

Міністерство освіти і науки України  
Інститут модернізації змісту освіти  
Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України  
Український мовно-інформаційний фонд НАН України  
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка  
Львівський національний університет імені Івана Франка  
Чорноморський національний університет імені Петра Могили  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
Донецький національний університет імені Василя Стуса  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## **МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІОГРАФІЯ МОВОЗНАВСТВА Й ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА**

*Матеріали XIII науково-практичної  
Інтернет-конференції*

**Слов'янськ – Дніпро, 15–16 квітня 2026 року**

Слов'янськ – Дніпро 2026

УДК 81(06)

М 54

**Рецензенти:** *Т. М. Корольова*, доктор філологічних наук, професор (Одеса);  
*О. О. Маленко*, доктор філологічних наук, професор (Харків)

**Редакційна колегія:**

*В. А. Глущенко* (головний редактор), доктор філологічних наук, професор (Слов'янськ – Дніпро); *О. Л. Біличенко* (заступник відповідального редактора), доктор наук із соціальних комунікацій, професор (Слов'янськ – Дніпро); *Ф. С. Бацевич*, доктор філологічних наук, професор (Львів); *В. М. Бріцин*, доктор філологічних наук, професор (Київ); *І. Р. Буніятова*, доктор філологічних наук, професор (Київ); *М. О. Вінтонів*, доктор філологічних наук, професор (Київ); *К. Ю. Голобородько*, доктор філологічних наук, професор (Харків); *А. П. Загнітко*, доктор філологічних наук, професор, член-кореспондент НАН України (Вінниця); *О. І. Іліаді*, доктор філологічних наук, професор (Одеса); *І. М. Казаков*, кандидат філологічних наук, доцент (Слов'янськ – Дніпро); *К. А. Кушнір* (укладач), співробітник (Слов'янськ – Дніпро); *Н. М. Маторіна*, доктор філологічних наук, професор (Слов'янськ – Дніпро); *Г. В. Межжеріна*, доктор філологічних наук, професор (Київ); *М. А. Нестелеєв*, кандидат філологічних наук, доцент (Слов'янськ – Дніпро); *Н. П. Нікітіна*, кандидат педагогічних наук, доцент (Слов'янськ – Дніпро); *С. О. Омельченко*, доктор педагогічних наук, професор (Слов'янськ – Дніпро); *С. А. Саяпіна*, доктор педагогічних наук, професор (Слов'янськ – Дніпро); *С. М. Швидкий*, доктор історичних наук, професор (Слов'янськ – Дніпро); *В. А. Широков*, доктор технічних наук, академік НАН України (Київ).

**М 54** **Методологія та історіографія мовознавства й літературознавства :** матеріали XIII науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ – м. Дніпро, 15–16 квітня 2026 р.). / гол. ред. В. А. Глущенко; укладач К. А. Кушнір. Слов'янськ ; Дніпро : ДДПУ, 2026. 140 с.

У збірнику представлено результати наукових досліджень викладачів, докторантів, аспірантів, студентів (магістрів і бакалаврів) закладів вищої освіти, учителів загальноосвітніх шкіл, які вивчають актуальні проблеми методології та історіографії мовознавства й літературознавства, питання методики викладання мови й літератури в закладах вищої освіти й загальноосвітніх закладах.

Матеріали збірника будуть корисні всім, кого цікавлять методологічні, історіографічні й дидактичні аспекти філологічних наук.

УДК 81(06)

© К. А. Кушнір, 2026 (укладання)

## ОРГКОМІТЕТ

**ОРГАНІЗАТОРИ КОНФЕРЕНЦІЇ:** Міністерство освіти і науки України, Інститут модернізації змісту освіти, Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України, Український мовно-інформаційний фонд НАН України, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Львівський національний університет імені Івана Франка, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Донецький національний університет імені Василя Стуса, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

### СКЛАД ОРГКОМІТЕТУ

**Голова оргкомітету:** *Омельченко Світлана Олександрівна*, доктор педагогічних наук, професор, ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Заступник голови:** *Глуценко Володимир Андрійович*, доктор філологічних наук, професор кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

#### **Члени оргкомітету:**

*Ареф'єва Наталія Георгіївна*, доктор філологічних наук, професор кафедри суспільних наук Одеського національного медичного університету (м. Одеса);

