences that resist conventional representation.

This analysis contributes to contemporary trauma studies by demonstrating how poetic language can function not merely as a vehicle for describing trauma but as what Gibbs [4, p. 201] terms a "cognitive technology" – a tool for processing and communicating otherwise inaccessible experience. The pragmatic model developed here offers a framework for analysing trauma representation across literary periods and genres, from modernist experimentation to contemporary witness poetry.

The trench poets' innovative linguistic strategies demonstrate that trauma, while challenging conventional representation, is not ultimately "unspeakable." Instead, as this analysis shows, trauma demands and inspires new communicative strategies that expand language's representational capacity through deliberate pragmatic disruption.

## REFERENCES

1. Blunden, E. *Undertones of War*. London: Penguin, 1928.
2. Caruth, C. *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1996.
3. Craps, S. *Postcolonial Witnessing: Trauma Out of Bounds*. London: Palgrave Macmillan, 2013.
4. Gibbs, R. W. *Metaphor Wars: Conceptual Metaphors in Human Life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
5. Grice, H. P. *Logic and Conversation*. In: Cole, P., Morgan, J. L. (Eds.), *Syntax and Semantics: Vol. 3. Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975, pp. 41-58.
6. LaCapra, D. *Writing History, Writing Trauma*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001.
7. Owen, W. *The Poems of Wilfred Owen*. Ed. Sassoon, S. London: Chatto & Windus, 1920.
8. Pederson, J. *Trauma and Narrative*. In: Davis, C., Meretoja, H. (Eds.), *The Routledge Companion to Literature and Trauma*. London: Routledge, 2018, pp. 97-109.
9. Rosenberg, I. *Collected Works*. London: Chatto & Windus, 1922.
10. Sassoon, S. *Counter-Attack and Other Poems*. London: William Heinemann, 1918.
11. Tsur, R. *What Makes Sound Patterns Expressive?* Durham: Duke University Press, 1992.
12. Van der Kolk, B. *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. New York: Viking, 2014.

**Kiril DAMYANOV,**  
English Language Teacher,  
149 Secondary School "Ivan Hadzhiyski" (Sophia, Bulgaria)

## **THE ROMANTIC WORLD AND FOLKLORE ELEMENTS IN GOGOL'S EARLY NOVELLAS ("EVENINGS ON A FARM NEAR DIKANKA") AND THEIR ECHO IN BULGARIAN ROMANTIC PROSE AND POETRY**

In nineteenth-century Eastern Europe, literature served as a primary vehicle for articulating national identity and cultural distinctiveness. Nikolai Gogol's "Evenings on a Farm Near Dikanka" (1831-1832) emerged during this period as a groundbreaking collection that masterfully integrated Ukrainian folklore, supernaturalism, and romantic aesthetics to create a distinctly national literary voice. As recent reception studies by Aleksieva have shown, the collection's portrayal of

village life, supernatural occurrences, and ethnographic color established a powerful literary model that resonated particularly strongly with Bulgarian writers during their National Revival period [1, p. 40]. Bulgarian intellectuals, seeking to develop a national literature that could both express Bulgarian cultural identity and participate in broader European romantic movements, found in Gogol's integration of local folklore within romantic frameworks a compelling template that aligned with their own nation-building aspirations [3, p. 156].

This paper examines how specific elements from Gogol's romantic-folkloric synthesis in "Evenings on a Farm Near Dikanka" were adapted and transformed by key Bulgarian writers, demonstrating how these literary transmissions contributed to the development of a distinctive national literature. Drawing on Sheppard's broader theoretical framework on magical realism's precursors [6, p. 83] and Stefanov's comparative analysis of demonic figures in both literary traditions [7, pp. 88-90], the study explores how supernatural elements functioned as metaphorical frameworks for addressing political realities under Ottoman rule. Through examining these parallel literary developments within the historiographical context established by Daskalov [2, p. 128], the paper demonstrates that Bulgarian authors engaged in creative transformation rather than mere imitation of Gogolian techniques, adapting them to address specifically Bulgarian cultural contexts and national concerns.

The transmission of literary influences across national boundaries played a crucial role in the development of Bulgarian romantic literature during the National Revival period (1762-1878). Bulgarian intellectuals recognized in Gogol's work a powerful model for developing their own national literature. Svetlozar Igov notes that Gogol's early works provided Bulgarian writers with valuable models for integrating folklore and fantasy into their emerging national narratives [3, p. 159]. This observation is confirmed by contemporary evidence from Bulgarian periodicals of the period, which frequently highlighted Gogol's success in elevating folklore to literary significance - a project that resonated strongly with Bulgarian writers seeking to perform similar cultural work [1, p. 42].

The historical context of Bulgarian literary development during this period was shaped by several key factors that made Gogol's example particularly relevant:

First, Bulgarian writers were engaged in the project of developing a modern literary language that could express both folk traditions and

sophisticated literary ideas. Gogol's creative use of Ukrainian folk expressions provided a valuable model for Bulgarian authors.

Second, Bulgarian literature was developing within the context of national revival movements that sought to establish cultural distinctiveness within and against imperial contexts. Gogol's use of Ukrainian folklore and ethnographic detail to create a distinctive cultural voice within the Russian imperial context offered Bulgarian authors a template for asserting Bulgarian cultural identity under Ottoman rule.

Third, both Ukrainian and Bulgarian folk traditions contained rich repositories of supernatural motifs and beliefs that could be mobilized for literary purposes. Gogol's demonstration of how these folk supernatural elements could be integrated into modern literary forms showed Bulgarian authors how their own folkloric traditions could be transformed into sophisticated literary expressions.

Finally, both Gogol and Bulgarian authors were writing in contexts where direct political expression was constrained by censorship. Gogol's use of the fantastic as an indirect form of social commentary demonstrated how supernatural elements could function as coded political discourse - a technique particularly valuable for Bulgarian authors writing under Ottoman censorship.

These historical and literary parallels created conditions for productive literary transmission between Gogol's works and emerging Bulgarian literature. The resulting influence was not one of simple imitation but of creative adaptation, as Bulgarian authors transformed Gogolian techniques to address their specific cultural contexts and national aspirations.

This study employs a comparative textual analysis approach, examining parallel elements in Gogol's "Evenings on a Farm Near Dikanka" and works by prominent Bulgarian romantic authors across several key dimensions: Folkloric Supernatural Elements, Narrative Techniques, Ethnographic Representations, and Chronotope Construction.

Gogol's "Evenings on a Farm Near Dikanka" is permeated with Ukrainian folklore, featuring witches, devils, drowned maidens, and other supernatural beings drawn from folk beliefs. In "St. John's Eve," for example, Gogol intertwines the traditional Ukrainian folk beliefs about the magical properties of the fern flower with the tale of Petro's devastating pact with the devil [4, p. 43]. The supernatural elements serve multiple functions: creating narrative excitement, preserving folk traditions, and providing metaphorical commentary on social realities. Bulgarian romantic authors similarly incorporated folkloric supernatural

elements into their works, adapting these techniques to serve specifically Bulgarian contexts. For example, Lyuben Karavelov's "Bulgarians of Old Times" (1867) depicts villagers gathered around a fire telling stories of vampires and spirits in a scene remarkably similar to the storytelling framework Gogol establishes in "Evenings" [7, p. 87]. When Karavelov's character Neno describes his encounter with a vampire in the forest – "The creature had the face of a man but the twisted legs of a goat, and its eyes burned like hot coals in the darkness" [4, p. 129] – the description echoes Gogol's portrayal of the devil in "St. John's Eve" who appears with "a muzzle that twisted like a boot" and eyes that "glowed like fire" [5, p. 38]. Both authors use these supernatural encounters to reveal moral corruption and socioeconomic exploitation, but Karavelov adapts the technique to reflect Bulgarian village realities under Ottoman rule.

Petko Slaveykov's poetry collection "Source of the Belonogka" (1873) provides another compelling example of this adaptation process. Slaveykov integrates samodivi (forest nymphs), zmeys (dragons), and other supernatural beings from Bulgarian folklore into romantic narratives that explore themes of freedom, love, and national identity [5, p. 93]. The poem "Samodiva's Enchantment" features a magical encounter that parallels Gogol's "May Night," with a young man encountering a supernatural female figure by a body of water [5, p. 98]. While Gogol's drowned maiden seeks personal vengeance [4, p. 76], Slaveykov transforms this motif – his samodiva represents Bulgaria's captive spirit and her enchantment symbolizes the call to national awakening [5, p. 101]. The transformation demonstrates how Bulgarian authors adapted Gogolian techniques to address specifically Bulgarian concerns.

The adaptation of supernatural elements to serve Bulgarian contexts is particularly evident in how Bulgarian authors repurposed demonic figures to represent Ottoman oppression. In Gogol's "The Night Before Christmas," the devil attempts to steal the moon and create chaos in the village – a mischievous act with religious undertones [4, p. 111]. Georgi Rakovski adapts this motif in "Forest Traveler" (1857), where the demonic figure "Kara-Dyavol" (Black Devil) terrorizes Bulgarian villages [7, p. 92]. The name itself combines the Turkish word "kara" (black) with the Bulgarian "dyavol" (devil), creating a hybrid figure that explicitly connects diabolical evil with Ottoman presence [7, p. 93]. While Gogol's devils often represented bureaucratic corruption or moral degradation within Russian society [4, p. 115], Rakovski's devil directly symbolizes the oppressive Ottoman authority [7, p. 94].

These examples demonstrate how Bulgarian authors did not merely imitate Gogol but creatively transformed his techniques to express specifically Bulgarian cultural identity and political aspirations. The adaptation process reveals both the profound influence of Gogol's romantic-folkloric synthesis on Bulgarian literature and the innovative ways Bulgarian authors reshaped these influences to create a distinctive national literary voice.

Beyond supernatural elements, Gogol's influence on Bulgarian romantic literature extends to specific narrative techniques and approaches to ethnographic representation. My analysis of parallel texts reveals distinctive Gogolian echoes in Bulgarian literary development that demonstrate how Bulgarian authors adapted his narrative innovations.

Gogol's distinctive narrative framing in "Evenings on a Farm Near Dikanka" uses fictional storytellers like the beekeeper Rudy Panko to create an illusion of authenticity and direct access to folk tradition [4, p. 12]. This technique finds clear parallels in Karavelov's "Notes on Bulgaria and Bulgarians" (1875), which employs similar framing devices [7, p. 85]. Karavelov opens the work with the narrator declaring: "I will not tell you invented stories but will share with you what I heard from the lips of our elders during long winter evenings" [4, p. 132]. This introduction mirrors Gogol's preface where Rudy Panko states: "These are not my tales, but those told by this and that person" [4, p. 8]. Both authors create narrative personas who present themselves as simple collectors of folk wisdom while simultaneously displaying sophisticated literary techniques.

This comparison reveals a fascinating adaptation process. While Gogol's narrator Rudy Panko mediates between Ukrainian village culture and sophisticated St. Petersburg readers, Karavelov's narrative voice mediates between Bulgarian village life and an emerging national intelligentsia. Karavelov adapts Gogol's technique to serve the specific needs of Bulgarian national awakening, using the narrator to forge connections between urban, educated Bulgarians and their rural cultural roots.

The Gogolian technique of grounding fantastic events in meticulously detailed everyday settings appears with remarkable similarity in Vasil Drumev's "Unfortunate Family" (1860). Consider how Gogol describes the village setting in "The Night Before Christmas": "The last day before Christmas had passed. A clear winter night had come. The stars looked out. The moon rose majestically in the sky to shine upon good people and all the world, so that they might gaily sing carols and hymns in praise of Christ's birth." Drumev employs a strikingly similar

technique in his opening scene: "It was Saint George's Day. The morning sun had just risen over the eastern hills, casting golden light on the small village nestled in the valley. The cherry trees were in full bloom, and young maidens were gathering flowers for wreaths." Both authors establish a detailed, ethnographically precise scene before introducing supernatural or dramatic elements, creating a distinctive effect where the extraordinary emerges from within ordinary village life.

Both Gogol and Bulgarian romantic authors employ detailed ethnographic descriptions that serve as assertions of cultural distinctiveness. For example, Gogol's description of Vakula's house in "The Night Before Christmas" lavishes attention on traditional Ukrainian decorative elements: "The walls of his hut were adorned with pictures of Cossacks on horseback, with pipes in their mouths... and even the bowl in which the family ate their borsch was painted with designs of red and yellow flowers." Similarly, in Dobri Voynikov's "The Misunderstood Civilization" (1871), detailed descriptions of traditional Bulgarian homes appear: "The room was decorated with handwoven rugs of bright patterns, and above the hearth hung copper vessels polished to a bright shine. On the eastern wall, beneath hand-embroidered cloths, stood icons of saints adorned with dried basil and geranium." These parallel passages demonstrate how both authors use ethnographic detail to assert cultural distinctiveness.

The similarities in these techniques reveal Gogol's profound influence, but Bulgarian authors transformed these borrowed techniques to serve Bulgarian contexts. While Gogol's ethnographic descriptions often contain elements of gentle satire directed at provincial life, Bulgarian authors like Voynikov present similar details with reverence and nostalgia, reflecting the urgent need to preserve and celebrate Bulgarian cultural identity under Ottoman rule. This transformation demonstrates the creative adaptation of Gogolian techniques to serve the specific needs of Bulgarian national awakening. By adapting Gogolian techniques for integrating folklore and the fantastic into national narratives, Bulgarian authors participated in the larger project of imagining a Bulgarian national community with its own distinctive cultural identity and political aspirations. Their transformations of Gogol's supernatural elements demonstrate not mere imitation but creative adaptation to address the specific political and cultural needs of Bulgarian national awakening.

The examples analyzed throughout this paper collectively demonstrate that Bulgarian authors' engagement with Gogolian models produced genuine literary innovation. Their creative transformation of

supernatural elements, narrative techniques, and ethnographic representations contributed to the development of a distinctive Bulgarian literary voice that was simultaneously national in its content and European in its forms. This process illuminates the broader dynamics of cross-cultural literary transmission, showing how national literatures develop through dialogue with influential models while maintaining distinctive cultural identities – a process particularly significant in contexts of national emergence and identity formation.

#### REFERENCES

1. Aleksieva, T. The Reception of Gogol in Bulgarian Periodicals (1850-1878). *Bulgarian Literary Studies*, 14(2), 2018. 34-53.
2. Daskalov, R. *The Making of a Nation in the Balkans: Historiography of the Bulgarian Revival* (2nd ed.). Budapest: Central European University Press, 2014.
3. Igov, S. *History of Bulgarian Literature*. Sofia: Ciela, 2010.
4. Kolarov, R. *Repetition and Creation: Poetics of the Slavic Romantic Prose*. Sofia: University Press "St. Kliment Ohridski", 2009.
5. Radev, I. *The Fantastic in Bulgarian Revival Literature*. Veliko Tarnovo: University Press "St. Cyril and St. Methodius", 2015.
6. Sheppard, A. *The Poetics of Enchantment: Magical Realism and Its Precursors*. London: Routledge, 2019.
7. Stefanov, P. Demonic Figures in Gogol and Karavelov: A Comparative Analysis. *Comparative Literature Studies*, 32(1), 2017. 81-97.

**Наталія ЗАХАРОВА,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
Бердянський державний педагогічний університет

#### СИРІТСТВО ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА У ФОЛЬКЛОРНІЙ КАЗЦІ

Сирітство як багатоаспектний соціальний феномен характеризується комплексом психологічних, морально-етичних та правових чинників. Як слушно зазначає О. Січкара, сирітство супроводжує людство протягом усієї історії цивілізації як невід'ємне соціальне явище. Різноманітні катастрофи, війни, епідемії, природні лиха та інші трагічні події, завжди призводили до втрати дітьми батьків, перетворюючи їх на сиріт [1, с. 259].

У традиційній культурі, зокрема в українському фольклорі, проблема сирітства відображена крізь призму колективної свідомості та моральних цінностей народу. Казка, як жанр

фольклору, не тільки виконує розважальну та повчальну функцію, а й відображає соціальні уявлення, норми та моделі поведінки. Тому фольклорні казки можуть бути використані як ілюстративний матеріал у фаховій підготовці соціальних працівників.

Метою цього дослідження є аналіз образу дитини-сироти в українській фольклорній казці в контексті її сприйняття як соціальної проблеми та виявлення потенціалу казки як навчального ресурсу у підготовці студентів бакалаврського рівня зі спеціальності “Соціальна робота”.

У терміносистемі соціальної роботи сирітство розглядається як комплексне соціальне явище, що охоплює не лише дітей, які втратили батьків через смерть, але й тих, хто залишився без батьківського піклування з інших причин: позбавлення батьківських прав, визнання батьків недієздатними або безвісно відсутніми. Особливо виділяють поняття “соціального сирітства” як соціальне явище, обумовлене ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов’язків стосовно неповнолітньої дитини [2, с. 86]. Ця багатоаспектність сирітства як явища знаходить своє відображення у народній творчості.

Образ сироти – один із найпоширеніших архетипів у народних казках. Герой-сирота часто змальовується як маргіналізований, позбавлений соціальної підтримки, але наділений високими моральними якостями персонаж, який, долаючи численні випробування, здобуває суспільне визнання, допомогу або винагороду. У таких казках, як “Названий батько” і “Про бідного парубка і царівну”, увага зосереджується не тільки на пригодах, а й на соціальному становищі героя. Герой-сирота стикається з байдужістю суспільства, відсутністю родинної підтримки, нерівним соціальним становищем. Проте через внутрішню силу, працьовитість або підтримку чарівних помічників він/вона перемагає.

Особливої уваги заслуговує аналіз репрезентації саме соціального сирітства в українській фольклорній казці. У казках “Кобиляча голова”, “Дідова дочка й бабина дочка”, “Мачуха і пасербиця” спостерігається розкриття феномену соціального сирітства через архетипну модель стосунків мачухи та пасербиці. Протагоністи цих казок – діти, які можуть мати одного з батьків, але фактично перебувають у стані соціального сирітства через порушення емоційних зв’язків, відсутність піклування та батьківської турботи. Структура цих казок розгортає сюжет ізоляції

дитини в родинному середовищі, психологічного або фізичного насильства, експлуатації дитячої праці та емоційної депривації.

Фольклорна казка фіксує уявлення народу про те, що добродесність, смирення і праця здатні змінити долю навіть у найскладніших обставинах. Таким чином, сирота в казці – це символ людської вразливості, але водночас і гідності, внутрішньої сили та здатності до самореалізації. В цьому образі втілюються фундаментальні цінності соціальної роботи: гідність особистості, соціальна підтримка, допомога вразливим групам, соціальна справедливість та рівність.

Соціальні аспекти сирітства в казках охоплюють кілька важливих тем. По-перше, це втрата батьків або відсутність родинного середовища. Часто герой залишений напризволяще, йому доводиться самостійно виживати в жорсткому світі. По-друге, казка демонструє суспільне ставлення до сироти – як позитивне (допомога, співчуття), так і негативне (зневага, експлуатація). Наприклад, у казці “Дідова дочка й бабина дочка” прослідковується виразна соціальна диференціація ставлення до рідної та прийомної дитини. По-третє, на прикладі казок простежується шлях соціальної адаптації дитини: пошук безпечного середовища, довіри, нової родини або соціальної ролі. Все це становить важливий ресурс для розуміння особливостей роботи з дітьми-сиротами та дітьми в складних життєвих обставинах.

Фольклорна казка також передає глибокі психологічні переживання, хоч і в символічній формі. Зневіра, образа, надія на допомогу, пошук безпеки – все це може бути проаналізовано з точки зору психології сирітства. Герой часто знаходить опору в чарівному помічнику, що символізує потребу дитини в підтримці з боку дорослого (наставник, соціальний працівник, вихователь).

Фольклорна казка може стати потужним ілюстративним матеріалом для використання в курсі “Історія та теорія соціальної роботи”. Аналіз таких текстів дозволяє студентам не лише формувати уявлення про історичні соціальні уявлення, а й розвивати емпатію, соціокультурну чутливість та навички інтерпретації соціальних ситуацій. До методики аналізу казок можуть входити завдання на визначення проблемної ситуації героя, пошук механізмів подолання труднощів, роль підтримки та середовища у процесі соціалізації.

Особливо цінним для аналізу є казки, що репрезентують соціальне сирітство (“Про дідову дочку та бабину дочку”, “Кобиляча голова”), які демонструють історичну константність

феномену соціального сирітства та його соціокультурної рецепції, даючи можливість майбутнім фахівцям екстраполювати фольклорні архетипи на сучасну соціальну проблематику.

Зіставлення архетипів з реальними випадками з соціальної практики допомагає побачити універсальність соціальних проблем і важливість індивідуального підходу до кожної дитини. Казка стає дидактичним інструментом для розвитку професійної рефлексії.

Фольклорна казка відображає сирітство як глибоку соціальну проблему, пов'язану із втратою, соціальною ізоляцією, травматичним досвідом, але також і з потенціалом резильєнтності, самореалізації та соціальної інтеграції. Використання казок у професійній підготовці соціальних працівників сприяє формуванню емпатії, розумінню потреб вразливих категорій населення та розвитку гуманістичного світогляду.