*Бацевич Флорій Сергійович*, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри загального мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка (м. Львів);

*Біличенко Ольга Леонідівна*, доктор наук із соціальних комунікацій, професор, завідувач кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро);

*Бріцин Віктор Михайлович*, доктор філологічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту мовознавства імені О. О. Потебні НАН України, голова наукової координаційної ради «Закономірності розвитку мов і практика мовної діяльності» (м. Київ);

*Буніятова Ізабелла Рафаїлівна*, доктор філологічних наук, професор кафедри лінгвістики та перекладу Інституту філології Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (м. Київ);

*Голобородько Костянтин Юрійович*, доктор філологічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту української філології імені Г. Ф. Квітки-Основ'яненка Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків);

*Голубовська Ірина Олександрівна*, доктор філологічних наук, професор кафедри іноземних мов математичних факультетів Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ);

**Загнітко Анатолій Панасович**, доктор філологічних наук, професор, член-кореспондент НАН України, професор кафедри загального та прикладного мовознавства і слов'янської філології Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця);

**Гліаді Олександр Іванович**, доктор філологічних наук, професор кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики факультету іноземних мов Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса);

**Казаків Ігор Миколайович**, кандидат філологічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро);

**Кушнір Катерина Анатоліївна**, співробітник кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (відповідальний секретар) (м. Слов'янськ – м. Дніпро);

**Матвєєва Світлана Анатоліївна**, доктор філологічних наук, професор кафедри прикладної лінгвістики, порівняльного мовознавства та перекладу ДВНЗ «Український державний університет імені Михайла Драгоманова» (м. Київ);

**Маторіна Наталя Михайлівна**, доктор філологічних наук, професор кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро);

**Межжеріна Ганна Валентинівна**, доктор філологічних наук, професор кафедри філологічних та природничих дисциплін Навчально-наукового інституту міжнародного співробітництва та освіти Державного університету «Київський авіаційний інститут» (м. Київ);

**Науменко Анатолій Максимович**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу з німецької мови Чорноморського національного університету імені Петра Могили (м. Миколаїв);

**Саяпіна Світлана Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету гуманітарної, філологічної та економічної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро);

**Степанов Євгеній Миколайович**, доктор філологічних наук, професор Інституту іноземних мов Хунаньського педагогічного університету (м. Чанша, Китай);

**Рабус Ахім**, доктор філологічних наук, габілітований (Dr habil. phil.), професор, директор Слов'янського семінару Фрайбурзького університету імені Альберта й Людвіга (м. Фрайбург, Німеччина);

**Широков Володимир Анатолійович**, доктор технічних наук, академік НАН України, директор Українського мовно-інформаційного фонду НАН України (м. Київ);

**Яворська Галина Михайлівна**, доктор філологічних наук, професор, головний науковий співробітник Національного інституту стратегічних досліджень (м. Київ).

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ПОКАЖЧИК  
ЗБІРНИКІВ МАТЕРІАЛІВ КОНФЕРЕНЦІЙ**

**2010**

**Методи лінгвістичних досліджень** : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Слов'янськ, 18–19 листопада 2010 р.) / відп. ред. В. А. Глущенко ; наук. ред. Н. М. Маторіна. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 262 с.

**2013**

**Методологія та історіографія мовознавства** : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Слов'янськ, 23–25 травня 2013 р.) / відп. ред. В. А. Глущенко ; наук. ред. Н. М. Маторіна. Слов'янськ : ДДПУ, 2013. 380 с.

**2016**

**Актуальні проблеми методології та історіографії мовознавства** : матеріали науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ, 19–20 жовтня 2016 р.) / відп. ред. В. А. Глущенко ; наук. ред. Н. М. Маторіна. Слов'янськ : ДДПУ, 2016. 148 с.

**2017**

**Актуальні проблеми лінгвістичної методології та історіографії як найважливіших галузей науки про мову** : матеріали науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ, 18–19 жовтня 2017 р.) / відп. ред. В. А. Глущенко ; наук. ред. Н. М. Маторіна. Слов'янськ : ДДПУ, 2017. 130 с.