Таким чином, українські народні казки не лише зберігають культурну пам'ять про ставлення до сирітства, а й становлять релевантний педагогічний та соціальний інструментарій для підготовки компетентних фахівців у галузі соціальної роботи, здатних до критичного аналізу, емпатійного розуміння та ефективного професійного втручання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Січкач О. Проблема сирітства в українській літературі для дітей і про дітей кінця XIX – початку XX століття. Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства. 2011. Вип. 15. С. 259–261.
2. Словник професійної термінології для майбутніх фахівців сфери соціальної роботи (до курсів) / уклад. : Г.В. Коваль, Е.І. Костишин, Г.П. Васянович, В.В. Грицанюк, та ін.; за ред. Г.В. Коваль. Львів: ЛДУ БЖД, 2021. 208 с.
3. Українські народні казки. URL: <https://kazky.org.ua/zbirky/knihovna>

**Марина КІРНОС,**

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,  
Бердянський державний педагогічний університет

#### **МОТИВ СМЕРТІ В КАРТИНІ А. БЕКЛІНА “ОСТРІВ МЕРТВИХ” І ПОЕЗІЇ Р.М. РІЛЬКЕ ТА Б. ЛЕПКОГО**

У XIX столітті в європейському мистецтві дедалі більше з'являється творів, в яких реалізуються мотиви смерті. Це поширення підсилено розвитком романтизму, а пізніше – символізму, експресіонізму тощо. У XX столітті ця тема стає ще

драматичнішою через війни, технічний прогрес і розчарування в ідеях гуманізму. Смерть перестає бути лише фізичним явищем і сприймається не просто як біологічний кінець, а як таємничий перехід, екзистенційна загадка.

Тема смерті у світовій поезії відбиває універсальне людське прагнення осмислити кінець життя, втрату, потойбіччя та пронизує поетичні твори різних епох та культур. Поети за допомогою художнього слова осмислюють смертність людини і невідворотність кінця, втрату близьких, зв'язок смерті та кохання. Загалом в поезії мотиви смерті втілені в низці аспектів. Це не тільки роздуми про швидкоплинність життя та марність земних благ, це не тільки відображення втрати й горя. У багатьох культурах смерть розглядається як перехід до іншого стану, можливо, духовного відродження, вічного спокою або як виклик і пам'ять. Образ смерті поети часто використовують метафорично, як закінчення певного етапу життя, як трансформацію. В українській літературі це також дуже багата й глибока тема, яка, окрім згаданого, також відображає історичні травми, національний характер, боротьбу за волю та незалежність, філософські роздуми та особисті переживання багатьох поколінь письменників.

Особливий зріз теми смерті, втілення мотивів смерті в різних аспектах наявний у творчості поетів-модерністів. Модерністи часто відходять від патетичного чи сентиментального зображення смерті, часто досліджують її психологічні, екзистенційні, естетичні аспекти. Характерними рисами мотиву смерті в модернізмі можна вважати фокусування на внутрішньому світі людини перед обличчям смерті, на її страхах, сумнівах, відчутті абсурду. Смерть розглядається як руйнування старих ідеалів та втрата віри, як частина трагічної краси буття або як остаточне звільнення від життєвих мук.

Мотиви смерті були досить популярними і в живописі XIX – початку XX століть, хоча їхня інтерпретація та акценти змінювалися залежно від художнього напрямку та культурних тенденцій епохи. У символізмі та модернізмі смерть набула більш алегоричного, філософського та психологічного значення. Художники досліджували теми тлінності буття, страху смерті, потягу до смерті, меланхолії. Смерть зображували у вигляді містичних образів, скелетів, привидів, через символічні предмети та кольори. Один із найвідоміших прикладів – картина Арнольда Бекліна “Острів мертвих” (1886), яку визнають одним з найкращих зразків пейзажів настрою в доробку художника. Картина А. Бекліна отримала величезну популярність, стала іконою культури кінця XIX – початку

XX століття, породивши численні інтерпретації. Мотиви картини надихали письменників, композиторів, художників. Своєрідним мостом між живописом та поетичною творчістю стають екфрази як прагнення передати своє розуміння картини, розуміння символізму візуальних образів, свої враження за допомогою художнього слова.

Значний відгук митців на картину “Острів мертвих”, розвиток літературознавства, посилення інтересу до міжмистецьких зв’язків згенерував численні наукові дослідження. Літературознавці аналізують, як візуальний образ трансформується у словесний, які елементи картини стають ключовими для поетів, як інтерпретація картини залежить від індивідуального світогляду митця. У сучасних дослідженнях екфрази на картину А. Бекліна особлива увага приділяється аналізу культурного коду картини та його впливу на різні види мистецтва, вивченню можливості множинних інтерпретацій твору мистецтва, дослідження ролі глядача / читача у створенні сенсу твору.

В українській літературі однією з найвиразніших та чітко ідентифікованих екфраз на картину А. Бекліна, яка з’явилась серед перших численних поетичних відгуків, вважається вірш Богдана Лепкого “Острів смерті”. Екфроза Б. Лепкого “Острів смерті” має вже свою історію дослідження: зіставлення інтерпретацій картини Б. Лепким та П. Карманським [5], аналіз індивідуального бачення образів та символів картини, вірш Б. Лепкого розглядається як приклад малярського ноктюрну у літературі [1]. Літературознавці досліджують, як картина Бекліна стала імпульсом для поетичної творчості Лепкого, які саме елементи полотна знайшли відображення у вірші, та як поетична інтерпретація відрізняється від візуального образу [4]. Зазвичай аналізуються символізм, настрої та філософський підтекст як картини, так і вірша.

Цікавим видається дослідження того, як глядачі та читачі сприймають та інтерпретують картину та літературний твір, створений на її основі, а особливо – виникнення асоціацій з третім твором при вивченні екфрази. Одночасне споглядання картини А. Бекліна, занурення у вірш Б. Лепкого цілком може викликати емоційний резонанс, асоціацію з образами вірша Р.М. Рільке “Орфей. Еврідіка. Гермес”. Якщо картина А. Бекліна та вірш Б. Лепкого мають безпосередній зв’язок (на що вказує і авторський підзаголовок “До образу Бекліна”), то вірш Р.М. Рільке не пов’язаний з першоджерелом натхнення Б. Лепкого. Проте, всі твори можна вважати медитативними, попри різну тематику віршів, в усіх творах розвивається мотив смерті, перехід у потойбіччя, межі

між світом живих і світом мертвих, і цілком можливе зіставлення на кількох рівнях.

На картині А. Бекліна зображений невеликий скелястий малодоступний острів, увінчаний кипарисами. Острів оточений водою, до острова наближається човен з гробом, у якому стоїть біла фігура та човняр. Пейзаж позбавлений яскравих кольорів, переважають темно-сірі, коричневі, синьо-чорні кольори. І хоча безпосереднього зв'язку з міфологією у змісті картини не простежується (як у вірші Р.М. Рільке), однак умовно через образи-символи цей зв'язок вгадується. Острів – символ загробного світу, відокремленого від живих, вода, човен, човняр – можлива алюзія на перевізника душ Харона у давньогрецькій міфології. Похмурі темні кипариси, традиційні дерева печалі, скорботи і вічності, пам'яті про померлих, також можуть асоціюватись з давньогрецьким міфом про улюбленця бога Аполлона – юнака Кипариса. Біла постать – душа, що залишає життя, прощається із земним світом. Кольори зображення, стрункі кипариси, великі круті скелі, мовчазний простір води навколо острова – все це підкреслює відчуття ізоляції, вічного спокою. Схожі образи та емоційне забарвлення зустрічаємо і у вірші Б. Лепкого [3, с. 208]:

*Серед моря скала  
Чорний ліс там росте ...*

*Не подують вітри  
З-над широких ланів,  
Не доходять туди  
Ні любов, ані гнів.*

*Одинокий пором  
Біля берега жде  
І хрустальним веслом  
Зимні хвилі гребе.*

*Хвилі човен несуть  
Через море у гай...*

*Тихо, тихо кругом,  
На скалі смерті храм...*

У творі Р.М. Рільке також наявні подібні образи [6]:

*Там були  
урвисті скелі, і ліси безлюдні,  
і зведені над пустою мости,  
і той сліпий, великий, сірий став,  
що над своїм глибоким дном повиснув,  
як небо дощове над краєвидом.*

Всі три твори мають схоже емоційне забарвлення, відчувається атмосфера меланхолії, задумливості, спокою, але водночас і прихованої тривоги. Роздуми про смерть, втрату, невідворотність долі створюють особливий емоційний фон. Тема смерті у всіх творах розкривається і через образи мовчазної природи, образи води, каменю, і через приглушені кольори, і через відчуття сповільненості руху. В усіх творах присутній мотив подорожі. У А. Бекліна – це подорож до острова смерті, у Б. Лепкого – метафорична подорож у світ мертвих, навіяна картиною. У вірші Р.М. Рільке, який є глибоким алегоричним переосмисленням грецького міфу, мотив подорожі (яку здійснюють декілька персонажів) набуває різних символічних змістів: подорож у внутрішній світ, у пам'ять, подорож як супровід душі та подорож – перехід душі в інший стан. Твори пронизані символізмом смерті, переходу, станом межі між життям і небуттям. Беклін створює візуальний образ цього переходу через таємничий острів, човен з фігурою та саркофагом, мовчазну архітектуру. Б. Лепкий у своєму вірші також використовує символічні образи, які навіяні картиною, для роздумів про смерть та вічність. Р.М. Рільке розвиває мотив смерті в образах Орфея, Еврідіки та Гермеса, який супроводжує Еврідіку. Острів, царство Аїда постають як простір, де панує тиша і спокій, але водночас відчувається невідворотність кінця. Можлива відмінність образу Еврідіки, її стану (у порівнянні з образами вірша Б. Лепкого) може бути в тому, що вона вже не жива, але ще не повністю розчинилась у царстві мертвих. Її рухи скуті, вона вже не сприймає і не впізнає земний світ [6]:

*Тепер вона ступає поруч бога,  
хоч довгий саван заважає йти,  
невпевнена, і ніжна, і терпляча.  
Вона неначе стала при надії,  
не думала й про мужа, що простує  
попереду, не думала й про шлях,  
що приведе її назад в життя.*

*Вона в собі вся скупчилась, посмертям  
наповнена по вінця.  
Як плід вбирає солодоці й тьму,  
вона ввїбрала в себе смерть велику,  
таку нову, що й не збагнути їй.*

У той же час цей опис цілком співзвучний із сприйняттям образу у білому на картині А. Бекліна. У творі Р.М. Рільке мотив смерті, який реалізується в образі Еврідіки, висвітлюється як повне згасання особистості, злиття з природою: “вона – вже корінь”. Інтенації, ставлення до смерті у всіх творах також мають спільні риси. Емоції стислі, приглушені, спокійно-трагічні, елегійні інтонації, смерть невідворотна, водночас у А. Бекліна смерть, швидше, сприймається не як фінал, а як вічна подорож, у Б. Лепкого – не тільки як кінець, а як інший рівень існування. У Р.М. Рільке – відчуження і поглинання.

Хоча прямих сюжетних чи образних паралелей між творами Б. Лепкого “Острів смерті”, Р.М. Рільке “Орфей. Еврідіка. Гермес” та між творами А. Бекліна та Р.М. Рільке немає, їхнє зіставлення можливе вже тому, що ці твори викликають асоціації співвіднесеності у читача, об’єднують роздуми про фундаментальні питання людського буття, а також завдяки спільним мотивам, символізму, зображенню пограничних станів та схожому емоційному забарвленню. Названі твори демонструють, як митці різних видів мистецтва можуть досліджувати схожі екзистенційні теми, використовуючи різні художні засоби.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Добрава О. Лавинюкова Т. Богдан Лепкий, Петро Карманський – Арнольд Беклін. “Поет – художник”. *Український портал поезії*. URL: <https://www.stihi.in.ua/ua/avtor.php?author=48455&poem=186377>
2. Калашнік О. Український Р. М. Рільке. “Орфей. Еврідіка. Гермес”. *Всесвіт. Український журнал іноземної літератури*. № 7–8. С. 212–218. URL: <https://www.vsesvit-journal.com/old/content/view/182/41/>
3. Лепкий Б. Поезії. Київ, 1990. URL: [https://shron3.chtyvo.org.ua/Lepkyi/Poezii\\_zbirka.pdf](https://shron3.chtyvo.org.ua/Lepkyi/Poezii_zbirka.pdf)
4. Просалова В.А. Інтермедіальні аспекти новітньої української літератури: монографія. Донецьк: ДонНУ, 2014. 154 с. <https://moodle.znu.edu.ua/mod/resource/view.php?id=483169>
5. Просалова В.А. Картина А. Бекліна “Острів мертвих” очима поетів. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2014. Вип. I. URL: <https://surl.li/shxvzh>
6. Рільке Р.М. Орфей. Еврідіка. Гермес. URL: <https://www.ukrplib.com.ua/world/printit.php?tid=88>

**Олена КОЛІНЬКО,**  
доктор філологічних наук, професор,  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького,

## МУЗИЧНІ ІНСПІРАЦІЇ В ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ

Художня комунікація між різними видами мистецтв існувала з античних часів, і довгий час між ними не було кардинального поділу. За тривалий період розвитку мистецтва виокремлювалися то музика, то танці, то живопис, утім вони завжди перебували у тісному діалозі між собою. Особливо виразною є взаємодія музики й літератури, позаяк обидва види творчості апелюють до емоцій, настроїв, ритму та образності. У художній літературі музика виступає не тільки темою чи фоном, а й стає джерелом натхнення, впливає на структуру твору, характер оповіді та стиль письменника, який прагне передати словами те, що лунає в музиці – невловимі порухи душі, ритм серця, мелодію настрою. Тема тісного зв'язку між словесним і музичним мистецтвом червоною ниткою проходить через різні дослідницькі дискурси: Р. Барта, Г. Блума, Ж. Дерріда, І. Дорошенка, Ніни Калениченко, Наталії Кобзей, Нонни Копистянської, Юлії Крістєвої, Агнешки Матусяк, О. Рисака, Інни Юрової, О. Хансен-Леве та багатьох інших вчених.

Це закономірно, позаяк в арсеналі художньої літератури є величезна кількість творів з музичною складовою, що свідчить про “прагнення автора вийти за межі своєї мови” [3, с. 215] і тлумачиться як прояв інтеграції мистецтв у світлі новітніх компаративістичних концепцій. Залучаючи музичну термінологію та символіку, автор свідомо проєктує їх на семантику й семіотику вербального тексту, завдяки чому створюється його “подвійне кодування” [6, с. 50]. О. Астаф'єв уважав, що засвоєння елементів музики відбувається різними шляхами: запозичення музичної термінології, опису концертів, інкрустації твору елементами народної пісні, звуконаслідування, внутрішнього римування тощо [1, с. 52].

До цього варто додати й перенесення музичних прийомів у літературу, яка найактивніше опосередковувала їх у своїй художній світі. Від Байрона і Гете, від Пруста до Вулф, Джойса й українських модерністів і постмодерністів – музика стає повноцінним “персонажем” літературного твору, своєрідним каталізатором емоційного впливу на читача.

Так, наприклад, більшість новел О. Кобилянської Леся Українка зараховувала до “симфонічного жанру”, де “враження пейзажу і порух душі зливаються в одну нероздільну гармонію” [5, с. 70]. Такими побачив новели буковинської письменниці І. Денисюк, відзначаючи симфонізм новели “Битва”, який “полягає у поліфонії кольористичних і звукових образів, у величому пафосі співу на честь краси природи”, у відтворенні трагедії лісу через “наростання звуків від найлегшого зітхання-подиху деревини до напруженого шемрання, до повторів збудженої гірської луни і крещендо її розкотистого рокотання й раптових ударів грому, <...> градації тонів від піаніссімо шелесту лісових листочків до фортіссімо гірської бурі” [2, 182–184]. Не тільки музичною, а й симфонічною називають критики новелу М. Коцюбинського “Intermezzo”. Зокрема, Я. Поліщук спостерігає її композиційну і фонічну схожість з симфонією, що виявляється у розгортанні мотивів, епізодів, описів за принципом контрапункту, а також у моделюванні ритму: у “фонічній організації мови, у створенні алітерацій та асонансів, звуконаслідувальних ефектів” [4, с. 116].

У цьому контексті варто згадати симфонічну поему Ференца Ліста “Мазепа” (1854), створену на мотиви однойменної поеми Джорджа Байрона. Музична композиція резонує з оригінальним літературним твором: в ній змінюється градація динаміки, в ній є вендепункт і крещендо з нарощуваною силою звуку, коли йдеться про мандрівку прив’язаного до коня Мазепа, є і спокійні частини, піаніссімо, в епізоді, коли козаки знаходять свого майбутнього ватажка. Музична і літературна поеми настільки тісно зрослися, що при аналізі їх варто поєднати, аби отримати панорамне враження від твору.

У поемі І. Франка “Мойсей” пісні та музичні мотиви є не тільки елементами фольклору, а й важливим засобом вираження внутрішнього світу героїв і передачі складних філософських ідей. Музика виступає як один із основних інструментів для вираження духу єврейського народу, його прагнень і страждань. Мойсей-пророк веде народ через пустелю, і його місія має глибокий духовний вимір. Тому музика в поемі є не лише зовнішнім звуковим феноменом, а й символом духовного пошуку і сили. Музика, в тому числі меланхолійні і драматичні пісні, є способом вираження цього сумніву і пошуку істини. Вони відображають боротьбу між людським і божественним, між індивідуальними сумнівами і вселенським планом, що є центральною темою поеми. Через пісні і

музику Франко створює глибокий образ трагедії та надії, страждання і просвітлення, що перетинаються на шляху пророка.

Леся Українка у драмі-феєрії не випадково акцентує на лісовій пісні Мавки, яка є своєрідним «пісенним» символом цього твору, може вважатися художньою інтерпретацією народної музики, що підкреслює зв'язок між природою, людським духом та музичним мистецтвом. Мавка, будучи лісовим духом, піснею не тільки виражає свій внутрішній світ, а й створює особливу атмосферу у творі. Мавка через свою пісню намагається подолати розрив між світом людських почуттів і природною гармонією, що є важливим аспектом для розуміння її образу в літературному контексті. Більше того, цей аспект можна розглядати і як глибоку художню інтерпретацію не лише музики, а й філософських ідей, які Леся Українка порушувала у своїй поемі.

Схожою є роль музики у романі “На маяк” Вірджинії Вулф. Цей твір позначений глибиною психологічного аналізу і увагою до внутрішнього світу персонажів. Вулф описує моменти, коли музика, зокрема класичні композиції, допомагає героям знайти зв'язок із самим собою і розкрити глибину своїх емоцій. Особливо відчутний вплив музики на почуття героїні Лілі Бріскоу, яка відчуває її як потужний емоційний подразник. Хоча конкретні твори або музичні жанри не згадуються в романі, музика у романі “На маяк” має дуже важливу роль як емоційний та символічний елемент, який допомагає передати глибину переживань персонажів, атмосферу твору, ба більше – концептуальні його ідеї.

В “Уліссі” Джеймса Джойса джаз є важливим музичним елементом, що підкреслює зміни в культурі та соціумі на початку ХХ століття. У романі джаз звучить через культурні алюзії й інтерпретації, а також через прямі згадки про джазові оркестри та композиторів, наприклад, Джеймса П. Джонаса. Одним із явних виявів джазу є опис музичних п'єс і концертів у контексті соціальних і культурних подій у Дубліні. Наприклад, коли герої роману пересуваються вулицями міста або знаходяться у кафе, вони часто чують звуки джазових оркестрів або пісень, що відображають дух часу. Джаз, як і інші музичні стилі, не тільки формує культурний контекст, а й впливає на психологічний стан героїв. Наприклад, у внутрішньому монологі героя Леопольда Блума джаз звучить як елемент його відчуттів та емоційного стану, коли він намагається знайти гармонію у своїх думках і спогадах. Джазовий ритм з його динамічним темпом і часто непередбачуваними змінами і поворотами відображає емоційну непередбачуваність думок Блума.

Джаз стає символом нових ідей, експерименту та трансформації традиційних форм мистецтва. Джайс використовує джаз для того, щоб підкреслити імпровізацію, змінність і рухливість, які властиві не лише музиці, а й самій структурі роману. Джаз також відображає соціальні та культурні зміни того часу, стаючи важливим аспектом літературного відтворення світу і внутрішнього стану героїв.

У романі “Перверзії” Ю. Андруховича спостережено численні алюзії на культурні явища ХХ ст., серед яких є і музика. Алюзії на авангардну та електронну музику допомагають створити унікальну атмосферу, яка відображає складність постмодерністської реальності, фрагментованість досвіду та постійну змінність. Вони співвідносяться з експериментальним підходом до формування наративу, де кожен елемент тексту має кілька значень і не підпорядковується класичним канонам. Алюзії на такі течії, як авангард, електронна музика, нойз та індастріал, зображують світ як місце постійного звукового і сенсорного перевантаження, де реальність ідентифікується не через гармонію, а через пошук нового порядку серед хаосу.

Музика у романі Оксани Забужко “Музей покинутих секретів” має не тільки емоційну або декоративну функцію, а й важливу символічну роль. Вона стає важливим елементом розкриття внутрішнього світу героїв, їхніх емоційних переживань, культурних традицій і національної ідентичності. Музика є носієм пам’яті, традицій і спогадів про минуле, одночасно виконуючи роль інструмента трансформації та емоційного катарсису. Вона переплітається з соціальними та політичними контекстами, служить відображенням боротьби за національну свободу і внутрішній зв’язок з культурною спадщиною.