**2018**

**Методологія та історіографія мовознавства** : матеріали V науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ, 24–25 жовтня 2018 р.) / відп. ред. В. А. Глущенко ; наук. ред. Н. М. Маторіна. Слов'янськ : ДДПУ, 2018. 120 с.

**2019**

**Методологія та історіографія мовознавства** : матеріали VI науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ, 23–24 жовтня 2019 р.) / відп. ред. В. А. Глущенко ; наук. ред. Н. М. Маторіна. Слов'янськ : ДДПУ, 2019. 185 с.

**2020**

**Методологія та історіографія мовознавства** : матеріали VII науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ, 21–22 жовтня 2020 р.) / відп. ред. В. А. Глущенко ; наук. ред. Н. М. Маторіна. Слов'янськ : ДДПУ, 2020. 116 с.

**2021**

**Методологія та історіографія мовознавства** : матеріали VIII науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ, 20–21 жовтня 2021 р.) / відп. ред. В. А. Глущенко ; наук. ред. Н. М. Маторіна. Слов'янськ : ДДПУ, 2021. 177 с.

**2022**

**Методологія та історіографія мовознавства** : матеріали IX науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ – м. Дніпро, 19–20 жовтня 2022 р.) / відп. ред. В. А. Глущенко ; наук. ред. Н. М. Маторіна. Слов'янськ ; Дніпро : ДДПУ, 2022. 91 с.

**2023**

**Методологія та історіографія мовознавства** : матеріали X науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ – м. Дніпро, 18–19 жовтня 2023 р.) / відп. ред. В. А. Глущенко ; наук. ред. Н. М. Маторіна. Слов'янськ ; Дніпро : ДДПУ, 2020. 196 с.

**2024**

**Методологія та історіографія мовознавства** : матеріали XI науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ – м. Дніпро, 16–17 жовтня 2024 р.) / відп. ред. В. А. Глущенко ; наук. ред. М. Ю. Руденко. Слов'янськ ; Дніпро : ДДПУ, 2024. 161 с.

**2025**

**Методологія та історіографія мовознавства** : матеріали XII науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ – м. Дніпро, 22–23 жовтня 2025 р.) / відп. ред. В. А. Глущенко ; укладач К. А. Кушнір. Слов'янськ ; Дніпро : ДДПУ, 2025. 261 с.

**2026**

**Методологія та історіографія мовознавства й літературознавства** : матеріали XIII науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ – м. Дніпро, 15–16 квітня 2026 р.) / гол. ред. В. А. Глущенко ; укладач К. А. Кушнір. Слов'янськ ; Дніпро : ДДПУ, 2026. 140 с.

*Алексєєнко М. С.*

*Піскунов О. В.*

*(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

## **ПІДВИЩЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПИСЬМОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА БАЗІ БЛОГІВ**

Упродовж тривалого часу навчанню письма відводили другорядну роль. Його сприймали переважно як допоміжний засіб для опанування інших видів мовленнєвої діяльності, що сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу. Крім того, письмо використовувалося як інструмент оцінювання рівня сформованості знань, умінь і навичок учнів чи студентів. У сучасних умовах підхід до письма та його викладання суттєво змінився. Сьогодні письмо розглядається як одна з ключових цілей навчання і охоплює всі етапи вивчення іноземних мов [1, с. 311–338].

Сучасні мовознавці розрізняють поняття «письмо» і «писемне мовлення». Попри їхню тісну взаємозалежність, ці терміни трактуються як окремі системи. Письмо включає два основні рівні: формування слів із літер (графіка та орфографія) і побудову письмових висловлювань зі слів та словосполучень. Водночас писемне мовлення охоплює сталі компоненти, зокрема графічні навички письма та дотримання орфографічних норм, адже створення змістовних письмових повідомлень неможливе без правильного поєднання літер у слова. Письмо, як засіб формування й вираження думок, базується на використанні мовних знаків, закріплених у центральній нервовій системі через зорові та рухово-моторні образи, що взаємодіють із мовленнєво-руховими та слуховими уявленнями. У людей із високим рівнем освіти, поряд зі звуковими, формуються також графічні образи слів. Ці графічні моделі мають відповідні рухово-моторні аналоги, які контролюються моторним механізмом руки під час письма. Водночас орфографічні образи слів формуються не в моторному, а в комунікативному механізмі.

У середині 1980-х років роль письма суттєво зросла спочатку в методиці навчання рідної, а згодом і іноземних мов, що було зумовлено суспільними змінами та розвитком засобів комунікації. Поява комп'ютерів, факсів і електронної пошти зробила письмове мовлення важливим інструментом спілкування. Хоча проблема навчання письма досліджувалася давно й супроводжувалася розробкою методичних підходів, раніше його розглядали переважно як допоміжний засіб навчання, а не як самостійну мету, що зумовило недостатню увагу до нього.

Сучасні освітні програми визначають письмо як і мету, і засіб навчання. Володіння письмовим мовленням передбачає формування базової комунікативної компетентності для використання мови в повсякденних ситуаціях. Для цього учні виконують практичні завдання: заповнення форм, написання листів і повідомлень, ведення нотаток, листування з ровесниками.

Такі види діяльності розвивають уміння логічно висловлювати думки та застосовувати знання на практиці. Шкільна програма підкреслює, що письмо виступає не лише як мета навчання, а й як важливий засіб опанування іноземної мови. Воно виконує суттєву навчальну функцію: підтримує розвиток аудіювання, говоріння та читання, забезпечує можливість одночасної індивідуальної продуктивної мовленнєвої діяльності всіх учнів, слугує ефективним інструментом контролю знань, а також формує навички самоконтролю й самоперевірки.

Сучасні технології, зокрема Інтернет, розширюють можливості використання письма як засобу реального міжкультурного спілкування. Навчання іноземної мови передбачає досягнення рівня B1, що, відповідно до міжнародних рекомендацій, включає вміння створювати прості зв'язні тексти та писати особисті листи з описом подій і вражень [3, с. 76–90].

Сучасні освітні технології активно інтегруються у процес навчання мов, зокрема й у розвиток навичок письма. Одним із таких інструментів є блог — онлайн-платформа, що переважно містить текстові матеріали, але може включати також зображення, відео, фотографії, музику чи аудіо. Дослідники відзначають, що використання блогів у навчанні не лише змінює сам процес письма, а й підвищує активність і залученість учнів до написання текстів. Зокрема, блоги сприяють частішому практикуванню письма, формуванню знань, удосконаленню письмових навичок, зменшенню кількості орфографічних помилок та обміну ідеями між викладачами і учнями, а також між самими учнями [4, с. 93–109; 5].

Водночас ефективність блогінгу у навчанні письма значною мірою залежить від наявності зворотного зв'язку. Коментарі викладача та однолітків допомагають учням виявляти недоліки у своїх текстах і вдосконалювати зміст, стиль та структуру письма. Дослідження показують, що учні особливо цінують відгуки викладача, хоча взаємне рецензування між однокласниками також може сприяти виправленню помилок і розвитку письмових умінь, особливо за умови чітких інструкцій. Отже, використання блогів разом із систематичним зворотним зв'язком має потенціал для суттєвого покращення письмових навичок студентів.

Теоретично застосування блогів у навчанні письма ґрунтується на кількох освітніх підходах. Передусім це теорія кооперативного навчання, яка підкреслює важливість спільної роботи та обміну інформацією між учасниками навчального процесу. Також важливу роль відіграє соціокультурна теорія та концепція комп'ютерно-опосередкованої комунікації, які розглядають цифрові середовища як простір для взаємодії, обміну ідеями та спільного конструювання знань. Крім того, використання блогів може підвищувати навчальну мотивацію учнів, оскільки інтерактивні онлайн-інструменти привертають увагу, стимулюють інтерес і сприяють активній участі в навчальному процесі.

Попередні дослідження свідчать про позитивне ставлення учнів до використання блогів у вивченні іноземних мов. Більшість учасників таких досліджень визнають їх корисними для навчання, хоча рівень активності учнів

— читання дописів інших, коментування або використання додаткових ресурсів — може бути різним. Інші дослідження також показують, що інтеграція блогів у викладання письма має позитивний вплив на процес вивчення другої мови. Разом із тим науковці наголошують, що потенціал класних блогів ще не повністю досліджений і потребує подальшого вивчення, особливо щодо їхньої ефективності у розвитку письмових навичок. Метою дослідження було визначити вплив використання блогів на зміст і структуру письмових робіт англійською мовою учнів старших класів середньої школи та порівняти ефективність цього підходу з традиційним письмом на папері. Для цього було проведено експеримент із використанням попереднього та підсумкового тестування контрольної та експериментальної груп [2].