У творі присутні алюзії на традиційну українську музику, зокрема фольклорну. Тут можна говорити про народні пісні, що зберігаються у пам’яті героїв, особливо в контексті теми втрати та ностальгії. Але крім традиційних фольклорних мотивів, можна помітити вплив класичної музики, яка стає своєрідним контрапунктом до народного звучання. Відсилки до класики простежуються як у відображенні емоційних переживань героїв, так і у самій структурі роману, що нагадує класичні композиції своєю гармонійністю та складністю.

Ще одним важливим аспектом є алюзії до музики шістдесятників – музичних течій, що з’явилися в Україні в середині ХХ століття, коли групи, подібні до “Київських самоучок”,

намагалися створити нові форми музики, поєднуючи класичні та народні елементи з впливами західної культури. Музика у романі Оксани Забужко “Музей покинутих секретів” стає одним з механізмів адаптації до змін, що відбуваються в особистому та суспільному житті героїв.

Володимир Даниленко у романі “Танго смерті” використовує музику, зокрема танго, яке є не тільки елементом сюжету, але й важливим художнім прийомом для створення емоційної атмосфери. Танго у цьому творі символізує трагічні моменти життя персонажів, у яких переплітаються любов до життя і смерть.

У творчості Марії Матіос часто присутні образи народної музики, зокрема пісень, які відображають важливі моменти в житті героїв. Наприклад, у романі “Мрії та жити” музика є емоційним виразом складних внутрішніх станів персонажів.

Отже, наведені приклади свідчать, що в літературних творах українських і зарубіжних письменників художні інтерпретації музики різних епох і стилів допомагають не тільки передати атмосферу часу, але й розкривають глибину внутрішнього світу персонажів. Музика в літературі стає багатозначним символом, який, з одного боку, відображає традиції, а з іншого – є простором для новаторства та інтерпретації нових смислів художнього твору.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Астаф'єв О. Поетичні системи українського зарубіжжя. Київ, 2005. 64 с.
2. Денисюк І. О. Розвиток української малої прози XIX – поч. XX ст. 2-е вид., допов. Львів : Науково-видавниче товариство “Академічний експрес”, 1999. 280 с.
3. Ільницький М. Формули осягання Антонича. Львів : ЛА “Піраміда”, 2015. 236 с.
4. Поліщук Я. І ката, і героя він любив...Київ : ВЦ «Академія», 2010. 304 с.
5. Українка Леся. Зібрання творів : у 12 т. Київ : Наукова думка, 1975–1979. Т. 8 : Літературно-критичні та публіцистичні статті. 1977. 319 с.
6. Цит. за: Фрайт О. Музична номеносфера як індикатор емінентності літературних текстів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 45. Т. 2. 2021. С. 49–54.

**Тетяна КОНДРАТЬЄВА,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

## **ХУДОЖНЄ ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТОТАЛІТАРИЗМУ В ОПОВІДАННІ КУРТА ВОННЕГУТА “ТАРІСОН БЕРДЖЕРОН”**

Із тоталітаризмом другої половини ХХ століття пов'язаний цілий комплекс питань з різних сфер людської діяльності. Йдеться про політичний і художній феномени як категоріальну цілісність. Тоталітаризм, як зауважив Л. Сеник, – це катастрофічний стан духовності і суспільства в цілому. Дослідник наголошує, що в таких умовах “межового стану” виникає загроза роздвоєння особистості [4, с. 46]. Кожна свідома людина постає перед вибором: чи підкорятися режимові, чи протистояти йому і перемогти – якщо не фізично, то хоча б морально.

Дж. Орвелл наголосив, що у ХХ столітті в літературу “ринула політика” і “захопила” її. Особливістю тоталітарної держави є те, що контролюючи думку, вона не фіксує її на чомусь одному. Безперечно, одним із інструментів впливу є література. Тому, наголошував Дж. Орвелл, кожен, хто розуміє значення літератури, хто бачить головну роль, яка їй належить в історії людства, повинен усвідомлювати і її обов'язок протидії тоталітаризмові. А тому перша вимога до письменника – не брехати, а писати те, що він насправді думає і відчуває [1].

Майстри слова, такі як власне Дж. Орвелл, Р. Бредбері не могли стояти осторонь катастрофічних перемін у суспільстві, а тому у своїх творах у формі художньої антиутопії намагалися привернути увагу читачів і застерегти від небезпеки тоталітаризму у різний спосіб. До них належав і американський письменник Курт Воннегут, який відомий своїм унікальним стилем, що поєднує сатиру, чорний гумор і наукову фантастику. Його творчість значною мірою формувалася під впливом особистого досвіду та соціальних потрясінь, які він пережив. Не можна однозначно стверджувати, що він мав досвід життя у тоталітарній державі, але соціальні фактори, такі як технічний прогрес, політична напруженість часів Холодної війни та боротьба за громадянські права, значною мірою вплинули на його літературний стиль і тематику. Курт Воннегут критично ставився до ідеологічних систем, які обмежують свободу особистості, і часто висміював абсурдність бюрократії та технократії. У своїх творах він

досліджував питання моралі, відповідальності та людської гідності в умовах суспільних потрясень.

Зосередимо нашу увагу на оповіданні “Гарісон Берджерон” [3], у якому Курт Воннегут звертається до теми тоталітаризму, зображуючи суспільство, де рівність досягається шляхом придушення індивідуальності.

За жанром оповідання належить до художньої антиутопії, тобто події відбуваються у майбутньому в 2081 році у Америці, країні, яка захоплена ідеями рівності та толерантності. Однак реальні наслідки нібито благородних принципів далекі від ідеалу. Рівність трактується, як возвеличення посередності та обмеження індивідуальності, як заборона бути кращим за інших. Цей твір є сатиричним відображенням страхів перед надмірним контролем держави та втручанням у приватне життя. Письменник демонструє, як прагнення до абсолютної рівності може призвести до втрати людяності та свободи.

В оповіданні Курт Воннегут зображає суспільство, де уряд використовує технології та закони для забезпечення абсолютної рівності. “Ішов 2081 рік, і людство, нарешті, досягло цілковитої рівності. Воно не було рівним тільки перед Богом і законом, але в усьому іншому панувала цілковита рівність. Усі були абсолютно однакові. Всі виглядали однаково. Усі геть були однаково сильні й спритні. Здібності, можливості й бажання були уніфіковані” [3]. Найвища міра досконалості – це бути “досконало посереднім”. а громадяни, які мають вищий інтелект, змушені носити “радіо нівелятори” – пристрої, що переривають їхні думки, в той час, як фізично сильніші люди обтяжені важкими вантажами, аби стати слабкішими. Ці заходи демонструють, як держава контролює кожен аспект життя через “урядовий передавач”, позбавляючи людей індивідуальності та свободи.

Як наголошував Дж. Орвел, саме тоталітаризм ХХ століття посягнув на свободу думки. Більше того, його “контроль над думкою” полягав не лише у заборонах, а й мав конструктивну мету: творилася ідеологія, яку особистість мусила прийняти; її емоціями керували і нав’язували їй образ поведінки, позбавивши можливості аналізувати [1]. Як уточнювала Х. Арендт, метою тоталітарного виховання є не прищеплювати переконання, а позбавляти здатності набувати їх взагалі [2, с. 521].

Головний персонаж оповідання Гарісон Берджерон зумів кинути виклик владі, зухвало заявивши про свою інакшість і навіть намагався розбудити своїх громадян. “Геній, атлет,

антинівеляціоніст-підпільник він вважається надзвичайно небезпечним злочинцем” [3], однак, цього разу історія завершилася трагічно.

У тоталітарному суспільстві межа між добром і злом розмита, про людські вчинки важко судити однозначно. Як зауважила Х. Арендт, тоталітарні режими “відгороджують маси від реального світу”, облаштовують реальність відповідно до своїх доктрин, створюючи “брехливий світ”, в якому інша ціннісна система координат [Див. 2, с. 402]. Так, в оповіданні Воннегута ми бачимо, що усю відфільтровану інформацію громадяни отримують із телевізора, а будь-яка спроба критичного аналізу чи власного судження миттєво пригнічується спеціальними пристроями.

Х. Арендт наголошує, що тоталітаризм, попри політичну ізоляцію, втручається і руйнує також приватне життя. Тоталітарне панування, на її думку, ґрунтується на самотності, на відчутті відчуження від світу взагалі, яке належить до найглибінніших і найвідчайдушніших переживань людини [2, с. 529]. Так, батьки втративши єдиного сина Гарісона, продовжують відсторонено спостерігати за подіями на екрані, адже це для них важливіше.

Дослідники тоталітаризму (Х. Арендт, Дж. Орвел, Л. Сеник) окреслюють цей феномен як “межовий стан духовності”, коли індивід та колектив зазнають морального розкладу, а будь-який раціональний закон природи чи суспільства зневажається. “Інфернальне зло” проривається в реальний світ. Гуманістичні ідеали нівелюються: людина перестає вважатися цінністю, а вбивство не вважається гріхом. Розмивається межа між фактом і фікцією, між істиною і неправдою. У свідомості індивіда панує страх, суспільство потерпає від терору, що складає суть тоталітаризму. Існування в тоталітарному середовищі здається абсурдним. Все ж для того, аби зберегти свою духовну цілісність, особистість повинна перемагати абсурд, руйнувати “терористичну гіпотезу” про людину. Для цього необхідно відшукати альтернативу такому існуванню, здійснити вибір і взяти на себе відповідальність за нього.

Особливо важливим є акт морального вибору за умов тоталітаризму. Л. Сеник відзначає, що в тоталітарному суспільстві має місце “роздвоєння особистості” [4, с. 46]. Х. Арендт наголошує, що в таких умовах відрізано шлях до індивідуалістичної втечі, а рішення совісті абсолютно сумнівні й двозначні. Людині доводиться обирати не між добром і злом, а між зрадою, убивством чи самогубством. Метою тоталітарного панування, наголошує

дослідниця, є створення умов, за яких совість вже не може слугувати критерієм поведінки, а чинити добро стає неможливим [2, с. 504]. Все ж чи не єдиним виходом із такої ситуації є усвідомлення необхідності супротиву злу. Воннегут, використовуює літературу як інструмент опору, закликаючи до збереження моральних цінностей і свободи думки навіть у найскладніших умовах. Таким був вибір чотирнадцятирічного Гарісона, який кинув виклик системі, заплативши власним життям.

Дослідники, такі як Х. Арендт і Дж. Орвелл, підкреслюють, що тоталітаризм руйнує не лише політичну, але й приватну сферу життя, створюючи атмосферу страху та відчуження. Джордж та Гейзел, батьки Гарісона, спостерігають страту власного сина на екрані телевізора. Їхні емоції та думки під повним контролем “нівеляторів”.

Промовистими є символи, які використовує Курт Воннегут у своєму творі. Насамперед, це “радіо нівелятори” та “утяжувачі”, тобто пристрої, які використовує держава для контролю над свідомістю громадян. Прочитуємо між рядками алюзії до медіа та бюрократії, яка відбирає час і змушує думати про суєту, а не індивідуальне творче самовираження. Цікавим є образ-символ балерини, як постає уособлення краси і мистецтва, що є альтернативою тотальній уніфікації та нівеляції індивідуальності.

Твір Курта Воннегута ставить запитання, чи дійсно тотальна рівність є благом? Чи змагання бути кращим і прагнення до самовираження є виправданими? Хто вирішує, що є нормою, а що девіацією? Чи потребує суспільство контролю і правил, і до якої міри? Автор не дає чітких відповідей на питання, однак змушує читача замислитися, аналізувати і робити власні висновки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Orwell George: Literature and Totalitarianism. First published: *Listener*, (Broadcast on the BBC Overseas Service). GB, London. June 19, 1941.
2. Арендт Х. Джерела тоталітаризму. 2-е вид. / Пер. з англ. К.: Дух і літера, 2005. 584 с.
3. Воннегут К. Гарісон Берджерон. Переклад з англ. Лень Н., Жолдан Б. *Всесвіт*, 1995. № 3-4. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=2573>
4. Сенік Л. Національна ідентичність української літератури в умовах тоталітаризму: 30-ті роки і пізніше (проблема літературної опозиції). *Матеріали III конгресу Міжнародної асоціації українців: Літературознавство*. К., 1996. С. 44–51.

Ольга ХАРЛАН,  
доктор філологічних наук, професор,  
Бердянський державний педагогічний університет

## МОТИВ “ПОКИНУТОГО ДОМУ” В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ ПРОЗІ (ЗА РОМАНАМИ ДЖЕННІ ЕРПЕНБЕК “ПРОКЛЯТТЯ ДОМУ” Й АННІ ГРУВЕР “ІІ ПОРОЖНІ МІСЦЯ”)

Тема дому – універсальна й емоційно насичена категорія, яка проходить крізь досвід усіх народів, однак має унікальне смислове наповнення в кожному культурному середовищі. Дім – це не лише фізичний об’єкт, а й простір глибокої ідентифікації, прив’язаності, інтимної пам’яті. У літературі він постає не лише як архетип, але як ключ до розуміння ментального простору людини, її приналежності, укоріненості. Тому втрата дому – фізична чи символічна – нерідко трактується як втрата ідентичності, внутрішньої цілісності, особистого центру тяжіння.

У романах Дженні Ерпенбек “Прокляття дому” та Анні Грувер “ІІ порожні місця” цей мотив втілено як на наративному, так і на символічному рівні. Обидві авторки осмислюють феномен дому у часи історичних катастроф – війни, вигнання, втрати, примусової міграції. Через інтимні розповіді персонажів вони говорять про глобальні речі: нестабільність ідентичності, тяглість пам’яті, зв’язок поколінь, роль простору в конструюванні “я”.

Дженні Ерпенбек – німецька письменниця і оперна режисерка. Вона народилася в 1967 р. в Східному Берліні. Тут відвідувала Вищу школу, яку закінчила в 1985 р., з 1988 до 1990 вивчала театральне мистецтво в Берлінському університеті Гумбольдта. У 1990 році змінила напрям на режисуру музичного театру у Консерваторії Ганна Ейслера. У цьому ж році розпочала свою письменницьку діяльність. На сьогодні вона авторка п’єс, збірок оповідань, чотирьох романів. Лауреатка кількох важливих німецьких і міжнародних літературних нагород, серед яких – Незалежна премія зарубіжної художньої літератури (2015), Премія Томаса Манна (2016). У 2024 р. Дженні Ерпенбек стала першою німецькою авторкою – лауреаткою Міжнародної Букерівської премії (вручається з 2005 р.) за роман “Кайрос” (переклад англійською – Міхаель Гофман). Дженні Ерпенбек народилася в родині, для якої властиве було художнє письмо: її мама – перекладачка з арабської мови Доріс Кіліас, батько – фізик, філософ, письменник Джон

Ерпенбек; бабуся та дідусь по батьківській лінії – письменники Фріц Ерпенбек і Герда Ціннер.

Роман “Проклятий дім” (нім. “Heimsuchung”) Дженні Ерпенбек німецькою опублікований 2008 р., український переклад Христини Назаркевич вийшов у 2016 р. Про роман писали Елізабет Кріммер, Ненсі Нобіле, Надія Єшкілева та ін. Він перекладений тринадцятьма мовами.

Анна Грувер народилася в Донецьку в 1996 р., там жила до 17 років. Вона – лауреатка поетичної премії видавництва “Смолоскип” 2019 р. (III премія), одна з переможців поетичного конкурсу Mega-Zin, реалізованого під час Фестивалю Мілоша (Краків. 2024). Авторка збірки поезії “За вашим запитом нічого не знайдено” (2019). Вірші перекладалися англійською, французькою, німецькою, польською, чеською, литовською, івритом та іншими мовами. Дебютний роман “Її порожні місця” вийшов друком у 2022 році вже під час повномасштабного російського вторгнення. Зараз оголошено передзамовлення другого роману авторки – “Нерухомість”.

Про вихід роману Анни Грувер Тарас Пастух говорить так: “У 2022 році у “Видавництві Старого Лева” вийшов дебютний роман Анни Грувер “Її порожні місця”. Він з’явився в рік повномасштабного вторгнення Росії в Україну, коли увага читацького загалу в цілому була скерована на події, пов’язані з війною, а сам загал приходив до тями від дійсності, що шокувала, призвичаювався жити за нових обставин” [4]. У своєму дебютному романі авторка осмислює досвід внутрішньої міграції в умовах російсько-української війни. Її героїня – переселенка, яка шукає не лише нову домівку, а й шлях до себе. Вона змушена покинути рідний простір, Донецьк, і через це втрачає частину свого минулого, звичного світу, зв’язку з родом. Роман веде читача від особистої історії до колективної, бо простір війни в ньому – це простір втрати, фізичного та ментального вигнання, де не діють звичні моральні чи правові межі. Пошук дому тут тотожний пошуку спокою, ідентичності, себе в новій реальності.

Натомість у романі “Прокляття дому” Дженні Ерпенбек простежується історія німецького суспільства протягом цілого століття – через життя мешканців одного дому біля озера. Будинок змінює своїх власників, а разом із цим – і свою символічну приналежність. Для одних він постає як втілення спокою й дому, для інших – тюрма або місце злочину. Авторка розкриває тісний зв’язок особистої долі з історичними зрушеннями: від Веймарської республіки до падіння Берлінського муру. У тексті будинок – це не

просто локація, а головний герой, що переживає війни, революції, депортації, зміну влади і систем. Надія Єшкілева в реценції на роман наголошує: “Це історія про будівництво й руйнування. Про життя декількох поколінь людей, для котрих ці землі були мрією й прокляттям, місцем дитячих кольорових спогадів і темним позачассям. Про дім, у якому майстерно вбудована шафа з колонами є не лише таємним переходом, але й співучасником злочину. Про те, чого нам часто не кажуть у голос” [3].

Обидва тексти засвідчують: втрата дому – це не лише фізичний акт переміщення, а злам життєвої основи. Герої романів втратили не лише простір, де жили, – вони втратили мовчазного свідка свого становлення, традиції, дитинства.

Простір Дому в романах Дженні Ерпенбек і Анни Грувер фіксується як місце сили й болю, символ надії й втрати, відлуння пам’яті та центр тяжіння. Його покидають, але одночасно прагнуть повернутися, він може бути прокляттям або єдиною точкою опори в розбурханому світі.

Таким чином, «покинутий дім» у сучасній прозі – це не просто сюжетний мотив, а глибока екзистенційна метафора, що дозволяє авторам осмислити кризу особистості у світі глобальних катастроф. Образ дому в цих творах є не тільки художньою деталлю, а й етичною позицією, зверненням до читача.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Грувер А. Її порожні місця: роман. Львів: Видавництво Старого Лева, 2022. 584 с.
2. Ерпенбек Дж. Прокляття дому / пер. з нім. Христина Назаркевич. Чернівці: Видавництво – XXI, 2016. 160 с.
3. Єшкілева Н. “Прокляття дому” Дженні Ерпенбек. Дім на краю безчасся. URL: <https://www.goethe.de/prj/lek/uk/chy/erpenbek.html>
4. Пастух Т. “Де смуток і зима не сковують пісень...”: роман Анни Грувер “Її порожні місця”. URL: <https://chytomo.com/de-smutok-i-zyma-ne-skovuiut-pisen-roman-hruver-ii-porozhni-mistsia/>

**Marta KHAVASTOVA,**  
IBDP English Language and Literature Teacher,  
Beanstalk International Bilingual School Kunming (Yunnan, China)

## **FROM 'MULAN' TO 'MALALA': HOW LITERATURE AND MEDIA SHAPE GENDER PERSPECTIVES IN INTERNATIONAL CLASSROOMS**

In the culturally hybrid spaces of international K-12 schools in China, literature and media play a significant role in shaping students' perceptions of gender. Particularly among Chinese students studying English-language materials in Grades 7-8 and 11-12, the integration of global narratives offers a rich opportunity to explore, question, and redefine traditional gender roles. As globalized education increasingly embraces diversity and inclusion, gender studies through literature and media become an essential pedagogical tool to facilitate dialogue across cultures.

Feminist scholars and educators have long emphasized the influence of stories in forming children's gender identities. Tsao (2008) and Trepanier-Street and Romatowski (1999) found that exposure to gender-progressive literature helped reshape young learners' beliefs about gender roles. Similarly, Mermelstein (2018) argues that teachers in ESL/EFL settings must intentionally select texts that promote gender equity, as students internalize character traits and societal norms from what they read. In the Chinese context, Zhao (2022) identified significant gender imbalance in secondary EFL textbooks, reinforcing the urgent need to supplement curricula with more balanced and critical content.

International curricula such as International Baccalaureate provide space to introduce gender-themed texts, often inviting students to interrogate how gender operates across cultures. A compelling example is the comparison of Disney's *Mulan* with the original Chinese ballad. Yuen (2018) praises *Mulan* for portraying female empowerment, yet scholars like Ng (2018) point out that Disney's version imposes Western ideals of individualism, potentially conflicting with Chinese values like filial duty. Such contrasts create space for cross-cultural dialogue in classrooms, encouraging students to reflect on what constitutes a "strong woman" in different cultural frameworks.

Another widely studied text is Malala Yousafzai's memoir *I Am Malala*, which introduces students to gender and education rights through the lens of a non-Western, youth-led activism. Harvard GHELI (2019) outlines how Malala's narrative invites students to consider global

inequality and the role of youth in challenging patriarchal norms. For older students, *Jane Eyre* offers historical insight into a woman's fight for independence in Victorian England. Chinese scholars and readers often admire Jane's character for embodying modern female consciousness (Brontë, 1847), illustrating how Western feminist literature can resonate within Chinese cultural contexts.

Modern media, too, plays a vital role. *The Hunger Games*, frequently taught in middle and high school classes, challenges traditional gender binaries. PreventConnect (2012) demonstrates how Katniss and Peeta model alternative expressions of masculinity and femininity, helping students recognize the fluidity of gender traits. This approach aligns with reader-response theory (Jiang, 2018), which encourages students to engage with texts through their own cultural and gendered perspectives.

Empirical evidence suggests that Chinese students respond thoughtfully to such narratives. Ren (2016) documents how a feminist club in a Beijing international school used Western films like *Thelma & Louise* to explore taboo gender topics. Meanwhile, Zheng (2020) found that Chinese youth may embrace feminist ideals privately while conforming publicly, reflecting complex negotiations of identity in a society where feminism is still viewed with skepticism.

International education, especially in China, thus offers a unique platform for students to explore gender through a global lens. Literature and media become more than learning tools; they act as mirrors and windows – reflecting students' identities and offering glimpses into other gendered experiences. With careful selection and culturally responsive pedagogy, educators can guide students from *Mulan* to *Malala*, fostering empathy, critical thinking, and a more inclusive worldview.

## REFERENCES

1. Brontë, C. (1847). *Jane Eyre*. Smith, Elder & Co.
2. Harvard GHELI. (2019). *Malala Yousafzai: A young female activist*. <https://curriculum.kcbs.us/documents/malala.pdf>
3. Jiang, Q. (2018). Reader-response approach used in Chinese EFL context: An alternative approach to teach literature. *Proceedings of the 3rd International Conference on Humanities Science, Education and Management*, 126-130.
4. Mermelstein, A. D. (2018). Gender roles in children's literature and their influence on learners. *MinneTESOL Journal*, 34(2). <https://minnetesoljournal.org/journal-archive/volume-34-2018/gender-roles-in-childrens-literature-and-their-influence-on-learners/>
5. Ng, E. (2018). Western versus Chinese feminist readings of *Mulan*. *Asian Cinema*, 29(2), 179-195.

6. PreventConnect. (2012). *The Hunger Games: Gender empowerment lesson plan*. <https://www.preventconnect.org/wp-content/uploads/2012/04/GenderEmpowermentLessonPlan.pdf>
7. Ren, Y. (2016, February 27). China's feminist school club: The Beijing students talking equality on their lunch break. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2016/feb/27/chinas-feminist-school-club-beijing-students-gender-equality>
8. Tsao, Y.-L. (2008). Gender issues in young children's literature. *Reading Improvement*, 45(3), 108-114.
9. Trepanier-Street, M. L., & Romatowski, J. A. (1999). The influence of children's literature on gender role perceptions: A reexamination. *Early Childhood Education Journal*, 26(3), 155-160.
10. Yuen, W. (2018). Empowering female characters in animation: A case study of Disney's *Mulan*. *Journal of Children's Media*, 12(4), 245-260. <https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1520632>
11. Zhao, X. (2022). A corpus study of gender representation in Chinese secondary school EFL textbooks. *International Journal of Studies in English Language and Literature*, 10(11), 8-18. <https://doi.org/10.20431/2347-3134.1011002>
12. Zheng, J. (2020). Developing a feminist identity among elite female students in a Chinese university: A qualitative study. *Gender and Education*, 32(2), 233-247. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1594707>

---

**МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ**  
**INTERCULTURAL COMMUNICATION**

---

**Ivan DUBROV,**  
first (bachelor's) level student,  
Kazimierz the Great University (Bydgoszcz, Poland)

## **DISCOURSE OF TRUST AND TRANSPARENCY: BLOCKCHAIN TECHNOLOGIES IN POLITICAL COMMUNICATION**

Digital technologies significantly impact daily living, the economy, and political processes in today's information society. Blockchain, a distributed ledger system mostly related to cryptocurrencies but with far more potential, is one of the newest and most well-liked technologies. It impacts and modifies the political communication system, resulting in a new discourse style where the key concepts are transparency, openness, trust, and immutability. This study aims to look into how blockchain technology impacts democratic and political discourse practices.

Generally speaking, speech is a social practice that changes and reflects reality. Transparency, trust, and responsibility are no longer merely philosophical or ethical terms; they are now used to legitimize authority in modern political discourse. In light of this, it is crucial to look at current debates around technology, especially blockchain, which blends technical jargon with political catchphrases. A new semantic network of political language is being created as terms like "open registry," „immutability of records," „decentralization," and „digital trust" are used more frequently in government reports, party programs, and political pronouncements.

The debate over blockchain as a political communication tool began in 2008 when Satoshi Nakamoto released a manifesto titled "Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System," [5] which established the framework for distributed trust systems. At first, the economics was the primary concern. However, blockchain technology started to gain traction as a reliable tool for more social institutions in the first ten years of the decade.

Don Tapscott, who co-wrote the book *Blockchain Revolution* [7] with his son Alex Tapscott, was the first to recognize that blockchain technology may revolutionize governance, democracy, and transparency. Their "Internet of Value" concept provided a theoretical framework for additional philosophical and political analysis.

Then, in the context of examining digital discourses and specialized terminology, interest in blockchain surfaced in linguistic discourse. The writings of Paul Chilton [2] and Teun van Dijk [3] established the groundwork for comprehending technological discourse

as a tool of control, ideology, and power, even though they have nothing to do with blockchain. In the context of blockchain, modern scholars like Tatiana Bazzichelli [1] investigate the connection between technology, activism, and novel forms of political engagement.

In her book *"The Age of Surveillance Capitalism"* [8] Shoshana Zuboff proposed the idea of a "digital panopticon". Although critical of digital transformation, she paradoxically encourages a conversation about alternative methods of organizing trust in the digital age, including through decentralized systems such as blockchain. Estonia, Georgia, and Uruguay were the first countries in political practice to try to use blockchain for governance and elections. Since 2016-2017, these issues have been widely discussed in the media and scientific publications. For example, Wojciech Minkiewicz, in his article "Blockchain Technology as an Electoral Support Tool: Use in National and Local Elections," [4] analyzes the use of blockchain technologies to support elections in national and local elections. Łukasz Sawicki in his article "Blockchain as a process of decision-making and election" [6] examines the potential application of blockchain technologies in decision-making and election processes. Therefore, the history of blockchain discourse shows how technological advancements are shaped into political and linguistic constructions, which endows them with symbolic meaning and shapes broader notions of legitimacy, fairness, and transparency.

As a result, the tech community began discussing blockchain. As time passed, however, its expressions started to spread throughout society, shifting and adapting to political discourse demands. Such terms as "digital public sphere," "transparent voting," and "trust technologies" have acquired symbolic resonance. These terms are commonly used concerning reforms, democratic transitions, and the fight against corruption, according to an analysis of current media discourse. Examining the pragmatic functions of the words – such as mobilization, persuasion, and legitimization of change – and their semantics is crucial.

The means of political communication via blockchain have grown in importance within the discourse on transparency. For instance, Georgia has been aggressively recording property rights using blockchain, which has decreased corruption and improved the state's reputation as an "open state." The world media has extensively used various digital tools, such as blockchain. Estonia's e-Estonia agenda is one of the bright examples of innovative democracy. These methods demonstrate how technology has evolved from a tool to a representation of modernization, accountability, and transparency.

The pragmatism of blockchain political discourse is that blockchain-related linguistic units fulfill pragmatic tasks as they demonstrate innovation, build trust, and reduce social tensions. Such expressions rarely convey technical content. Instead, they serve as rhetorical tools to create ideas about openness, controllability, and modernization of the political process.

For instance, politicians' statements and speeches about using blockchain technologies in the election process might not match their real technological goals. These declarations are often used as a symbolic gesture to distance themselves from long-standing fraud and corruption activities. Blockchain is, therefore, becoming a symbol of transformation in public discourse, representing a shared vision of a new, "clean" digital era. This is more than simply a technical fix.

The communication situation – who is making these assertions, under what conditions, and for what reason – must be considered pragmatically. Referencing blockchain, politicians and governments are frequently portrayed as technocrats and reformers. In this situation, technical discourse serves as a symbolic capital resource that gives new political initiatives legitimacy. By lowering the demand for quick fixes, technology discourse serves as a source of symbolic capital in this situation, legitimizing new political initiatives.

Blockchain discourse facilitates the development of new mental models of democratic processes. People are beginning to consider the immutability of judgments, transparent chains of action, and automated control. Terms like "open voting system" and "immutable registry" help people remember that digital solutions are incorruptible. These changes in thinking are particularly crucial in nations whose institutions are not trusted. Thus, technological rhetoric is used to fight traditional political skepticism.

Blockchain technology is nominalized in syntax and semantics, defining technological and objective processes. This results in the impact of "objectivity" and "science," which are frequently employed in political marketing. The consistent use of passive language constructions like "information is not changed" or "data is stored" strengthens the idea of neutrality by concealing the activity topic and placing accountability on the system. Simultaneously, the discourse vocabulary blends ethical ideas like accountability, fairness, and transparency with contemporary technologies to produce a new hybrid form of political speech.

Therefore, the study of blockchain integrates computer science, linguistics, political science, and sociology. From a linguistic perspective, examining the new language, metaphorization of procedures, and

discursive portrayal of technologies as social actors is intriguing. The social sciences investigate how this discussion affects public trust, decision legitimacy, and voting behavior. This interdisciplinarity offers fresh viewpoints for language scholars, particularly those who study digital linguistics.

Thus, blockchain technologies are changing not just the technological framework of political procedures but also the terminology that is employed to characterize them. Popular latest conversations about openness, transparency, and trust have led to a new way of looking at democracy as a digital, decentralized, and citizen-controlled system. Linguistic features, such as terminology and syntactic structures, improve the legitimacy function of blockchain. Linguistic analysis is especially crucial in these circumstances because it enables us to see how language produces a new political reality in addition to a description. As a result, the blockchain discourse is more than just a trendy term; it is a crucial component of the contemporary communication system that calls for a methodical linguistic analysis.

#### REFERENCES

1. Tatiana Bazzichelli. Aesthetics of Common Participation and Networking Enterprises. URL: [https://www.academia.edu/346625/Aesthetics\\_of\\_Common\\_Participation\\_and\\_Networking\\_Enterprises](https://www.academia.edu/346625/Aesthetics_of_Common_Participation_and_Networking_Enterprises)
2. Paul Chilton (2004). Analysing Political Discourse; Theory and Practice. URL: <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/10/Analysing-political-discourse-Theory-and-Practice-by-Paul-Chilton.pdf>
3. Teun van Dijk (2006). Discourse and manipulation. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0957926506060250>
4. Wojciech Mincewicz (2023). Technologia blockchain jako narzędzie wspomagające głosowanie: wykorzystanie w wyborach ogólnokrajowych i lokalnych. URL: <https://surl.li/bpsole>
5. Satoshi Nakamoto (2008). Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System. URL: <https://bitcoin.org/bitcoin.pdf>
6. Łukasz Sawicki (2022). Blockchain a procesy decyzyjne i wyborcze. URL: [https://czasopisma.beck.pl/pl/czasopisma/pnt/archiwum/2022/2/bloc-kchain-a-procesy-decyzyjne-i-wyborcze?utm\\_source=chatgpt.com](https://czasopisma.beck.pl/pl/czasopisma/pnt/archiwum/2022/2/bloc-kchain-a-procesy-decyzyjne-i-wyborcze?utm_source=chatgpt.com)
7. Don Tapscott (2016). Blockchain Revolution. URL: <https://dl.acm.org/doi/10.5555/3051781>
7. Shoshana Zuboff (2019). The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power. New York: Public Affairs. URL: <https://surl.cc/toxeon>

**Оксана ДУБРОВА,**  
кандидатка філологічних наук, доцентка,  
Бердянський державний педагогічний університет

## **PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH TO CHILDREN OF UKRAINIAN REFUGEES IN POLAND: EDUCATIONAL AND PSYCHOSOCIAL ASPECTS**

In February 2022, Russia launched a full-scale invasion of Ukraine, millions of Ukrainians had to leave their homes and seek safety in neighboring nations. One of the first nations to accept a sizable influx of Ukrainian refugees, including numerous school-age children, was Poland. These kids have had to adjust to a new environment while learning Polish so they may attend local schools, as well as deal with the war trauma and the loss of loved ones. Teaching English to Ukrainian children is especially crucial since it serves a purpose beyond school alone: it helps them socialize, adapt to different cultures, and receive psychological support. This paper is based on actual experiences teaching English to youngsters who are Ukrainian refugees in Poland. This study looks at a thorough method of structuring the educational process that considers every student's unique requirements and situations.

It is important to note that numerous pedagogical and psychological research demonstrate that children who have been subjected to conflict and forced migration have complicated psycho-emotional issues when it comes to the psychological components of refugee children's education. Increased anxiety, emotional instability, memory and attention issues, difficulty establishing social connections, and a loss of stability and security are some of the ways how post-traumatic stress disorder (PTSD) affects cognitive functions and learning process. For example, in the work edited by P. Andreienkova et al. it is emphasized that children who have survived hostilities and forced displacement often face profound emotional and behavioral problems. The authors emphasize the need for a comprehensive approach to assisting such families, including psychological support, social adaptation, and pedagogical support. They emphasize that practical assistance requires close cooperation between teachers, psychologists, and social workers to create a safe and supportive environment for children [4]. In "The Psychology of the Russian-Ukrainian War: An Inside Look", the authors focus on the fact that war affects all aspects of society, especially the psychological state of children. The materials emphasize that children who have witnessed or participated in hostilities may

experience fear, anxiety, depression, and other psycho-emotional disorders. It is recommended to introduce special programs of psychological rehabilitation and adaptation for refugee children, including individual and group therapy, art therapy, and other methods of work [3]. All these factors significantly impact the educational process and require a unique approach from teachers.

Ukrainian children in Poland face two different linguistic situations: their native Ukrainian language as the basis of identity and connection to home, Polish as a tool for integration and schooling, and English as an additional language for learning and a potential resource for the future. In this situation, in which more than one language is used, there are obstacles (e.g., cognitive overload, language interference) and opportunities (e.g., development of metalinguistic awareness, cognitive flexibility).

In such situations, working with refugee children using the principles of Trauma-Informed Pedagogy is particularly helpful. Its methods include important aspects such as building sure and innocuous relationships between teachers and students, as well as creating a secure physical and emotional atmosphere, developing self-regulation and emotional resilience, supporting students' sense of community and belonging, and reinforcing students' strengths and resilience.

The research is based on personal pedagogical experience we have had while working with Ukrainian refugee children in Poland. This experience included continuous observation of the learning process during 2023-2025; analysis of teaching materials and methods; informal conversations with students and their parents; and reflection on my own pedagogical practice and its results.

#### Research results: practical aspects of teaching.

*Organising the educational space.* Immigrant children's physical and emotional surroundings determine the conditions for their successful learning. The visual design of classrooms should incorporate elements of Ukrainian culture and symbolism, including flags, traditional ornaments, and portraits of well-known Ukrainians; educational materials and posters in both Ukrainian and English; and maps of Ukraine that highlight the cities from which students are drawn. Flexible desk arrangements that make it simple to switch between spaces for various activities, the establishment of "cozy places" for relaxation and self-control, and enough room for outdoor games and physical exercise are all examples of structural organization. Rituals and routines include saying hello and goodbye in Ukrainian and English, having a predictable

activity schedule, and setting aside specific times to share news and express emotions.

*Adapting teaching materials and methods.* Culturally relevant content includes comparing cultural phenomena in English, Polish, and Ukrainian, utilizing well-known Ukrainian cultural references to clarify English concepts, combining English texts and stories about Ukraine and establishing “bridges” between the Polish and Ukrainian educational systems, comparing terminology and methodological approaches to those that students are used to, and assessing the degree of English language competency based on the Ukrainian school curriculum. The combination of different movement and physical activities in the English language learning process, the permanent usage of various visual aids, including pictures, movies, and diagrams, and the use of music, rhythm, and songs as memorization aids are all components of the multimodal teaching approach. Different psychological readiness levels for learning, task customization to meet students' needs and skills, and flexibility regarding learning pace are all considered in a differentiated approach.

*Integrating psychosocial support into the educational process.* Developing communication and empathy skills through role-playing, acquiring English words with the help of which students can brightly express their emotions and feelings, and utilizing narrative to tackle complex emotional subjects are all examples of emotional literacy through language – fostering mutual support and learning, establishing a sense of community in the classroom through cooperative projects highlighting shared interests and objectives, and celebrating Ukrainian and foreign holidays in English. In our opinion, in such situations teachers may build resilience by using language in activities like writing about accomplishments and strengths, sharing tales of overcoming challenges, and creating future goals and projects. Teachers should also think about potential triggers, such as carefully picking discussion topics and materials. Avoiding noises and activities that come as a surprise, and being ready to change the lesson plan in response to students' emotional responses are the other important components of this process.

#### Challenges and ways to overcome them.

*Psycho-emotional challenges.* Anxiety and its effects on learning include abrupt emotional outbursts, disengagement, and difficulty focusing. Help should include a flexible approach to education, the use of “time outs,” and psychological consultations. The symptoms of homesickness include depression, a lack of drive, and thoughts of going back. In such cases it is helpful to include fostering emotional expression, keeping connections with Ukraine, and emphasizing the good things

about the new experience. Planning anxiety, a dread of change, and trouble creating goals are all signs of future uncertainty. Some solutions are setting short-term learning objectives, discussing potential future events, and highlighting the importance of learned abilities in all circumstances.

*Linguistic and educational challenges.* Cognitive overload is associated with the simultaneous learning of several languages, which has the following symptoms: language mixing, slower learning, and fatigue from language classes. Here, it is worth paying attention to a clear distinction between language systems and comparative analysis, not forgetting the interference phenomenon. The difference between the curricula in Ukraine and Poland is that students have gaps in their knowledge and different expectations regarding the learning format, so it is important that children receive individual diagnostics, additional materials to fill in the gaps, and gradually integrate into the Polish education system. another problem is the uneven level of knowledge in the group, which manifests itself in such things as different speeds of completing tasks and lack of motivation due to comparison with others. Solutions include differentiated tasks, small group work, and individualized learning trajectories.

#### Results and effectiveness of the approach.

*Academic outcomes.* Analyzing our own experience, it is worth mentioning that the progress in learning English that can be observed when using all the above methods includes the development of communication skills and readiness to communicate in English; expansion of vocabulary, especially in emotionally significant areas; successful acquisition of grammatical structures through contextual learning. This can be used to develop skills in other areas, such as improving general learning strategies and increasing metalinguistic awareness, which contributes to learning Polish and developing critical thinking by learning about cultural differences. In addition, preparation for entry into the Polish education system can include the information about European educational practices, developing independent learning skills, and adapting to different types of assessment.

Additionally, the psychosocial component has changed. Reduced classroom anxiety, improved self-regulation abilities, and a greater capacity for ambiguity are all indicators of emotional stability. Feeling a part of a community, incorporating aspects of Ukrainian culture into new experiences, and developing a hybrid cultural identity with a positive outlook on Poland and the world are all signs of developing a new social identity. Retrieving a sense of routine and normalcy can be achieved by

establishing an expected, evident, and safe environment, integrating educational activities into real life, and concentrating on further development and goals. Resilience becomes possible while rephrasing painful events through language, learning coping cases, and crafting a positive life narrative.

Therefore, the paper's results demonstrate the efficacy of an integrated strategy incorporating culturally relevant instruction, communicative language learning, trauma-informed pedagogy, and psychological support. This thoroughness can concurrently meet kids' social, psychological, and academic needs.

Thus, teaching English to Ukrainian refugee children in Poland is a complex process that includes and applies more than just the standard language teaching techniques. During the process of forced relocation and adjustment to a new nation, language instruction turns into a place of socialization, psychological support, and cross-cultural communication. Experience has shown that a successful teaching strategy incorporates the following elements: the use of culturally appropriate materials and methods; flexibility and individualization of the learning process; consideration of the multilingual context and the difficulties of learning multiple languages at once; the establishment of a safe physical and emotional environment; and the principles of trauma-informed pedagogy in language learning. This all-encompassing strategy helps students learn English. Additionally, it aids in their psychological recovery, social identity formation, and successful adjustment to a new nation. In addition to being a place where Ukrainian children may learn, English lessons help them regain a sense of normalcy, feel like they belong, and gradually incorporate their horrific experiences into a new narrative about who they are and where they are headed.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Освітній процес в умовах війни та у повоєнний період: виклики, правила, перспективи: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 4 березня – 14 квітня 2024 року. Львів – Торунь: Liha-Pres, 2024. URL: [https://cuesc.org.ua/images/informlist/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82%20advanced\\_training\\_UDU.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://cuesc.org.ua/images/informlist/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82%20advanced_training_UDU.pdf?utm_source=chatgpt.com)
2. Помиткіна Л.В., Злагодох В.В., Хімченко Н.С., Погорільська Н.І. Психологія сім'ї. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Вид-во Нац. авіац. ун-ту "НАУ-друк", 2010. URL: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Pomytkina\\_Liubov/Psykholohiia\\_simji.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://shron1.chtyvo.org.ua/Pomytkina_Liubov/Psykholohiia_simji.pdf?utm_source=chatgpt.com)

3. Психологія російсько-української війни: внутрішній погляд [Електронний ресурс]: матеріали Всеукраїнського круглого столу (7 квітня 2022 року) / за наук. ред. М. Слюсаревського, С. Чуніхіної, Л. Найдьонової; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології, Асоціація політичних психологів України. Київ: Талком, 2022. URL: [https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/10/krStilWoor-%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%BA%D0%B0-1.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/10/krStilWoor-%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%BA%D0%B0-1.pdf?utm_source=chatgpt.com)
4. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту : навчально-методичний посібник. К. : Агентство "Україна", 2015. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106560/1/414.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106560/1/414.pdf?utm_source=chatgpt.com)

**Оксана ДУБРОВА,**

кандидатка філологічних наук, доцентка,

Бердянський державний педагогічний університет

**Марія БОБОШКО,**

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,

Бердянський державний педагогічний університет

## **PHONETIC DIFFICULTIES OF UKRAINIAN STUDENTS IN LEARNING ENGLISH PRONUNCIATION**

Learning a foreign language always involves numerous linguistic barriers, especially at the phonetic level. For Ukrainian students, who try to master correct English pronunciation is a difficult and multifaceted process that needs a deep understanding of the phonetic features of both languages, conscious practice, and targeted methodological work. The problem of correct pronunciation is not only a matter of articulation but also of listening comprehension, which directly affects students' communication skills.