Результати попереднього тестування показали, що обидві групи мали подібно низький рівень сформованості навичок письма. Однак після експерименту статистичний аналіз засвідчив, що учні, які працювали з блогами, продемонстрували кращі результати в організації текстів, написанні есе, резюме та характеристик персонажів порівняно з тими, хто використовував традиційний спосіб письма. Отже, гіпотеза про відсутність різниці між цими підходами була відхилена, що підтвердило ефективність використання блогів у розвитку організації письмового мовлення.

Загалом результати дослідження свідчать, що використання блогів, а також можливості Інтернету, взаємне рецензування та коментарі однолітків позитивно впливають на мотивацію учнів і роблять процес навчання письма більш цікавим та ефективним порівняно з традиційними методами.

Викладачам англійської мови доцільно проходити спеціалізоване навчання з використання блогів для розвитку письмових навичок, зокрема у форматі курсів підвищення кваліфікації. Перед початком роботи з блогами варто організувати кілька підготовчих занять, щоб учні чітко зрозуміли особливості створення текстів у такому форматі. Водночас викладачам слід здійснювати контроль за діяльністю учнів у блогах, відстежувати процес написання текстів і надавати необхідну підтримку, аби своєчасно виявляти труднощі та зменшувати можливий негативний вплив Інтернету.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. Типи практичних занять та особливості їх планування в умовах інтегрованого навчання ІМ у мовному ВНЗ. *Методика формування міжкультурної комунікативної компетенції*: курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студентів. мовних. спец. Осв.-кваліф. рівня — магістр] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2011. С. 311–338.

2. Кузів М. З., Юрчиш Т. В., Полкова І. О. Використання інтерактивних технологій на занятті іноземної мови. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. Вип. № 2. С. 48–53.

3. Скляренко Н. К. Методика формування іншомовної компетентності у техніці письма. *Іноземні мови*. 2012. С. 76–90.
4. Cheng S. C., Hwang W. Y., Shadiev W. S. Y, Xie C. H. A mobile device and online system with contextual familiarity and its effects on English learning on Campus. *Educational Technology and Society*. 13(3). 2010. P. 93–109.
5. Stapleton P. Writing in an electronic age: A case study of L2 composing processes. *Journal of English for Academic Purposes*. 9(4). 2010. P. 295–307.

*Ареф'єва Н. Г.  
(м. Одеса)*

### **МОТИВ КУПІВЛІ-ПРОДАЖУ У ВЕСІЛЬНІЙ ОБРЯДОВОСТІ (на матеріалі фразеології російських говірок Одещини)**

Фразеологія, загальнонародна та, більшою мірою, діалектна – невичерпне джерело архаїчних культурних смислів, що віддзеркалюють глибини людської свідомості та світосприйняття етносу. Діалектна фразеологія принагідно – надійний матеріал для встановлення вихідної моделі фразеологічної одиниці, адже, як цілком слушно зауважує проф. В. М. Мокієнко, «пошуки вихідної моделі національного самобутнього звороту не можуть бути успішними без звернення до діалектного матеріалу, до просторічної лексики» (переклад українською тут і далі здійснено нами – Н. А.) [15, с. 62]. Особливе місце в межах діалектного фразеологічного масиву посідає обрядова фразеологія. Дослідження обрядової фразеології, або обрядофразеології, яку розглядають як «важливу частину етнофразеології, у центрі якої перебувають стійкі вислови, пов'язані з традиційними обрядами» [26, с. 63], протягом тривалого часу перебувають на вістрі актуальності, про що свідчать численні дослідження сучасних мовознавців, див.: [2; 3; 4; 8; 10; 11; 13; 14; 17; 18; 27; 28] та фразеографічні дані. Зокрема, у «Фразеологічному словнику російських говірок Одещини» з понад 1600 фразеологізмів 67 супроводжено позначкою «обрядове» [5, с. 185], тобто обрядові фразеологізми становлять близько 4 % від загального масиву Словника.

Архаїчність мотиву купівлі-продажу у весільній обрядовості слов'ян давно помічена науковцями. Зокрема, О. В. Тищенко зазначає: «Панівна більшість розглядуваних весільних назв сягає давнього звичаєвого права, виникає в результаті спеціалізації, звуження загальномовних значень, переосмислених в обряді в руслі понять купівля-продаж. Історичні значення лексем позначали спочатку комерційну угоду та її учасників, договір-заруку під час купівлі-продажу тварин, землі, згодом договір про заручини, шлюб» [23, с. 19]. За О. В. Гурою, «сліди шлюбу як купівлі-продажу зберігаються у весільному обряді всіх слов'ян: у звичаї обдаровування стороною нареченого стороною нареченої, у ритуалі викупу нареченої в її брата, у весільних фольклорних текстах і термінології» [9, с. 23]. Дослідник наводить приклади лексичних та

фразеологічних одиниць, російських та українських, що віддзеркалюють мотив купівлі-продажу: *продавать молодю* ‘вручати наречену нареченому’, харківське *купити молодю* ‘заплатити брату нареченої гроші за місце нареченого за столом поруч із нареченою’, олонецьке *продажа в неволю* ‘згода батьків на видачу доньки заміж’ тощо [там само, с. 650]. Мотив купівлі-продажу нареченої виражено в болгарській діалектній фразеології: зокрема, фразема *врѣщам/врѣрна обуца* на някого – діал. ‘відмовляти у сватанні, повертати сватів’ походить від давнього звичаю, за яким наречений платив гроші під назвою «обуца» батькам нареченої [НФРБЕ, с. 54]. Пор. також фразему *честити обуца* – діал. ‘кажуть тому, у кого народилася донька’ [ФРБЕ, т. 2, с. 505], що пов’язана з такою народною традицією: „Молодий наказував батькам дівчини її виростити та вигодувати. Спочатку давали замість грошей теличок, скотину, табуни коней, жито, просо та інше збіжжя, а після й гроші – “обуца” (взуття – Н. А.), тобто гроші на взуття батькам та родичам дівчини (П. Р. Славейков, Історичні розповіді від минулих часів. Періодичний журнал, 1885, кн. XV, С. 365” [там само], а також її «парну» фразему *честита риза* – діал. ‘кажуть тому, у кого народився син’, пов’язану зі звичаєм, коли дівчина, яка одружується, дарує сорочку батькам та родичам нареченого [там само]. У деяких регіонах Болгарії батьки нареченого платили батькові дівчини так званій *баба хак* – певну суму грошей, оскільки сім’я нареченої втрачала робітника [1, с. 249].

Той самий мотив, мотив купівлі-продажу нареченої, яскраво простежується і у фразеологічному фонді російських говірок Одещини – переважно курсько-орловських, а також донських, воронезьких, пор.: *выкупають молодюю (молода́йку)* – обряд. ‘платити за наречену під час весілля у старовинному весільному обряді; викупати наречену’: *Жыніх выкупае малада́йку* (Петр., 1968). *Приходють жынихòвы, выкупають маладу́ю* (Мирн.) [ФСРГО, с. 62], *купають невѣсту та уку́пливать (укупа́ють) невѣсту* у тому самому значенні: *Нивѣсту купа́ють* (Вас.) *Иду́ть хлòпцы с дивча́тами нивѣсту уку́пляют, букѣты на кустю́мах, висѣлые фсе, баламу́ты (\*жартівники) гавòрять, дифча́та пѣсни прикуко́дывают, на свàдьбе за стòл рѣсны́й садя́цца* (Мур., 1973). *Рàньшы гра́били* (про наречену – Н. А.), *а мы хаді́ли уку́пливали* (Мур., 1973). *Принòсють дары́ и нивѣсту уку́пливают.* (Введ.) [ФСРГО, с. 118, 213–214]. Мотиву купівлі протиставляється мотив продажу нареченої, пор.: *продава́ть невѣсту* – обряд. ‘просити викуп за наречену в старовинному весільному обряді’: *Систри́чка прада́ет нивѣсту* (Спас., 1982). *Прадава́ть нивѣсту ну́жна, штòбы купа́ли* (Возн.) [ФСРГО, с. 173]; *братъ / взя́ть магары́ч* – обряд. ‘брати викуп за наречену у весільному обряді’: *Мы фсе, дѣфки, чаву́шниками звàлися, радѣтелей слухались, ца́пляли ані́ нам жаныхòф, прадава́ли нас и мауары́ч бра́ли. Када́ большòй мауары́ч – бяру́ть ва двор, а када́ мал – аткачнѣ́цца жанѣх (\*откажут жениху)* (Серг., 1974) [ФСРГО, с. 40]; *братъ / взя́ть окòлышню* ‘брати викуп за наречену’: *Мать за миня́ взяла́ акòлышню в 200 рублѣй* (Ст. Некр., 1974) [ФСРГО, с. 41]; *проси́ть магары́ч* у кого – обряд. ‘у весільній обрядності – просити викуп за наречену’: *Патòм хлòпцы з у́лицы*