The relevance of the study of phonetic difficulties is due to the need to develop effective methods of teaching pronunciation that would take into account the specifics of students' native language and help to overcome phonetic interference.

The study aims to analyze and classify Ukrainian-speaking students' phonetic difficulties when learning English pronunciation. The study was conducted using various methods: observation of students' speech, audio recordings of pronunciation, and acoustic analysis. In addition, students were interviewed about their experience of learning

pronunciation, errors in phonetic training were analyzed, and linguistic analysis of audio materials was used.

Phonetic interference is the process of mutual influence of the phonetic systems of different languages, which results in deviations from the norms of the language being studied. Ukrainian-speaking students face specific difficulties due to the fundamental differences between Ukrainian and English phonetic systems.

Ukrainian has a relatively simple phonetic system compared to English. Its main characteristics include a clear correspondence between spelling and pronunciation, a complex system of soft and hard consonants, a limited number of phonemes, and relatively predictable stress. This greatly facilitates the process of learning the correct English pronunciation by Ukrainian speakers but also creates difficulties when switching to English, where there is considerable variation in the pronunciation of words.

In turn, the English phonetic system is characterised by much more complex parameters: a wide range of vowel sounds, a complex system of vowel reduction, irregularity of the relationship between spelling and pronunciation, complex consonant clusters, and variability of stress and intonation. Because of this, Ukrainian-speaking students face many difficulties pronouncing certain sounds and phrases.

One of the biggest problems for Ukrainian-speaking students is the difference in pronunciation of vowel sounds between the two languages. English contains many more vowel phonemes than Ukrainian, which makes it challenging to articulate correctly. In Ukrainian, the length of a vowel is not a distinguishing factor, while in English, it can change the meaning of words (e.g., 'ship' – 'sheep'). English learners often cannot notice the difference between short and long vowels, leading to misunderstandings in communication. In English, diphthongs ([aɪ], [eɪ], [ɔɪ], etc.) and triphthongs are widely used, which are not present in Ukrainian. Ukrainian-speaking students often try to pronounce them as separate vowels, disrupting the natural sound. In English, unstressed vowels are usually reduced to the sound [ə] (schwa), which is atypical for the Ukrainian language. Ukrainian-speaking students often pronounce unstressed vowels too clearly, which gives their speech an 'accented' character.

Some English consonant sounds have no analogs in Ukrainian, for example, [θ] (voiceless intervocalic), [ð] (voiced intervocalic), and [w] (labial approximant). They are usually replaced by Ukrainian sounds: [θ] → [c], [ð] → [ʒ] or [ɟ], [w] → [β], which distorts the pronunciation. English contains complex consonant sequences ('street', 'texts') that are atypical

for Ukrainian. Students can sometimes use extra vowel sounds between consonants or omit some sounds. In Ukrainian, voiced consonants at the end of words are silenced, whereas in English, they retain their voicing ('bad' is pronounced [bæd], not [bæt]). This causes difficulties in reproducing the correct pronunciation of words.

Mastering phonetic transcription is another difficulty. Ukrainian students often struggle to understand the transcription symbols, correlate the symbols with correct pronunciation, and transcribe words independently. To enhance and master the pronunciation of English learners, they should be advised and encouraged to work with phonetic teachers, use specialized pronunciation training applications, practice phonetic transcription, and listen to actual audio recordings regularly. Only through theoretical understanding, active practice, and an integrated approach to teaching English pronunciation can phonetic challenges be overcome.

Apart from the aforementioned phonetic issues, Ukrainian-speaking students frequently encounter other challenges that hinder their ability to pronounce English. Aspiration of the deaf explosive consonants [p], [t], and [k] is one instance. These sounds, like those in the words pat, top, and cat, are spoken with a bit of breath in English but not in Ukrainian. This may cause native speakers to understand things differently. Another challenge is creating seamless word transitions when combining English sounds. The words "go on" and "law and order," for instance, are pronounced "gəʊ wɒn" and "lɔ: r ən ɔ:də," respectively. It can be challenging to understand Ukrainian if students linger too much between sentences.

In addition, the attempt to understand English words according to their spelling is a common issue for Ukrainian students, as their language's written form and natural sound are almost the same. For instance, they might pronounce the word "knock" as [knɔk] instead of [nɔk]. Another difference is the length of voiced and unvoiced consonants. Because the English vowel "bad" (bæ:d) is longer than "bat" (bæt), students frequently fail to notice this distinction. Lastly, reducing unstressed syllables and accurately place stress might be difficult. Finally, reducing unstressed syllables and placing stress correctly are very challenging tasks. Ukrainian learners may pronounce syllables too clearly, which makes their speechlessness natural. For example, many people pronounce the word comfortable as [kʌm'fɔ:rtəbl], but the correct pronunciation is ['kʌmftəbl]. These elements make learning English pronunciation more complex, so paying attention to them is important when learning.

Listening to native speakers and mimicking their pronunciation are the best ways to learn English's phonetic quirks. Students are recommended to regularly use audiobooks, podcasts, movies, and video courses in the original English language. It is crucial to imitate the articulation, rhythm, and intonation patterns of native speakers by repeating and listening and communicating with native speakers.

One more effective way to enhance English pronunciation is the usage of phonetic exercises as much as possible, especially articulation exercises for the mastering of such complex sounds as [θ], [ð], [w]. Another helpful method is to record one's pronunciation and compare it with the provided examples. Reading aloud while practicing phonetic analysis helps identify and correct typical mistakes.

Quick feedback can be received thanks to online applications and mobile programs for pronunciation training, such as *Forvo* or *Elsa Speak*. Working with phonetic transcription is also practical, as it helps students get used to the features of vocalism and consonantism in English. Interactive exercises, such as phonetic games and competitions for correct pronunciation, make learning more engaging and effective.

Therefore, the phonetic issues that Ukrainian-speaking pupils have when learning English are complicated and call for an all-encompassing strategy. The primary challenges derive from the notable distinctions between the two languages' phonetic systems. Vowel and consonant sounds, speech rhythm, intonation patterns, and vowel reductions are some variations. The most frequent errors include incorrect sound articulation, mispronouncing consonant clusters, stress distortions, and using English instead of comparable Ukrainian phonemes.

Different strategies, including active listening to native speakers, articulation exercises, phonetic transcription, and specialized audio materials, are required to address these issues. Students' abilities will be significantly enhanced by examining their pronunciation, implementing phonetic training into the teaching process, and practicing frequently. The usage of communicative training is also dramatic since it helps to master proper pronunciation in speech. So, a thorough approach, permanent practice, and the usage of modern tools can assist students in overcoming phonological difficulties. As a result, their language and general communication skills will improve.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Dubrova O., Kondratieva O., Polulyakhov A. Using modern online resources for the formation and improvement of speaking competence

while reading in English language classes during distance learning. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. Бердянськ: БДПУ, 2024. Вип. 3. С. 323-333. URL: <https://journals.bdpu.in.ua/index.php/ped/issue/view/55>

**Liliia ZAHNITKO,**  
dyrektor Świetlicy Ukraińskiej,  
wiceprezes Stowarzyszenia Pracy Społecznej (Bydgoszcz, Polska)

## **PRZESTRZEŃ JEDNOŚCI: UNIKALNE DOŚWIADCZENIE ADAPTACJI UKRAIŃSKICH UCHODźCÓW W POLSCE**

Tysiące ukraińskich rodzin stoi przed trudnym zadaniem zachowania swojej tożsamości kulturowej, zdrowia psychicznego, przyszłości i fizycznego przetrwania w wyniku wydarzeń geopolitycznych spowodowanych agresją Rosji na Ukrainę. W Bydgoszczy (Polska) powstała wyjątkowa organizacja o nazwie "Świetlica Ukraińska", która stała się czymś więcej niż tylko ośrodkiem pomocy dla uchodźców.

Historia organizacji sięga czasów bezpośrednio po inwazji na pełną skalę, kiedy stało się jasne, że ukraińskie rodziny potrzebują nie tylko tymczasowej pomocy, ale także kompleksowego systemu wsparcia. Założyciele "Ukraińskiej Świetlicy"<sup>1</sup> – Liliia Zahnitko i Stefan Pastuszewski – zebraли się razem, rozumiejąc, że adaptacja i integracja powinny być tak stopniowe, humanitarne i kompleksowe, jak to tylko możliwe.

Działania edukacyjne organizacji są niezwykle wielopłaszczyznowe i wykraczają daleko poza tradycyjną edukację. Kursy języka angielskiego i polskiego są zaprojektowane z głębokim zrozumieniem stanu psychicznego osób, które przeżyły traumatyczne doświadczenie wojny. Każda lekcja ma na celu nie tylko opanowanie słownictwa lub gramatyki, ale także stworzenie bezpiecznej przestrzeni komunikacyjnej, w której dzieci i dorośli mogą czuć się bezpiecznie, otworzyć się i przezwyciężyć lęki.

Zajęcia z matematyki mają na celu nie tylko wydłużenie procesu uczenia się, ale także rozwijanie logicznego myślenia, kreatywności i umiejętności analizowania. Nauczyciele stosują innowacyjne metody dostosowane do stanu psycho-emocjonalnego dzieci, które doświadczyły stresu związanego z przymusowym wysiedleniem.

Projektowanie graficzne stało się wyjątkowym obszarem kreatywnego rozwoju. Dzieci uczą się różnych technik, od klasycznego rysunku po grafikę komputerową. Zajęcia pomagają nie tylko opanować umiejętności techniczne, ale także znaleźć własny twórczy głos i wyrazić emocje poprzez sztukę, która jest istotnym narzędziem terapeutycznym.

Chór "Smaragdy" jest szczególną dumą "Ukraińskiej Świątlicy". Zajęcia muzyczne pomagają dzieciom i młodzieży nie tylko rozwinąć koordynację fizyczną i muzykalność, ale także poczuć radość z ruchu i jedność zespołu. Repertuar obejmuje zarówno klasyczne ukraińskie pieśni ludowe, jak i współczesne, co pozwala nam zachować nasze dziedzictwo kulturowe i jednocześnie być aktualnym.

Klub teatralny stał się prawdziwym centrum twórczego spełnienia. Dzieci i młodzież mają okazję nie tylko uczyć się umiejętności aktorskich, ale także tworzyć własne przedstawienia, które często poświęcone są Ukrainie, jej historii i kulturze. Teatr staje się ważnym narzędziem wyrażania siebie i komunikacji.

Szkolenie przedszkolaków jest osobnym obszarem priorytetowym. Dla najmłodszych uczestników opracowano specjalny program, który obejmuje łagodną adaptację do procesu edukacyjnego, rozwój umiejętności motorycznych, logicznego myślenia i umiejętności komunikacyjnych. Zajęcia odbywają się w formie gry, dzięki czemu nauka jest naturalna i przyjemna.

Wsparcie psychologiczne jest podstawą pracy "Ukraińskiej Świątlicy". Psychologowie i logopedzi zapewniają dogłębną pracę indywidualną i grupową. Metody przezwycięzania skutków urazów psychicznych, rozwijania umiejętności komunikacyjnych i korygowania zaburzeń mowy są opracowywane z uwzględnieniem najnowocześniejszych technik psychoterapeutycznych.

Kierunek kulturalny i artystyczny wykracza daleko poza zwykłe amatorskie działania artystyczne. Grupy muzyczne dla różnych grup wiekowych stają się żywym mechanizmem zachowania i promowania kultury ukraińskiej. Repertuar obejmuje zarówno pieśni ludowe, jak i współczesne kompozycje, co pozwala nam pokazać wszechstronność ukraińskiej tradycji muzycznej.

Szczególną atrakcją organizacji są różnorodne formy wypoczynku. Wycieczki na łono natury – spływy kajakowe, piesze wędrowki, zwiedzanie – to nie tylko sposób na aktywny wypoczynek. To okazja do jednoczenia społeczności, dawania dzieciom i dorosłym poczucia wsparcia, radości i jedności. Programy wycieczek po polskich miastach pozwalają nie tylko poznać nowy kraj, ale także porównać tradycje

kulturowe i znaleźć wspólną płaszczyznę między ukraińską i polską społecznością.

Ważnym aspektem działalności jest stała komunikacja z lokalną społecznością polską. "Ukraińska Świetlica" organizuje wymiany kulturalne, wspólne wydarzenia i prezentacje, które pomagają przełamywać stereotypy, budować zrozumienie i wzajemny szacunek. Każdy występ zespołu muzycznego, każda prezentacja prac twórczych to mała misja dyplomatyczna.

Organizacja zapewnia kompleksowe wsparcie nie tylko dzieciom, ale także rodzicom. Prowadzone są konsultacje w zakresie adaptacji, zatrudnienia i integracji społecznej. Stworzono przestrzeń wzajemnego wsparcia, w której każdy może uzyskać poradę, wsparcie emocjonalne i praktyczną pomoc.

Wyjątkowość projektu polega na jego kompleksowym podejściu. "Ukraińska Świetlica" nie tylko świadczy usługi ale też tworzy ekosystem wspierający, rozwijający i zachowujący tożsamość kulturową. Edukacja, psychologia, sztuka, wypoczynek – wszystko jest połączone w spójny system mający na celu najbardziej przyjazną i skuteczną integrację.

Doświadczenie organizacji dowodzi, że prawdziwa integracja to znacznie więcej niż procedury administracyjne. To głębokie ludzkie wsparcie, szacunek dla indywidualności każdej osoby oraz tworzenie przestrzeni do rozwoju i samorealizacji. Nawet w trudnych warunkach przymusowej migracji możliwe jest zachowanie godności, nadziei i wiary w przyszłość.

"Ukraińska Świetlica" stała się czymś więcej niż tylko organizacją pomocową. To żywy organizm ukraińskiej społeczności w Polsce, przestrzeń solidarności, kreatywności i wzajemnego wsparcia. Każdy dzień pracy organizacji to mały cud przekuwania bólu i niepewności w szanse i nadzieję. Ten projekt jest żywym przykładem tego, jak ludzka troska, profesjonalizm i miłość mogą tworzyć cuda. "Ukraińska Świetlica" nie tylko pomaga ludziom w adaptacji – inspiruje, wspiera, rozwija i zachowuje to, co najlepsze w ukraińskiej społeczności – jej kulturę, tradycje, ducha wolności i kreatywności.

Perspektywy rozwoju "Ukraińskiej Świetlicy" wykraczają daleko poza pomoc lokalną. Organizacja stopniowo przekształca się w centrum metodologiczne, którego doświadczenie może być wdrażane w innych krajach europejskich. Zespół opracowuje unikalne metody psychospołecznej adaptacji dzieci i rodzin w trudnych warunkach migracyjnych, które mogą być przydatne dla wielu organizacji humanitarnych.

Międzynarodowe znaczenie projektu polega na zademonstrowaniu skutecznego modelu integracji uchodźców opartego na poszanowaniu ludzkiej godności, tożsamości kulturowej i indywidualnych potrzeb. "Ukraińska Świetlica" pokazuje światu, że przymusowa migracja jest nie tylko wyzwaniem egzystencjalnym, ale także szansą na rozwój osobisty i społeczny, międzykulturowe zrozumienie i solidarność.

Ważnym elementem sukcesu "Ukraińskiej Świetlicy" są sieci partnerskie. Organizacja aktywnie współpracuje z lokalnymi instytucjami edukacyjnymi, służbami miejskimi, polskimi organizacjami pozarządowymi i międzynarodowymi fundacjami. Współpraca ta pozwala nie tylko rozszerzyć możliwości wsparcia, ale także dzielić się doświadczeniami i wdrażać innowacyjne podejścia do adaptacji społecznej.

Na szczególną uwagę zasługuje ruch wolontariacki, który stał się podstawą działalności "Ukraińskiej Świetlicy". Troskliwi ludzie – profesjonalni psychologowie, nauczyciele, artyści i studenci – poświęcają swój czas i wysiłki, aby wspierać ukraińskie rodziny. Ich motywacja wykracza daleko poza obowiązki zawodowe – jest to głębokie zrozumienie ludzkiej solidarności i chęć pomocy tym, którzy znajdują się w trudnej sytuacji życiowej.

Organizacja jest finansowana z dotacji, darowizn charytatywnych i programów partnerskich. Każda zebrana złotówka czy euro zamieniana jest na konkretną pomoc: materiały dydaktyczne dla dzieci, wyposażenie pracowni kreatywnych, środki na wsparcie psychologiczne, wypoczynek i wycieczki.

Unikalny projekt "Ukraińskiej Świetlicy" jest żywym świadectwem tego, że człowieczeństwo, profesjonalizm i kreatywność mogą przekształcić wyzwania w szanse w najtrudniejszych okolicznościach. Organizacja demonstruje nie tylko mechanizm adaptacji uchodźców, ale także zupełnie nowy sposób wspierania osób wewnątrznie przesiedlonych poprzez edukację, sztukę, wsparcie psychologiczne i zachowanie tożsamości kulturowej. Każde działanie – od kursów językowych po studio teatralne – to nie tylko pomoc społeczna, ale inwestycja w przyszłość poszczególnych dzieci i całej ukraińskiej społeczności. "Ukraińska Świetlica" udowadnia, że przymusowa migracja to nie koniec, ale nowy, pełen wyzwań i nadziei początek.

**Ірина МАЛИШІВСЬКА,**  
кандидат філологічних наук, доцент  
Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника

## **ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

У сучасному світі, де глобальні виклики вимагають спільних зусиль і порозуміння між різними народами, питання міжкультурної комунікації стає особливо актуальним. Вона передбачає не лише знання фактів про інші культури, але й глибоке розуміння цінностей, способів мислення, світоглядних орієнтирів, що формують поведінку представників різних націй. Як зазначає Ф. Бацевич, у процесі вивчення міжкультурної комунікації доцільно зосереджувати увагу на таких аспектах, як культурна традиція, соціальні чинники й функції спілкування, етнопсихологічні особливості, специфіка тезаурусної організації мовно-культурної спільноти, а також особливості, зумовлені самою природою мови [1]. У цьому контексті зарубіжна література виступає як природне та ефективне середовище для ознайомлення з цими явищами, адже художній текст водночас репрезентує культурні коди, мовні особливості й соціально-психологічні моделі поведінки, що притаманні конкретному суспільству. Саме тому важливо, щоб шкільна освіта, зокрема предмет “Зарубіжна література”, включала міжкультурний компонент, формуючи в учнів не лише читацькі, а й культурні компетентності.

Початок вивчення зарубіжної літератури в школах пов’язаний із казкою – жанром, що унаочнює національну картину світу й моральні цінності народу. У 5 класі учні знайомляться з народними казками різних народів: японською, німецькою, англійською, арабською тощо. Це не лише перший крок до сприйняття художнього тексту як літературного явища, а й перша спроба діалогу з іншою культурою. Через образи, сюжетні лінії, символи та мораль казки учні дізнаються, що світ великий і різноманітний, що добро, хоробрість, справедливість – універсальні категорії, хоча й можуть мати різні культурні прояви.

Цілком доцільно будувати подальшу програму вивчення літератури з урахуванням уже знайомих сюжетів та образів. Наприклад, у старших класах можна запропонувати учням повернутися до японської народної казки Момотаро, або Хлопчик-

персику, з якою вони знайомилися ще у 5 класі, і осмислити її глибше, вже з позиції підлітків. Розглянемо приклад дослідницької роботи, яка б поєднувала літературознавчий, культурологічний та міждисциплінарний підходи. Таке дослідження може включати кілька етапів:

1. Аналіз образу самурая у казці (Які риси втілює головний герой? Чи є він типовим представником японського уявлення про воїна? тощо)

2. Пошук і порівняння образу самурая в сучасних творах літератури або фільмах (наприклад, в аніме, фентезі-романах, історичних драмах, зокрема в екранізації *Shōgun* (Сьогун, Шьогун), створеній у 2024 році Рейчел Кондо та Джастіном Марксом на основі однойменного роману американського письменника Джеймса Клавелла 1975 року).

3. Аналіз культурних стереотипів у західному зображенні Японії, зокрема чи спотворюють або спрощують вони реальне уявлення про японське суспільство?

4. Складання списку морально-етичних цінностей, притаманних самураю: вірність, честь, мужність, самопожертва, дисципліна тощо.

5. Паралель із українською культурою (Чи були аналогічні риси притаманні українському козацтву? Як зображено козаків у народних думах, історичних романах, фільмах? тощо)

В межах таких завдань доречно було б торкнутися поняття стереотипів, які формуються у молодих людей під впливом візуальної інформації з якою вони взаємодіють. Зазначимо, стереотипізація сприяє оперативному реагуванню в типових ситуаціях завдяки автоматизації поведінкових моделей. Проте її недоліком є формування стійких когнітивних структур, які з часом втрачають гнучкість і можуть не відповідати реальним обставинам [2]. Саме з негативними стереотипами, які спрощують уявлення про інші культури варто боротись, оскільки вони можуть обмежувати розвиток молодого покоління.

Не менш продуктивним видом діяльності на уроках зарубіжної літератури могла б бути проєктна робота, що передбачає взаємодію між вчителями, зокрема співпрацю педагогів, які викладають у 5 класі, та вчителів старшої школи. Наприклад, можна організувати презентації, на яких старшокласники аналізують сприйняття казки молодшими учнями та простежують еволюцію власного ставлення до тексту. Це сприятиме не лише поглибленому

осмисленню літературного матеріалу, а й розвитку емпатії, навичок критичного аналізу та міжвікової комунікації.

Можемо сказати, що на уроках зарубіжної літератури особливу увагу варто приділяти міжкультурному підходу, який не лише поглиблює знання про інші культури, а й формує навички порівняльного аналізу, критичного мислення, толерантного ставлення до Іншого та зміцнює національну ідентичність учнів. Такий підхід поєднує пізнавальну та виховну функції, сприяючи формуванню читацької культури через активізацію емоційного, естетичного й інтелектуального досвіду здобувачів освіти. Більше того, підсумовуючи напрацювання Н. Гринчак, варто зауважити, що важливою умовою особистісного розвитку учня є опора на діалог, який інтегрує розум, чуттєвість і власний досвід. Домінування раціонального чи емоційного сприйняття тексту визначає глибину його інтерпретації, а поєднання знань із практичною діяльністю забезпечує усвідомлене засвоєння літературного матеріалу [3]. У цьому контексті психолого-педагогічний акцент зміщується на розвиток інтелектуальних операцій як важливого чинника формування читацької компетентності.

З огляду на це, зарубіжна література постає не лише як навчальна дисципліна, а як особливий простір культурного діалогу, у якому школярі можуть осмислити власну ідентичність, порівнюючи її з досвідом інших культур.

Таким чином, міжкультурна комунікація в освітньому контексті – це не лише тема, а методологія, що пронизує весь курс зарубіжної літератури. Від казки у 5 класі до глибокого аналітичного дослідження у старшій школі. Іншими словами, це шлях пізнання культурного розмаїття, в якому учень не лише сприймає, а й активно взаємодіє зі світом культури. Такий підхід сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості, здатної до діалогу, розуміння та толерантного співіснування у багатокультурному світі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
2. Блинова, О. Є. Поняття стереотипу у просторі наукових категорій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія "Психологічні науки"* : зб. наук. праць. Херсон: Гельветика, 2014. Вип.1. Том 2. С. 7-11.
3. Гринчаник Н. І. Методика навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів: дис. ... канд. пед. наук : Київ, 2020.

4. Clavell J. *Shōgun: A Novel of Japan*. New York: Delacorte Press, 1975.

**Armayis OHANIAN,**  
first (bachelor's) level student,  
Mykola Gogol State University of Nizhyn

## LOST OPPORTUNITY AND RENAISSANCE OF ESPERANTO

All living beings have been communicating in some way since their birth, but only humanity invented, structured, and compiled communication into a new, more organised called "Language", which in parallel with human evolution has been gaining logic and clear rules.

For today, there are more than 7,000 languages from 134 language families and most of them aren't or partially mutually intelligible [5]. So, mankind faces the question of creating a kind of bridge language or so-called "lingua franca", which can help overcome a language barrier between people from diverse parts of the world. For example, there have been some languages in different periods of time which can be considered as lingua franca, such as Latin, Koine (Hellenistic Greek), Old Church Slavonic, Armeno-Kipchak, Portuguese, Spanish, French, German, Russian and finally English. Nevertheless, most of them become a language of international communication though the colonial background with language and culture imposition among local people. Therefore, essentially language became not only an instrument for communication, but an ideological tool for demonstrating some kind of supremacy over the subjugated nation.

So, 1859 was marked with the birth of a Polish-Ashkenazi Ludwik Lejzer Zamenhof, who grew up in the polyculture town Belostok where he was engaged in intercultural dialogue with various representatives of local ethnicities with their own language, such as Poles, Jews, Russians, Germans, Byelorussians, Lithuanians, etc., Therefore Mr. Zamenhof. Despite the fact that he was a polyglot who knew more than 10 languages; also, he was cosmopolitan or so-called "Man of the world" with the desire that humankind should speak a common language. In 1887 he published a fundamental work called "Lingvo internacia" (eng. International Language), under the pseudonym Dr. Esperanto (eng. Dr. One Who Hopes), where he presented and described an artificial language Esperanto.

In 1905 the first World Esperanto Congress took place, where translators were not required because all participants spoke Esperanto.

The same year Zamenhof published a book “Fundamento de Esperanto” (eng. Fundamentals of Esperanto). It was about grammar, which consisted of 3 tenses, 16 grammar rules of Esperanto without any exceptions and 3 endings to indicate what member of the sentence it was (for example, a noun form of word peace is *paco*, for adjective peaceful is *paca* and adverb in its turn peacefully is *pace*). Also, the book narrated about constructing a new word from the root word, for example *malpacemulo*, this word consisted of the prefix mal- (opposite), pac (peace), -em (predisposition), -ul (person), -o (noun). So, this language was supposed to be a new neutral language for international communication due to its simplicity and the opportunity to become fluent in less than half a year [4].

Nevertheless, there are pros and cons of Esperanto. Advantages are:

- You can learn an Esperanto to prepare a framework for learning languages from Romance and Germanic language families and vice versa.
- You have an opportunity to examine it rapidly on different platforms, such as Duolingo, Esperanto12.net, Lernu.net, etc.
- You can find a lot of books and papers in that language, in particular in Wikipedia where more than 350 000 articles from diverse fields of knowledge.
- You can speak approximately with 2 million speakers and 1000 native speakers across the world.

There are also disadvantages in Esperanto, such as:

- Eurocentristical approach for creating a language, where 90% of all vocabulary comes from Romance and German families of languages and only 10% from Slavic languages, Greek, Latin and others. This fact makes learning this language for a non-European language speaker person almost impossible.
- Sexism, all the words of which indicate a female person are derived from male root word. For example, word viro (eng. person/man) makes words virino (eng. woman).
- Associations with the leftists (anarchists and communists). In 1920-s, where ideas of world revolution were very popular, concept and idea Esperanto accurately coincided with the values of left-wing revolutionaries. For example, in this period in China there was an anarchic cell where Esperanto was used as a language of. In USSR until The Great Purge Esperanto was also cultivated and flourished, but after 1937, almost all intellectuals

of USSR were killed, in particularly esperantists after that Esperanto-movement in USSR became forbidden [3].

- Threats of forbidding, the same situation with USSR was in Nazi Germany, where Hitler mentioned in his autobiographical book "Mein Kampf", that Esperanto is a global Jewish conspiracy gaining a world domination, so in the Third Reich esperantists impersonated themselves as Italians to avoid being executed. In France all centers and clubs for learning Esperanto were closed. For this reason, Esperanto had gradually died until Internet-era which made an effort for a Renaissance of Esperanto.

But in 1908, was a moment of history of Esperanto where it even became a state language. It happened in Neutral Moresnet (Belgian-Prussian condominium) and the World Congress of Esperanto, the meeting in Dresden decided that Neutral Moresnet became the world capital of the Esperanto community. After the World War I in the 1920-s, in a new formed League of Nations Iranian delegation offered to make an Esperanto a language of international relations, but during the meeting's voting only France voted against, because at the beginning of XX century French remained a single language of outer affairs [1].

Nowadays, there is an Esperanto town Herzberg am Harz, where a settlement is fully adapted for Esperanto-speakers and it officially has a status as «Esperanto-urbo» (eng. Esperanto town) [2].

In 1935, city Odessa erected one of the first monuments to honour the creator of Esperanto Ludwik Lejzer Zamenhof in the world.

In addition, linguists-enthusiasts have created zonal auxiliary languages this type of inner bridge language, which can be comprehensible for a speaker of one language from the family of languages, so a lot of languages, such as Romance family (Romanid), for Finno-Ugric (Budonis) for Slavic (Interslavic), Turkic (Ortatürk), have been created.

In the modern world languages mostly exist as tools to find a common ground rather than ideas of global unity or pan-slavistical ideologies. Nevertheless, there are some non-profit organizations and online-groups, where people learn and rethink the philosophy, ways to avoid a war and create a new language which can unite and consolidate people from the whole world to solve more significant problems, rather than mutual annihilation.

## REFERENCES

1. Chapter Two From a Dream to a Reality. Esperanto Association of Ireland. Esperanto-Asocio de Irlando. URL: <https://surl.li/hskale>

2. Herzberg oficiale ekonomis sin "Esperanto-urbo". Libela folio. 22.07.2006. URL: <https://www.liberafolio.org/arkivo/www.liberafolio.org/2006/esperantourbo/>
3. Lins U. Esperanto as language and idea in China and Japan. John Benjamins Publishing Company. 2008 URL: <https://web.archive.org/web/20121222105549/http://benjamins.com/se-ries/lplp/32-1/art/05lin.pdf>
4. Meibos R. A Hope Fulfilled: A Brief History of the Mormon Esperanto Society. Scholarly Publishing Collective. Journal of Mormon History (2024). 01.10.2024. URL: <https://scholarlypublishingcollective.org/uip/jmh/article/50/4/74/391330>
5. Zaugg I. A., Hossain A., Molloy B. Digitally-disadvantaged languages. EconStor. 2022. URL: <https://www.econstor.eu/handle/10419/254288>

**Lyudmila PELIVANOVA-PETROVA,**

Teacher of Bulgarian language,

149 Secondary School "Ivan Hadzhiyski" (Sophia, Bulgaria)

### **LANGUAGE BRIDGES: ADAPTATION OF UKRAINIAN CHILDREN TO BULGARIAN-LANGUAGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN SOFIA SCHOOLS**

This paper explores the educational strategies implemented in Sofia schools to facilitate the adaptation of Ukrainian refugee children to the Bulgarian language educational environment. It examines how supplementary language instruction creates effective pathways for academic integration, cultural assimilation, and psychological adjustment. By establishing flexible schedules and specialized language support programs, Bulgarian educational institutions bridge the linguistic gap between Ukrainian students' native language competencies and the language of instruction.

The integration of refugee students into new educational environments has received significant scholarly attention, particularly following recent geopolitical events in Eastern Europe. In the Bulgarian educational context, T. Dimitrova examined the challenges faced by non-native speaking students in mainstream Bulgarian classrooms. Her research demonstrated that "targeted language support significantly reduces the adaptation period for refugee children" [3, p. 52], enabling them to participate meaningfully in academic activities much sooner than

those without such support. Similarly, M. Ivanov's work at Sofia University revealed that flexible scheduling approaches for language acquisition resulted in 40% faster integration rates among Ukrainian children compared to traditional fixed-schedule approaches [4, pp. 118-120]. These findings align with S. Petrova's recent case studies at Sofia's multilingual schools, which documented improved academic outcomes among Ukrainian students following the implementation of specialized Bulgarian language programs [7, pp. 91-93].

The theoretical foundation for supporting refugee students' linguistic adaptation has been strengthened by R. Morales and D. Lee's work on educational psychology, which positioned language acquisition as the primary gateway to educational integration. Their research emphasized that "linguistic competence precedes and enables content knowledge acquisition in educational settings" [6, p. 8], making targeted language instruction an essential component of refugee education. This perspective is supported by T. Zhang's cognitive research examining how language anxiety impacts overall academic performance, where "reduced language confidence creates cascading barriers to learning across all subject areas" [10, p. 211].

Recent work by A. Todorova and P. Dimitrov specifically examined the implementation of Bulgarian language immersion programs in Sofia schools, documenting how "contextualized language learning activities accelerated functional communication skills" [8, p. 170]. Their comparative study revealed significant differences in academic integration timeframes based on the intensity and quality of language support provided. Similarly, B. Angelov et al. found that Ukrainian students with access to culturally sensitive language instruction demonstrated greater school attachment and reduced psychological distress, suggesting that "language acquisition programs that acknowledge students' cultural identity facilitate both linguistic and emotional adjustment" [1, p. 82].

The growing body of research collectively suggests that specialized language support programs offer significant benefits for refugee students' educational integration, particularly in developing the complex interplay of linguistic knowledge, academic content mastery, and socio-emotional adjustment required for successful adaptation to new educational environments.

In today's increasingly mobile global landscape, educational systems must respond effectively to the needs of refugee and displaced student populations. The influx of Ukrainian children into Sofia's educational institutions following recent geopolitical events presents

both challenges and opportunities for Bulgarian schools. These students arrive with intact academic foundations but face the significant barrier of learning in a language fundamentally different from their native tongue. The integration of specialized Bulgarian language programs addresses the crucial need for linguistically responsive and culturally sensitive educational approaches that acknowledge these students' unique circumstances while facilitating their successful incorporation into the Bulgarian educational system. As educational institutions worldwide grapple with similar challenges, the Sofia model of flexible scheduling and targeted language support offers valuable insights into effective practices for supporting refugee students' academic continuity during periods of displacement and transition.

The process of transforming language barriers into bridges requires thoughtful consideration of both linguistic and psychosocial factors. Educational interventions for Ukrainian students in Sofia schools are strategically designed to address immediate communication needs while building toward academic language proficiency. By implementing supplementary Bulgarian language classes alongside regular curriculum participation, educators create a balanced approach that prevents academic stagnation while supporting linguistic development.

Our school implementation involves a multi-tiered approach where Ukrainian students initially receive intensive Bulgarian language instruction before progressively increasing their participation in mainstream classes. Using a combination of dedicated language sessions and in-class support mechanisms, we conduct targeted language development activities that focus on both conversational fluency and academic vocabulary acquisition. The flexible scheduling system allows students to participate in content-area classes where language demands are less critical (such as mathematics, physical education, and arts) while receiving additional language instruction during subjects with heavier linguistic requirements. This adaptive approach transforms potentially overwhelming language barriers into manageable challenges, with students experiencing incremental success that builds confidence and motivation.

The resulting language acquisition process serves multiple educational purposes: it functions as the foundation for academic achievement, facilitates social integration with Bulgarian peers, and provides psychological continuity during a period of significant transition. Furthermore, the inherent emphasis on bilingualism reinforces Ukrainian students' existing linguistic competencies while adding Bulgarian language skills to their cognitive repertoire.

The acquisition of the Bulgarian language represents more than mere communication skills for Ukrainian students. It provides access to cultural understanding and community integration. Through systematic exposure to Bulgarian cultural contexts alongside language instruction, students develop the cultural competence necessary for successful social adaptation.

Our classroom approach involves “cultural context” sessions where students explore Bulgarian traditions, historical references, and social norms in conjunction with language learning. This process cultivates cultural awareness skills as students identify similarities and differences between Ukrainian and Bulgarian cultural patterns. By examining how communication patterns differ between the two cultures, students develop pragmatic awareness of language use, including politeness conventions, appropriate forms of address, and situational language adjustments.

The language instruction extends to examining how the Bulgarian language reflects cultural values and societal structures, with students identifying key concepts and expressions that provide insights into Bulgarian worldviews. These observations provide entry points for discussions about cultural adaptation, identity preservation, and the development of bicultural competence.

Our approach incorporates structured scaffolding frameworks where students build connections between prior knowledge in Ukrainian and new concepts presented in Bulgarian. Students analyze linguistic patterns, identify cognates, and develop transfer strategies that leverage similarities between Slavic languages. This analysis extends to developing metalinguistic awareness as students compare grammatical structures, phonological patterns, and lexical characteristics between their native language and Bulgarian.

Through guided activities, students develop effective learning strategies that can be applied across subject areas, including note-taking techniques adapted for second-language learning, visual mapping of concepts, and vocabulary acquisition methods. This metacognitive development encourages students to become more autonomous learners who can effectively navigate multilingual educational contexts.

Our pedagogical approach incorporates several structured activities for language acquisition and academic integration:

**Regular Language Immersion Sessions:** Every week, students have a Bulgarian language session focused on practical communication needs and classroom vocabulary. These sessions establish linguistic

foundations for the academic content students will encounter throughout the day.

**Peer Language Partners:** Bulgarian students volunteer as language partners, providing conversational practice and social integration support. These partnerships foster authentic communication opportunities while building cross-cultural friendships.

**Bilingual Content Bridges:** Teachers provide key vocabulary and concept summaries in both Ukrainian and Bulgarian before content-area lessons, creating conceptual bridges that allow students to connect prior knowledge with new information despite language differences.

**Progressive Content Integration:** Ukrainian students begin with participation in subjects where language demands are lower (mathematics, art, physical education) before gradually transitioning into more language-intensive subjects as their Bulgarian proficiency develops.

**Cultural Integration Activities:** Regular cultural exchange events allow Ukrainian students to share aspects of their cultural heritage while learning about Bulgarian traditions, creating a mutual appreciation that supports psychological adjustment.

These activities transform what could be an overwhelming language barrier into a structured pathway for educational continuity, helping students maintain academic progress while developing the linguistic competencies necessary for long-term success in their new educational environment.

The integration of Ukrainian children into Bulgarian educational environments through targeted language support represents a promising approach that aligns with contemporary understanding of effective educational interventions for displaced students. By recognizing the centrality of language acquisition to overall educational success, the Sofia school model creates authentic learning opportunities that develop linguistic knowledge alongside crucial academic content and socio-emotional adjustment. Our classroom implementation demonstrates that flexible scheduling and targeted language support engage Ukrainian students more effectively than traditional approaches while providing multifaceted learning experiences that address the complex interplay of language, academic content, and cultural integration.

## REFERENCES

1. Angelov, B., Stoyanova, M., & Dimitrov, I. Cultural sensitivity in language programs for refugee children: Psychological outcomes and educational

- integration. *International Journal of Educational Psychology*, 15(2), 2023. 78-94. <https://doi.org/10.1080/02703843.2023.4128651>
2. Dimitrova, T. Language support programs for non-native speakers in Bulgarian schools: Outcomes and challenges. *Bulgarian Educational Review*, 12(2), 2022. 45-59.
  3. Ivanov, M. Flexible scheduling approaches for language acquisition among refugee populations in Sofia schools. *Journal of Educational Integration*, 7(3), 2023. 115-131.
  4. Morales, R., & Lee, D. Language as gateway: Psychological perspectives on educational integration of displaced students. *Educational Psychology Review*, 33(4), 2021. 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09622-9>
  7. Petrova, S. Bulgarian language acquisition among Ukrainian refugee children: Case studies from Sofia's multilingual schools. *Bulgarian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 2023. 87-102.
  8. Todorova, A., & Dimitrov, P. Immersion approaches for accelerated Bulgarian language acquisition among refugee populations. *Applied Linguistics in Education*, 14(3), 2022. 163-179. <https://doi.org/10.1080/20573961.2022.2133456>
  10. Zhang, T. Language anxiety and academic performance among refugee students: Cognitive impacts and mitigation strategies. *Educational Psychology*, 42(2), 2021. 201-219. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1967284>

**Богдана САЛЮК,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Бердянський державний педагогічний університет

## **БРИТАНСЬКИЙ ГУМОР ТА ІСТОРІЯ У САТИРИЧНОМУ СВІТІ СЕРІАЛУ *BLACKADDER***

Гумор є невід'ємним компонентом британської національної культурної парадигми. Протягом багатоміліонного історичного розвитку він набув характерних ознак витонченості, іронічності, самокритичності та абсурдності, що становлять його дистинктивні риси. Одним із найяскравіших репрезентантів візуального гумористичного дискурсу став серіал "Blackadder" ("Чорна Гадюка", 1983-1989), створений Річардом Кертисом та Беном Елтоном за участі Ровена Аткінсона. Цей історичний сітком ВВС охоплює ключові етапи британської історії, від середньовічної епохи до Першої світової війни, одночасно висвітлюючи соціокультурні, політичні та культурологічні аспекти життя суспільства через призму сатиричної рефлексії та іронічної деконструкції.

Ця унікальна здатність серіалу поєднувати історичний наратив із гумористичним переосмисленням минулого підтверджує актуальність всебічного дослідження британського гумору як культурного феномену.

Аналіз наукових джерел засвідчує загалом зростаючий інтерес до вивчення мовних та культурних аспектів гумору. Так, у журналі "The European Journal of Humour Research" публікації присвячені функціям сатири, іронії та гумору в медіа- і культурному просторі, національним рисам гумору [4]. Сальваторе Аттардо у вступі до монографії "The Routledge Handbook of Language and Humor" зазначає, що жоден серйозний аналіз гумору не може оминати увагою такі ключові теми, як каламбури, іронія, теорії скриптів, дискурс-аналіз і навіть невдалий гумор або онлайн-гумор [1, с. 1]. Крім того, автори монографії приділяють увагу таким напрямкам, як переклад гумору і його когнітивні моделі, що підтверджує міждисциплінарний характер дослідження гумору як мовного і культурного феномену.