*нивѣсты прѡсють у жынихà мауарыч* (Никол.) [ФСРГО, с. 175]. Фраземи *продавать / продать невесту* ‘брати викуп за наречену’ та *продавать мѣсто* ‘весільний звичай продажу місця біля нареченої’ побутують і в донських говірках, пор. відповідно: *Стража сидить, ни патпускаитъ к нявести, выкуп требуетъ ж жыниха, прадають невесту. Прадають мѣста абычна невестины роцтвиники – брат или дядя* [БТСДК, с. 430]. У кубанських говірках знаходимо таке: *продавать кòсу* ‘отримувати викуп за наречену’: *Дѣвки посòдють нивѣсту за стòл, пѣсни поòть, кòсу продаòть* (Убин., Кирпил.); *продавать невесту* у тому самому значенні: *Тодì жыных прыхòдѣ у хàту, дѣ нивѣста сыдòтъ з дружкой, и дружка начинàе продавать невесту* (Марьян., Ахтаніз., Заря, Тенг.); *продавать мѣсто* ‘весільний звичай продавати нареченому місце поруч із нареченою’: *Тикѣ продàлы нивѣсту, дружка встаѣ з мѣста, а жыных должòн успìтъ сѣстѣ бѣля нивѣсты, шоб нихтò другòй ны успìв* (Марьян.) [КГ, с. 190–191]. При цьому, як демонструють наведені приклади, сторони нареченого та нареченої протиставлені в межах опозиції «ті, що купують» і «ті, що продають».

Мотив купівлі-продажу нареченої імпліковано ще на передвесільному етапі, зокрема під час обряду, що має назву «пропой». *Пропòй* – один із найважливіших етапів весільної обрядовості, завершення вдалого сватання в народній культурній традиції, пам’ять про яку збережено майже в усіх селах, де проживають носії російських говірок Одещини: *Сначàла жанìх свàтался, а патòм прапòй гатòвился* (Усп.). *Прапòй пирит свадьбай в доми жанìха* (Серг.). *Прапòй – пирит свадьба зговары у жанìха без нявесты* (Лес.). *Дагавариваюцца а свадьби – прапòй называицца* (Чап.). *Прапой зделают – патом уши свадьба* (Никол.). *Прапòй – эта как только засватае жанìх, аблюбуя йиѣ, ухажорку* (Возн.). *Как засватали невесту, так прапòй начинаицца* (Павлов.) [СРГО, т. 2, с. 121]. Обряд віддзеркалюють фразеологічні сполуки *пропивать / пропиеть невесту* (дочь, дòчку, дòчерь, молодàйку), що вживаються із яскраво вираженим жартівливим забарвленням у значенні ‘просватати наречену. У весільній обрядовості – позитивний результат змови батьків нареченої з нареченим та його батьками, що завершується випивкою’: *Маладàйку прапивàють* (Петр., 1968). *Праваславные прапивàют невесту* (Вас., 1987). *Дòчирь прапивàють в дòми жанìхà, прапивàють биз ния* (Возн.). *Прапили мы сасѣцку дòчку* (Анат.). *Прапили нявесту – знàчит «засвàтали»* (Никол., 2018) [ФСРГО, с. 174]. Фразема побутує також в кубанських говірках [КГ, с. 191]; у донських, поряд із лексемами *пропивать* ‘просватувати, завершуючи сватання випивкою’ та *пропой* ‘оголошення когось нареченим і нареченою; заручини; прийом нареченої та її рідних у домівці нареченого (після сватання)’: *Прапой был, Наташку прапили* [СДГ, с. 487], побутує фразема *пропитая девка* ‘засватана дівчина’: *Прапитая дефка – эта засватанная девушка, када запой ужѣ праиол* [там само, с. 135]. У мовленні носіїв російських говірок Одещини фіксуємо фразему *дѣлать / сдѣлать пропòй* – обряд. ‘змова нареченої з нареченим та його батьками перед весіллям; обряд сватання нареченої, що завершується випивкою’: *Прапòй дѣлают* (Никол., 1967). *Нанàшел и нанàшка прапòй дѣлают* (Усп., 1976). *Прапòй здѣлают,*