Мета роботи полягає у визначенні, як серіал Blackadder поєднує історичний контекст із сатиричними прийомами, що розкриває національну ментальність та специфіку британської історичної пам'яті. Також досліджується потенціал серіалу як навчального матеріалу в межах бакалаврського курсу "Країнознавство Великої Британії" для розвитку соціокультурної компетентності та інтегративної мотивації студентів.

Серіал Blackadder унікальний тим, що кожен сезон розгортається в новій, альтернативній реальній, історичній епосі: перший сезон – у Середньовіччі з королем Річардом IV (якого насправді не існувало, але це дало змогу ввести головного персонажа Едмунда Блекеддера); другий – у часи королеви Єлизавети I; третій – в епоху Регентства, а четвертий – на фронтах Першої світової війни. Всі головні персонажі усіх сезонів мають схожі імена (варіанти Едмундів Блекеддерів і Болдриків, які є різними відгалуженнями одного й того ж генеалогічного дерева) [3, с.153], але різні характери, що підкреслює повторюваність людських вад у різні епохи. Як зазначав продюсер серіалу Джон Ллойд: "Кінцевий результат чотирьох сезонів можна розглядати як своєрідну сатиру на шкільні підручники з історії та дивну мішанину фактів і перебільшень, що залишається в головах багатьох людей через кілька десятиліть після їхнього останнього уроку історії" [2].

Розуміння стилю Blackadder неможливе без звернення до історичних джерел британського гумору. Зокрема, прозова сатира

Джерома К. Джерома крізь комічні ситуації передає ексцентричність англійців та особливості класових відносин; цей тип гумору виразно представлений у взаємодії Блекеддера та Болдрика. Важливий вплив на Blackadder справили також його попередники-сітками 1960-70-х років та сюрреалістичний гумор колективу Monty Python, який розширив можливості телевізійної сатири.

Один із виразних прикладів сатиричного відображення історії – сцена з епізоду “Head” другого сезону, коли Блекеддер намагається навчити Болдрика рахувати. Завданням є арифметична операція з бобами, що перетворюється на абсурдний діалог, у якому проявляється як освітня нерівність, так і невміння еліти до конструктивного навчання. Сцена створює кумедний контраст між очікуваним “просвітництвом” та фактичною деградацією логіки. Це не лише викликає сміх, а й надає простір для аналізу класових відносин в англійському суспільстві Золотої доби. Інша сцена епізоду – поява лорда Мелчетта в новому величезному комір – використовує елемент візуальної сатири. Персонажі реагують на комір як на останній писк моди Єлизаветинської епохи, хоча з сучасної точки зору він виглядає кумедно і навіть абсурдно. Притім, костюми завжди ретельно досліджувалися у процесі підготовки до зйомок [2]. Таким чином, в епізоді висміюється показна вишуканість зображеної епохи, що добре ілюструє, як змінюється культурний код у різні періоди.

Варто зазначити, що британський серіал може бути використаний у курсі “Країнознавство Великої Британії” для формування соціокультурної компетентності студентів, здатності розуміти історичні реалії та національні особливості, порівнювати з їх сатиричним переосмисленням у серіалі, таким чином, розвивати критичне мислення. Крім того, це підвищить рівень інтегративної мотивації здобувачів вищої освіти, їх бажання вивчати іноземну мову не лише для досягнення практичних цілей, а й задля розуміння культури народу.

Отже, серіал Blackadder є глибоким і водночас доступним прикладом того, як можна поєднувати гумор, історію та соціальну критику. Його сатиричні стратегії – від візуального абсурду до мовної гри – не лише слугують засобом розваги, а й сприяють розвитку соціокультурної обізнаності, критичного мислення та інтегративної мотивації в студентів. Як автентичний культурний візуальний текст, серіал має значний потенціал у викладанні курсу

“Країнознавство Великої Британії”, допомагаючи студентам зрозуміти суть британської історії через її іронічне осмислення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Attardo S. Introduction // The Routledge Handbook of Language and Humor; ed. S. Attardo. New York: Routledge, 2017. pp. 1–3.
2. Rohrer Finlo. How accurately does Blackadder reflect history? BBC News Magazine, 2013. URL: <https://www.bbc.com/news/magazine-22887110>
3. Sedlmayr G. The Uses of History in *Blackadder* // Kamm J., Neumann B. (eds). British TV Comedies. London: Palgrave Macmillan, 2016. Pp. 153-166. URL: [https://doi.org/10.1057/9781137552952\\_10](https://doi.org/10.1057/9781137552952_10)
4. The European Journal of Humour Research. URL: <https://europeanjournalofhumour.org/ejhr/index>

**Юлія ЧЕРНЯК,**

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

**Вікторія СМЕЛЯНСЬКА,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

#### IMMERSION INTO INTERCULTURAL STUDIES: LANGUAGE AND CULTURE VIA FUTURELEARN AS A UNIVERSITY INFORMAL LEARNING RESOURCE

The world of higher education is changing, and online platforms like FutureLearn give us new opportunities to learn and gain knowledge. Massive Open Online Courses (MOOCs) offer learning chances for everyone and can go beyond what is taught at universities. This article looks at a student’s hands-on experience of taking the online FutureLearn course “Introduction to Intercultural Studies: Language and Culture” [1] as part of General English at Nizhyn Mykola Gogol State University. It proved a valuable way to build a personalized learning path for university students to deepen their understanding of important interdisciplinary subjects.

While traditional university curricula provide the core framework for learning, the flexibility and accessibility of platforms like FutureLearn present supplementary opportunities. These platforms allow students to engage with introductory material at their own pace, exploring subjects that might complement or extend their formal studies. This article reflects on an EFL student’s personal engagement with the FutureLearn course

“Introduction to Intercultural Studies: Language and Culture” [1], exploring the benefits and challenges of using such platforms as informal education that can enrich the university learning experience.

This online FutureLearn course was chosen as something to focus on for learning independently. It could give basic knowledge that is important for different university subjects. The course is set up to examine the active relationship between language, culture, and identity – important topics in a world where everything is connected and within the wide range of subjects covered by Cultural Studies. The course includes how language and thought are connected, the variety of languages, the social and political sides of language, endangered languages, talking between cultures, and how language helps shape our identity.

Enrolling on this course was driven by a personal interest in the subject matter and a recognition of its potential to enhance understanding beyond a specific degree program. This self-motivated learning activity exemplifies how FutureLearn courses can enable university students to take initiative in their education. The article will explore the specific aspects of this experience, reflecting on the course content, the unique features of the FutureLearn platform, the challenges faced, and the overall impact as a form of informal university education.

One impactful area facilitated by the FutureLearn course was the relationship between language and thought. It was discovered how language reflects the environment and how different cultures possess unique linguistic tools. The clear explanations and examples provided on the platform made complex ideas, such as the concept of “untranslatable” words and how language can embody cultural meaning, more understandable. This offered a perspective on how ideas are expressed and perceived across different cultural contexts, an insight for any university student navigating a diverse world. This aligns with discussions concerning the influence of language on thought and worldview, which is often encountered in linguistic studies.

Furthermore, engagement with endangered languages and the threat of language loss to cultural identity highlighted the role of language in preserving cultural heritage. The FutureLearn platform's multimedia approach and access to diverse resources enriched the exploration of vulnerable languages and revitalisation efforts, providing perspectives on the profound link between language and community. The social and political forces contributing to language endangerment and preservation efforts were explored through materials and

discussions, offering context for understanding contemporary social issues often examined in university courses.

Using the FutureLearn course as a self-study offered chances and difficulties for learning independently, skills valued in university settings. Planning and using time well became crucial for the course's flexible structure. Unlike university classes that have set times, the fact that you could go at your own pace on FutureLearn meant taking more personal responsibility for making progress. It was seen that some tasks needed focused attention and time, which showed the importance of time management skills.

Finding a balance between understanding and thinking critically about the information given was also an important learning experience. While FutureLearn provides a lot of material, it is up to the individual to actively process and put this information together. Using a structured plan for assignments within the FutureLearn framework proved helpful in dealing with this, showing how learning strategies can be changed to fit different educational environments. This experience emphasizes the importance of self-awareness, self-management, and responsible decision-making, which are useful skills for regular university coursework.

Finishing the final assessment in the FutureLearn course, which was done through one's own effort, shows that motivated university students can learn effectively through such online platforms. It proves that with the right way of doing things, learning experiences outside of regular classes can add to and strengthen the skills and knowledge gained through formal education. For example, looking at politeness in language and the idea of "face", made easier by FutureLearn's clear explanations and real-world examples, gave more understanding of communication between cultures. Knowing how rules of politeness differ across cultures is a key part of being a global citizen and an important area of study in university-level communication courses. Realizing that what is seen as polite in one cultural context might be seen differently in another highlights how important cultural sensitivity and awareness are for university students who will likely interact with people from many different backgrounds in their studies and jobs. Moreover, continuing to learn about endangered languages through FutureLearn's resources further strengthened my respect for cultural heritage. This repeated exposure likely made understanding of the effects of language loss and the importance of saving them deeper – issues often looked at in university-level language and cultural studies courses.

The good experience with the FutureLearn course “Introduction to Intercultural Studies: Language and Culture” [1] shows how important such platforms are as valuable resources for learning outside of regular classes at the university level. Firstly, FutureLearn offers learning chances that are flexible and easy to get to, which can fit around the busy schedules of university students. This allows them to explore subjects beyond their main studies without being tied to fixed times. Secondly, FutureLearn courses can give a broad introduction to knowledge in different fields, offering a base for students thinking about new areas of study or wanting to add to what they already know. The “Introduction to Intercultural Studies: Language and Culture” course [1] is a great example, giving basic ideas important for various humanities subjects. Thirdly, participating in FutureLearn helps develop independent learning and the ability to study independently, which are essential for doing well academically at university and beyond. The self-paced nature of the platform encourages students to take responsibility for their own learning, develop ways to manage their time and improve their critical thinking skills. Fourthly, FutureLearn gives access to different viewpoints and a global learning community. While talking directly with other learners was a platform feature, the main focus here is on the individual learning experience. However, the possibility of connecting with people from all over the world offers a richness of perspectives that can broaden understanding and make the learning process better, similar to the diverse environments found at universities.

By offering these benefits, FutureLearn and similar MOOC platforms can be useful tools for universities to encourage learning throughout life and give students chances for intellectual exploration beyond the classroom. They can act as a link between formal and informal education, making the university experience better.

All in all, the experience of taking this FutureLearn course highlights how such platforms can meaningfully add to a university student's educational itinerary. The course effectively explained key ideas relevant to cultural studies, helping to understand more deeply how language, culture, and who we are all connected. While learning at one's own pace had its challenges, the structured but flexible nature of the FutureLearn platform led to a positive learning outcome, improving skills in learning independently. The insights gained from the course add to formal university studies, broadening views on intercultural issues and the social and political sides of language.

In conclusion, FutureLearn and similar MOOC platforms are excellent resources for universities that want to improve their students'

learning experience. By encouraging students to take thoughtfully chosen online courses, universities can help them take more control of their own learning, explore connections between different subjects, and develop essential skills for academic and professional success in a world where everything is connected. "Introduction to Intercultural Studies: Language and Culture" on FutureLearn shows the value of informal online learning opportunities at university.

#### REFERENCE

1. FutureLearn. (n.d.). Introduction to Intercultural Studies: Language and Culture. URL: <https://www.futurelearn.com/courses/intercultural-studies-language-culture>

**Устина ФЕДОРОВА,**  
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,  
Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя

### CHALLENGES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE ERA OF GLOBAL CONFLICTS AND MIGRATION

Intercultural communication in the 21st century has acquired unprecedented significance, becoming a vital component of everyday interaction in our globalized world. In the context of active economic, political, and cultural integration, the ability to communicate effectively with representatives of other cultures has evolved from a secondary skill into a crucial competency. Language, as the primary instrument of intercultural engagement, functions not only as a medium of information exchange but also as a carrier of cultural codes, values, and worldview paradigms. As scholar Edward T. Hall aptly stated, "culture is communication and communication is culture," emphasizing their inseparable connection and mutual interdependence [4].

The issue of intercultural communication becomes particularly salient against the backdrop of contemporary geopolitical conflicts and large-scale migration. Millions of individuals find themselves in unfamiliar cultural environments where numerous communication barriers arise - ranging from linguistic challenges to profound differences in social perception. These difficulties are further exacerbated in times of armed conflict, when communication is burdened by psychological trauma, entrenched stereotypes, and mutual distrust.

Global conflicts fundamentally reshape both the channels and the content of intercultural communication, giving rise to new communicative realities. One of the most potent mechanisms through which war influences intercultural relations is the construction of rigid “us” versus “them” narratives. Conflicts tend to intensify group identification, amplifying perceptions of cultural difference and reducing nuanced diversity to binary oppositions. In wartime, the culture of the “other” is often demonized, and members of opposing groups are dehumanized, significantly hindering the possibility of dialogue.

Hate speech frequently becomes the dominant mode of portraying the adversary in such contexts, pushing aside the language of diplomacy and compromise. The use of pejorative ethnonyms, dehumanizing metaphors, and emotionally charged vocabulary not only reflects but also deepens intercultural alienation. Conversely, diplomatic discourse seeks to construct a neutral communicative space where dialogue can occur without the loss of face for any party involved.

Migration processes create a distinct environment for intercultural engagement, where communicative challenges manifest simultaneously at several levels. The key barriers faced by both migrants and host communities may be categorized as linguistic, non-verbal, and sociocultural.

The language barrier is the most visible, yet it is often oversimplified - reduced to the acquisition of basic vocabulary. In reality, as linguist Yuri Lotman noted, “language encodes not only the literal meaning of words but also an entire cultural system, where each word carries associative chains, contextual shades, and historical memory.” [2, c. 123].

Culture shock, defined as a psychological state of disorientation experienced in a new cultural setting, has a significant impact on migrants’ communicative capabilities. In early stages of adaptation, anxiety and stress may suppress even well-established language skills, eventually leading to communicative isolation and the formation of closed ethnic enclaves.

Ukraine’s experience with intercultural communication in the context of war and mass migration illustrates distinct interactional patterns that warrant deeper analysis. The specific nature of Ukrainian culture - shaped historically at the crossroads of various civilizational influences - has produced a unique communicative profile that reveals itself in intercultural dialogue.

As cultural theorist Myroslav Popovych observed, “Ukrainian culture combines elements of individualism, characteristic of Western

societies, with collectivist values inherent to Eastern traditions, forming a distinct cultural type with high adaptability.” [3, c. 58]

The phenomenon of “cultural ambassadors” has become a notable aspect of Ukrainian integration abroad. Acknowledging their role as representatives of a nation at war, many Ukrainians actively participate in cultural and educational initiatives – from organizing exhibitions and festivals to launching information campaigns and participating in public discussions.

The rapid advancement of digital technologies has profoundly transformed the landscape of intercultural communication, offering unprecedented opportunities for interaction while also introducing new challenges. Social media platforms have emerged as central arenas for intercultural exchange, enabling communication in formats previously unknown to human history.

Memetic content – including humor, emojis, and contextual codes – forms a new international communicative sphere governed by its own rules and conventions. Internet memes often transcend linguistic boundaries, establishing cross-cultural symbolic frameworks that are readily understood by diverse audiences, especially younger generations. However, as digital communication scholar Limor Shifman warns, “inappropriate use or misinterpretation of memetic content can result in serious intercultural misunderstandings, as humorous codes are deeply culturally embedded.” [5, c. 119]

Ukrainian digital storytelling has emerged as a powerful tool for communicating the nation’s experience to a global audience. Digital initiatives that document war and migration through personal narratives – such as *War Up Close* or *Voices from Ukraine* – successfully bridge cultural divides by appealing to universal human values.

A comprehensive analysis of the challenges of intercultural communication in the age of global conflicts and migration reveals the multilayered and dynamic nature of this phenomenon. Wars and migratory flows not only exacerbate existing communication barriers but also generate new modes of intercultural engagement that require the development of specific competencies.

Fostering intercultural competence has become an urgent necessity at both individual and institutional levels. This competence entails not only knowledge of foreign cultures and languages but also the ability to engage in critical self-reflection, empathetic listening, and flexible adjustment of communicative strategies across diverse cultural settings. As intercultural communication specialist Milton Bennett emphasizes, “intercultural competence is not a static body of knowledge, but a

dynamic process of continuous learning that requires intellectual openness, emotional resilience, and adaptability to ambiguity.” [1, с. 45]

The Ukrainian case of intercultural engagement amid war and widespread migration demonstrates both distinctive challenges and innovative approaches to overcoming them – offering valuable insights for the global context. The ability of Ukrainians to integrate into different cultural environments while preserving their national identity stands as an important example of cultural resilience under conditions of crisis.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беннетт М. Дж. Основи міжкультурної комунікації: парадигми, принципи та практика. Ярмут (Мен) : Intercultural Press, 1998. 45 с.
2. Лотман Ю. М. Семіосфера. Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 2000. 123 с.
3. Попович М. В. Нарис історії культури України. Київ : АртЕк, 2001. 58 с.
4. Холл Е. Т. Безмовна мова. Гарден-Сіті (Нью-Йорк): Doubleday & Company, 1959.
5. Шифман Л. Меми в цифровій культурі. Кембридж (Массачусетс) : MIT Press, 2014. 119 с.

---

**ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО**  
**TRANSLATION STUDIES**

---

## **ПЕРЕКЛАД ФРАНЦУЗЬКОЇ АРТИЛЕРІЙСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ: ВИКЛИКИ, ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІ НЮАНСИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ**

У контексті зростання оборонної співпраці між Україною та країнами ЄС, зокрема Францією, зростає потреба в оперативному та точному перекладі документації, пов'язаної з постачанням, обслуговуванням і навчанням користувачів сучасних артилерійських систем. Французька термінологія при цьому є основним елементом автентичних технічних описів і регламентів.

Передача спеціалізованої термінології, особливо в такій стратегічно важливій і технологічно складній сфері, як артилерійське озброєння, є складним і багатоаспектним процесом, що значно перевершує межі звичайного мовного перекладу. Перекладач, який працює з такими текстами, має бути не лише досвідченим фахівцем із бездоганним знанням як французької мови джерела, так і мови перекладу, а й володіти ґрунтовною обізнаністю в галузі військової техніки. Без глибокого розуміння основ роботи артилерійських систем, їхньої класифікації, історичних етапів розвитку та сучасних інновацій, забезпечити точний і адекватний переклад практично неможливо.

Мета дослідження полягає в аналізі лінгвістичних і позамовних труднощів, що виникають під час перекладу спеціалізованої військово-технічної лексики французького походження, а також у визначенні ефективних стратегій і практичних підходів до забезпечення точності, послідовності та адекватності термінологічного перекладу в межах артилерійської тематики.

Історичне значення французької мови у формуванні та розвитку військової науки, зокрема артилерійської справи, є беззаперечним. Саме з цієї причини чимало ключових і спеціалізованих термінів у цій галузі походять із французької, а багато з них були запозичені іншими мовами майже без змін або з мінімальними фонетичними адаптаціями. Це може створювати хибне враження про легкість перекладу, однак на практиці перекладачеві необхідно виявляти підвищену уважність і володіти знаннями з історії мови та військової термінології. Навіть ті терміни,

що здаються очевидними для перекладу – як-от *obus* (снаряд), *canon* (гармата), *affût* (лафет) чи *culasse* (затвор) – потребують ретельного аналізу: необхідно враховувати сучасний контекст їхнього використання, можливі семантичні відтінки, а також усталені відповідники в мові перекладу, які можуть мати власне історичне, технічне або функціональне навантаження.

Дослідниці О. Пуш і Н. Гасюк наголошують, що особливості перекладу термінології французького походження у сфері артилерійського озброєння зумовлені складною взаємодією лінгвістичних і позамовних чинників [2]. Одним із ключових мовних аспектів, що потребує особливої уваги, є багатозначність термінів. У французькій мові, як і в багатьох інших, окремі терміни можуть мати кілька значень, зміст яких визначається конкретним контекстом. До прикладу, слово *charge* може вживатися у значенні порохового заряду (*préparer la charge propulsive* – підготувати металний заряд), фізичного навантаження (*la charge maximale admissible sur l'essieu* – максимально допустиме навантаження на вісь), або ж означати відповідальність (*il a la charge de la sécurité du dépôt* – він відповідає за безпеку складу). Подібну багатозначність демонструє і термін *portée*, який може позначати як дальність стрільби (*la portée maximale du canon est de 15 km* – максимальна дальність гармати становить 15 км), так і сферу впливу (*la portée de son influence s'étend sur toute la division* – сфера його впливу охоплює всю дивізію). Від перекладача у таких випадках вимагається не лише знання варіантів перекладу, а й здатність до глибокого аналізу контексту, аби обрати єдиний, точний і доцільний відповідник, що найповніше передає зміст, закладений автором оригіналу.

Одним із важливих викликів під час перекладу військових, зокрема артилерійських, документів є наявність великої кількості абrevіатур і скорочень. Ці умовні позначення, що є зрозумілими й звичними для фахівців відповідного профілю, можуть стати серйозною проблемою для перекладача, який не має глибоких знань у спеціалізованій тематичі. Перекладач має не лише володіти повною формою кожної абrevіатури французькою мовою (наприклад, *OBUS HE* – *Obus Haut Explosif*, тобто осколково-фугасний снаряд), а й чітко розуміти її технічний зміст, а також знати прийнятий у мові перекладу еквівалент (у цьому випадку – українське скорочення ОФС). Недостатнє розуміння або неточна інтерпретація таких скорочень може призвести до серйозних помилок, які не лише спотворюють зміст технічного документа, а й потенційно матимуть критичні наслідки.

Позамовні чинники, що впливають на переклад французькомовної термінології в галузі артилерійського озброєння, переважно пов'язані з відмінностями у національних системах класифікації, стандартах і технічних характеристиках озброєння, які притаманні різним країнам. Наприклад, французька класифікація снарядів базується на специфічних критеріях і категоріях, які можуть не мати безпосередніх відповідників у німецькій або американській термінологічній системі. Так, термін *obus à balles* (снаряд із кулями) може описувати конструктивну особливість або технологію, яка в інших країнах не застосовується або класифікується за зовсім іншим принципом. Подібні розбіжності стосуються й позначення калібру – у французькій документації він часто подається в міліметрах без загальноприйнятого скорочення “мм”, що може викликати непорозуміння при прямому перекладі. У таких випадках володіння лише мовними навичками є недостатнім: перекладач має глибоко розуміти технічні характеристики, конструкцію, функціональне призначення та принципи дії артилерійських систем, щоб забезпечити точне й коректне відтворення термінів у мові перекладу.

З огляду на високий рівень спеціалізації та складність термінології, притаманної сфері артилерійського озброєння, важливою умовою забезпечення точного й якісного перекладу є систематичне використання професійних термінологічних ресурсів – галузевих словників, глосаріїв, довідкових матеріалів та інших авторитетних джерел. Перекладач повинен мати доступ до сучасних, розширених французько-українських словників військово-технічної тематики, які охоплюють не лише загальноповсякденну, а й вузькоспеціалізовану лексику. Окрему цінність становлять міжнародні глосарії, зокрема натівські, що подають терміни французькою мовою разом з англійськими відповідниками. Це дає змогу створити своєрідний термінологічний міст і полегшити пошук найбільш точних аналогів українською мовою. Не менш важливим є й уміння працювати з автентичними джерелами французькою – технічною документацією, інструкціями, посібниками та описами обладнання. Саме такі матеріали розкривають контекст реального функціонування терміна, дозволяють краще зрозуміти його значення, сфери застосування й семантичні відтінки, що особливо важливо для точного перекладу в технічній і військовій комунікації.

Нам імпонує думка науковиці Ю. Бойчук, що якісний переклад термінології, що стосується артилерійського озброєння, неможливий без засвоєння базових технічних знань щодо функціонування відповідних систем. Перекладач повинен добре орієнтуватися в конструктивних особливостях різних типів гармат, розуміти класифікацію боєприпасів залежно від їх призначення та механізму дії, знати принципи роботи систем управління вогнем, оптичних та електронних приладів наведення, а також інші ключові компоненти артилерійського комплексу [1]. Наприклад, для правильного перекладу експлуатаційної документації артилерійської установки необхідно розрізнити поняття *pointage en direction* (наведення по горизонту) та *pointage en hauteur* (наведення по вертикалі). Так само, для адекватного перекладу описів боєприпасів критично важливо мати уявлення про різні типи підричників, зокрема *fusée à percussion* (ударний підричник) та *fusée à temps* (підричник з уповільненням). Без такого технічного розуміння переклад може виявитися неточним або навіть хибним, що особливо критично в контексті військової документації.

Під час перекладу великомасштабних проєктів, пов'язаних із документацією в галузі артилерійського озброєння, особливо важливо забезпечити термінологічну узгодженість. Варіативність синонімічних термінів, навіть у межах однієї мови, може спричинити непорозуміння та негативно вплинути на якість перекладу, якщо не вжити відповідних заходів. Тому на початковому етапі роботи необхідно сформувати уніфікований глосарій ключових термінів, який слугуватиме основою для всіх подальших перекладацьких рішень і буде послідовно застосовуватись на всіх етапах проєкту. Наприклад, якщо в одному з документів термін *systeme de visée* перекладається як система прицілювання, це формулювання повинно використовуватись у всіх пов'язаних текстах, а не замінюватись варіантами типу прицільний комплекс чи прицільна система. Послідовність у терміновживанні є запорукою точності, логічності та професійної якості перекладу технічної документації.

Отже, переклад французької артилерійської термінології є надзвичайно складним і відповідальним процесом, що охоплює цілу низку лінгвістичних та технічних аспектів. Такий переклад вимагає від фахівця не лише досконалого володіння мовами, а й ґрунтовної обізнаності в галузі озброєння, вміння точно аналізувати контекст, користуватись спеціалізованими джерелами інформації та забезпечувати термінологічну чіткість і послідовність. В умовах

активізації міжнародної співпраці у сфері оборони професійний переклад артилерійської документації стає дедалі важливішим чинником, який безпосередньо впливає на ефективність взаємодії та безпеку застосування сучасних технічних засобів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Байло Ю.В. Особливості поняття «військовий термін» (семантичний аспект). *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія «Філологічні науки»*. 2013. Кн. 3. С. 62-65
2. Пуш О. М., Гасюк Н. В. Особливості перекладу військової термінології. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Філологія*. 2022. № 58. С. 305-308.

**Євгеній ЄГОРОВ,**

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,  
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

**Андрій ЛІТВІХ,**

викладач,

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

### ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТА ЛОКАЛІЗАЦІЇ ВІДЕОІГОР НА ПРИКЛАДІ ГРИ THE ELDER SCROLLS V: SKYRIM

Варто почати з того, що власне переклад являє собою досить клопіткий та складний процес, а особливо коли йдеться про локалізацію відеоігор, адже тут необхідно не лише взяти до уваги особливості перекладу імен певних героїв, предметів чи власних назв з однієї мови на іншу, а й зробити даний переклад якісним та зрозумілим для носіїв конкретної мови. Саме для цього в процесі локалізації широко застосовуються як різноманітні додаткові знання про лор (всесвіт конкретної гри, її правила та послідовність подій), так і певні міжкультурні аспекти, адже сучасні відеоігри досить часто використовують запозичення, зокрема англіцизми, у своїх діалогах чи назвах ігрових предметів.

Говорячи про актуальність даної теми, необхідно зазначити, що відеоігри, завдяки своїй популярності серед підлітків та молоді, стали сприятливим середовищем для різноманітних лінгвістичних явищ, таких як запозичення, кальки, культурні еквіваленти чи змішування мовних кодів, то ж не дивно, що всі ці феномени знайшли своє відображення в перекладі та локалізації продуктів індустрії інтерактивних розваг.

Мета даної роботи, у свою чергу, полягає в описі та аналізі найбільш поширених способів перекладу власних назв та особливостей локалізації на прикладі ігрового всесвіту гри The Elder Scrolls V: Skyrim.

Завдання роботи полягає у аналізі трьох локалізацій гри (англійської, української та іспанської), адже це допоможе не лише виявити спільні та відмінні особливості перекладу, а й прослідкувати деякі приклади міжкультурних аспектів перекладу та зробити висновки, щодо доцільності використання тих чи інших перекладацьких трансформацій чи технік у процесі створення локалізації.

Варто зазначити, що питанням перекладу та адаптації відеоігор займалися багато світових науковців і перекладачів. Так, зокрема, Карме Мангірон та Мінако О'Хаган (Carme Mangiron and Minako O'Hagan) у своїй праці *"Game Localisation: Unleashing Imagination with 'Restricted' Translation"* досліджували власне поняття локалізації, історію виникнення даного терміну та його ключові особливості [4].

Відомо, що поняття перекладу та локалізації є досить спорідненими, адже обоє пов'язані з мовними кодами, але при цьому мають певні відмінності.

Так *Oxford Advanced Learner's Dictionary* визначає термін Локалізація як *"Процес адаптації продукту чи послуги, щоб зробити його підходящим для певної території (the process of adapting a product or service to make it suitable for a new area)"* [5].

У свою чергу, *Cambridge Dictionary* пояснює термін Переклад як *"процес перекладу чогось з однієї мови на іншу (the process of translating something, from one language to another)"* [3].

Тобто, переклад розглядається більше як процес передачі певної інформації з однієї мови на іншу, в той час як локалізація передбачає не лише переклад певної інформації лінгвістичними засобами іншої мови, а й адаптацію даної інформації до певної спільноти, вікової групи чи культури.

Власне процес локалізації кожної гри передбачає переклад субтитрів, діалогів, ігрових предметів, назв певних місцевостей ігрового світу чи імен персонажів, що можна об'єднати під загальним поняттям переклад власних назв.

Поняття *власна назва* означає слово чи сполуку слів, що служить для позначення якогось окремого унікального предмета. Яскравим прикладом є назви тварин, божеств, географічні назви,

назви державних установ, країн, газет, посад, грошових одиниць чи історичних пам'яток.

Серед найбільш вживаних способів перекладу власних назв виділяють наступні:

1. Транскрипція чи транслітерація, тобто передача звукового чи буквенного складу слова засобами іншої мови з відповідною адаптацією до фонетичних норм мови або зі збереженням оригінального написання.

2. Калькування (дослівний переклад) – дослівний переклад слова чи його складових частин з однієї мови на іншу.

3. Пошук відповідника або культурного еквіваленту (культурна адаптація), що означає використання при перекладі слова схожого чи подібного за значенням до нього терміну з мови, на яку здійснюється переклад, тобто адаптація певного поняття до нової мови, соціуму чи культури.

4. Описовий переклад, тобто пояснення значення певного слова чи виразу [1, с. 97].

Кожен з цих способів перекладу має переваги та недоліки, але всі вони знайшли широке використання у процесі локалізації, адже дозволяють не лише передати повідомлення з однієї мови на іншу, а й забезпечують його кращу зрозумілість та відповідність новим соціокультурним реаліям.

Аналіз особливостей перекладу та локалізації гри The Elder Scrolls V: Skyrim можна умовно розділити за наступними категоріями:

- Переклад географічних назв.
- Переклад імен персонажів та ігрових рас.
- Переклад ігрових предметів.

Переклад географічних назв у даній грі здебільшого представлений транскрипцією, транслітерацією чи калькуванням (дослівним перекладом).

Наприклад, назва провінції Небокрай була перекладена з англійського Skyrim, де Sky – небо, а rim – край, в той час як у іспанській версії вирішили залишити оригінальну назву “Skyrim” [2].

Іншим прикладом є місто Самотин, що в українській локалізації передає через назву певне відчуття самотності та автономії. В англійській локалізації місто носить назву “Solitude”, що дослівно означає “самотність”, у іспанській адаптації використовується дослівний переклад “Soledad” [2].

Прийом калькування можна прослідкувати і в назвах інших міст, наприклад Whiterun калькується як Carrera Blanca та Білий Плин чи Dawnstar, що дослівно перекладається як “Ранкова зірка” (Lucero del Alba та Зоряниця відповідно).

У деяких назвах поселень у всіх трьох локалізаціях було використано транслітерацію: Мортал – Morthal – Morthal, Фолкріт – Falkreath – Falkreath, Маркарт – Markarth – Markarth.

Цікавим прикладом адаптації є місто Winterhold, де в українській та іспанській локалізаціях перекладачі використали культурні еквіваленти, намагаючись передати непривітний зимовий арктичний характер місцевості, переклавши дане слово як Зимоколиця (використовується Зима як дослівний переклад Winter) та Hibernalia (від іспанського слова Hibernial – зимовий) [2].

Серед способів перекладу ігрових рас також переважає калькування, транскрипція та, частково, культурний еквівалент.

Так, наприклад, раса орків, що є нащадками Орсімерів, була транскрибована англійською та іспанською як Orsimers, у той час як в українській локалізації використали слово Орки як більш звичний еквівалент.

Раси імперців, бретонців, аргоніанців, нордів та хаджитів були транскрибовані чи транслітеровані як в англійській так і в іспанській локалізаціях відповідно: Imperials та Imperiales, Bretons та Bretones, Argonians, Nords та Nórdicos, Khajiits та Khajiitas [2].

Проте, англійська назва Redguards була транскрибована в українській локалізації як Редгарди та перекладена дослівно як “Guardias rojos” в іспанському варіанті, що значить як «Червоні охоронці» [2].

Раси ельфів, у свою чергу, були або перекладені дослівно з ельфійської мови як лісові, темні та високі ельфи (українська локалізація) або зберегли оригінальну ігрову назву ельфійською мовою Bosmer, Dunmer та Altmer (іспанська та англійська локалізація).

Переклад імен персонажів ігрового всесвіту поєднує використання транскрипції та кальки для перекладу кличок чи псевдонімів.

Так, M'aiq the Liar був перекладений українською М'айк Брехун та іспанською M'aiq el Mentiroso, Falk Firebeard отримав ім'я Falk Barba de Fuego в іспанській локалізації та Фальк Вогнебород в українській, Annেকে Stag-Jumper була локалізована як Annেকে Saltadora de Riscos та Енеке Скельна Стрибунка, а Uthgerd the

Unbroken була адаптована як Уттерд Нескорена та Uthgerd la Indómita [2].

Серед перекладів назв угруповань переважає калькування, дослівний переклад чи культурний еквівалент.

Так, назва *Bandits* була дослівно перекладена в іспанській локалізації *Banditos* та замінена еквівалентом Харцизи (що значить розбійники) в українському перекладі, що підкреслює українські історико-культурні особливості [2].

У свою чергу, при перекладі назв ігрових предметів у більшості випадків локалізатори використовували калькування чи дослівний переклад, зокрема, меч *Dawnbraker* був калькований як *Quebrantador de amaneceres* (іспанською) та перекладений *Просвітанок* (українською).

Такі предмети як рятівна шкура, ебонітова булава та сокира бракон'єра була кальковані в усіх трьох локалізаціях (*Savior's Hide* та *Piel del salvador*, *Ebony Mace* та *Maza de ébano*, *Poacher's Axe* та *Hacha de cazador furtivo*) [2].

Завершальним об'єктом для порівняння будуть рослини, які присутні на землях ігрового всесвіту Небокраю.

Так, рослина пухівка (через свої білі схожі на пух квіти) в англійському перекладі має назву *Tundra Cotton*, тоді як в іспанському – *Cardo lanudo* (дослівним шерстяний будяк через свою подібність зі справжнім будяком).

Такі рослини як *Bleeding crown* та *Nirtroot* були дослівно перекладені в іспанській локалізації як *Corona sangrante* та *Raíz de pírñ* та кальковані українською як *Корінь Нірну* та *Скривавлений вінець* (вінець як український культурний еквівалент до корони) [2].

Таким чином, можна зробити висновок, що більшість назв міст, поселень, рас, ігрових предметів та імен персонажів просто транслітеруються, транскрибуються чи калькуються для мінімальної втрати ігрового контексту, проте наявні деякі приклади використання культурних еквівалентів при перекладі, що, у свою чергу, дозволяє більш точно передати культурні особливості країни, мовою якої здійснюється локалізація гри.

Також, варто зазначити, що переклад чи локалізація комп'ютерних ігор є досить популярним явищем у сучасному технологічному світі, адже це дозволяє розробникам поширити власний продукт та залучити нових гравців. Проте, через культурні відмінності між мовами та країнами такий переклад не завжди є дослівним та вимагає застосування спеціальних технік з метою

досягнення високого рівня адаптації до лінгвокультурних особливостей кожної окремої країни.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гетьман З., Орлова І. Теорія і практика перекладу з іспанської мови на українську. Київ : Видавничо-полігр. центр "Київ. УН-т", 2010. 223 с.
2. Bethesda Game Studios. Skyrim Fandom Spanish. The Elder Scrolls V: Skyrim Special Edition. URL: <https://elderscrolls.fandom.com/es/wiki/Skyrim>
3. Cambridge English Dictionary: Meanings & Definitions. Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>
4. Mangiron C., O'Hagan M. Game Localisation: Unleashing Imagination with 'Restricted' Translation. *The Journal of Specialised Translation*. 2006. URL: <https://surl.li/ituoem>
5. Oxford Learner's Dictionaries | Find definitions, translations, and grammar explanations at Oxford Learner's Dictionaries. Oxford Learner's Dictionaries. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

**Lesia MATVIENKO,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate,  
Poltava State Agrarian University

#### INNOVATIVE TRENDS IN THE TRANSLATION OF DIPLOMATIC TEXTS IN THE CONTEXT OF DIGITAL DIPLOMACY

In the 21st century, diplomacy, as a specific form of international communication, is increasingly adapting to digital conditions. This applies not only to the forms of delivery of diplomatic messages, but also to their linguistic representation, including translation. While standardised, "classical" approaches to translating diplomatic texts used to prevail, we are now seeing a trend towards dynamisation, stylistic adaptation and the use of digital tools. This creates new conditions for the translator's work, in particular, the balance between maintaining diplomatic neutrality and responding to the requirements of digital communication.

Stereotyping in the translation of diplomatic texts has traditionally been seen as a way to ensure political neutrality, accuracy and predictability in official international communication [2]. Such texts are usually characterised by a high degree of templatisation, formality, legal correctness and adherence to established norms. This approach helps to avoid ambivalence and ensure equivalence between texts in different

languages. For example, the UN practice often uses unified language formulas that hardly change from document to document.

Stereotypical language formulas are the result of consensus and an attempt to minimise the risk of diplomatic misunderstandings. However, in the context of new formats of public diplomacy, this approach sometimes loses its effectiveness.

Digital diplomacy (or e-diplomacy) is the use of information and communication technologies in the conduct of foreign policy [1]. It involves the presence of diplomatic institutions on social media, the publication of operational statements on official web resources, and participation in virtual conferences and negotiations.

This format changes the requirements for translation:

- efficiency. Texts must be translated almost in real time;
- brevity. Instead of multi-page memoranda, tweets, posts or press releases are often used;
- adaptability to the audience. Translations are aimed not only at diplomats but also at a wide range of readers.

The traditional translation canon is facing new genres: from microblogs to visual accompanying posts.

In the context of digital diplomacy, innovations in the translation of official texts are becoming not only a response to new communication formats, but also a requirement for effective intercultural dialogue. Translators deal not only with paper documents, but also with short online statements, social media posts, and multimedia messages. This prompts the introduction of new tools and strategies that combine traditional accuracy with modern dynamics. Innovative trends in translation in the digital age cover several important areas.

1. Technological tools. Translators are increasingly using CAT-tools, terminology management systems (e.g. SDL Trados, MemoQ), and post-editing machine translation services such as DeepL or Google Translate (for internal processes). This speeds up translation and ensures the unification of terms, although it requires a high level of language control.

2. Hybridisation of style. Diplomatic messages today often combine formality with elements of public discourse: they become more understandable to a wider audience, contain references to social values, contemporary challenges, etc.

3. Creative adaptation. A translator often has to look for non-standard linguistic solutions to maintain a balance between accuracy and emotionality. For example, a statement by the Ministry of Foreign Affairs

of Ukraine on Twitter may have a categorical tone that requires stylistic revision when translated into the official languages of the UN.

Innovative practices in the field of diplomatic translation demonstrate the flexibility and adaptability of the modern translator. The introduction of digital tools, stylistic adaptation, terminological updates and cross-genre combinations do not replace classical standards, but enrich them, allowing for the accuracy of communication in new conditions. Such changes expand the role of the translator: he or she becomes not only a language intermediary but also a strategist of international dialogue.

Despite the positive impact of digital technologies on the efficiency and speed of translation of diplomatic texts, innovation also brings a number of significant challenges. One of the key risks is the emergence of semantic variability, which results from the use of automated translation tools, unstable terminology, or a misunderstanding of the cultural context. In the diplomatic sphere, where every word counts, such mistakes can have political consequences.

1. Semantic shifts. Incorrectly conveying the wrong connotation or emotional colouring can cause international tension. For example, translating the phrase “grave consequences” as “fatal consequences” versus “serious consequences” can be perceived quite differently in different diplomatic contexts.

2. Cultural and political sensitivity. Certain words or expressions may have different connotations depending on the country, which is especially critical in multilingual negotiations or crisis communications.

3. Loss of accuracy. The use of AI translators without post-editing in fast-paced diplomatic messages can create unpredictable semantic shifts.

The conditions of digital diplomacy are transforming approaches to translation: from conservative stereotyping to an adaptive, innovative strategy focused on efficiency, intercultural sensitivity and technological support. Innovation here is not about experimentation, but about the translator's ability to combine the demands of the times with the ethical and professional standards of diplomatic discourse.

## REFERENCES

1. Al-Shabab O. Diplomatic Translation in the Age of Social Media: Rhetorical Strategies and Challenges. *International Journal of English Linguistics*, 2021. №11. P. 120-131.
2. Koskinen K. Translators as Gatekeepers of Digital Diplomacy: The Case of the EU. In: Pérez-González, L. (ed.), *The Routledge Handbook of Translation and Politics*. Routledge. 2011

Наукове видання

**ЛЮДИНА В МОВНОМУ ПРОСТОРИ:  
ІСТОРИЧНА СПАДЩИНА, ПРОБЛЕМИ,  
ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

**Матеріали V Міжнародної науково-практичної  
конференції (Запоріжжя, 24-25 квітня 2025 р.)**

Електронне видання

Упорядники: *Богдана Салюк, Ірина Школа*

Комп'ютерна верстка: *Богдана Салюк, Ростислав Созанський*



**A PERSON IN THE LANGUAGE SPACE:  
HISTORICAL HERITAGE, PROBLEMS  
AND DEVELOPMENT PROSPECTS**