патом уш свадьба (Никол.). Тады ані прапдй дèлали, вянòк купили (Усп.) [ФСРГО, с. 79]. Цю ж саму фразему включено в «Словарь русских народных говоров» у значенні ‘просватувати наречену, завершуючи сватання випивкою’: *Пропой делали вчерась, пропивают невесту* (Омск, 1971) [СРНГ, с. 210]. Прикметно, що в селі Введенці Саратовського (нині Одеського) району Одеської області побутує фраза *горячие пропди*, що співвіднесена з обрядом, за яким змова батьків нареченої з нареченим та його батьками відбувається в будинку нареченої перед весіллям через два-три дні після сватання і завершується частуванням, яке передбачало наявність гарячих страв: *Гарячиши пропди – эта када жанихòвы радитили прынасили уарячую яду* (Введ., 2019) [ФСРГО, с. 72]. На думку Н. О. Колкової, у російській народній традиції *пропой* та *сговор* «виконували роль заручин та були символічним актом, що закріплював сімейне рішення про укладення шлюбу» [14, с. 88], а мовні одиниці, що співвіднесені з цим обрядом, свідчать про те, що наречена продана і тепер є власністю чоловіка: *Пропита – продана, Просватанная – что проданная; Пропита дочь не своя, чужая* [там само]. Досліджуючи обряд перепоею, науковці уналежнюють його до дуже давніх та пов’язують його з пережитками давнього викрадення, див.: [24, с. 268–269]. Схожий мотив знаходимо в українській діалектній фразеології, пор., наприклад, обрядові фраземи, що побутують у східнословобожанських говірках: *ити на оглядини, оглядини пить, розглядки гулять* ‘обряд уживання горілки на знак остаточної згоди батьків дівчини на шлюб’ [27, с. 145–146].

Мотив «пропивання» і «викупу» нареченої, де сторони нареченого й нареченої протиставлені як такі, що купують і продають, увиразнюють регіональні фраземи *дають / дать [хоть] на пропдй і выкупать квітку*. Фраземи записані від корінної мешканки села Троїцького Біляївського (нині Одеського) району Одеської області Коваленко Є. В. і співвіднесені з яскравим звичаєм, який полягав у такому: напередодні весілля, на весільній вечірці – одному з найважливіших етапів передвесільної обрядовості – наречений з боярами (хлопцями з роду нареченого) підходив по черзі до дівчат-дружок (подругам нареченої) і *выкупал квітку* (весільні квіти, зазвичай воскові, а за старих часів – живі), подаючи тарілку з грошима дружкам і торгуючись: «*Хоть на прапдй дай!*» Якщо дружка вважала, що грошей достатньо, вона клала квітку на шишку (весільний калач) і подавала бояринові. Тільки після викупу квітки на стіл ставили тарілку з пирогами і вином (Троиц., 2018) [ФСРГО, с. 75, 62]. У народній культурній традиції квітка символізувала новий статус нареченого, який він отримував після заручин [СМ, с. 161].

Надзвичайно цікавим, на нашу думку, є і власне ритуал випікання *шишек*, який відображено у фраземі *Шышки купили, в пèчку посадили!* – ‘ритуальна фраза, що вимовляється під час випікання шишок у четвер перед весіллям’: *Шышки пèрэд свадьбаю, бо дòрють жэ ж. Падрууи, стариу́ха далжнà меша́ть, как ужэ у пèчку, увары́ли: «А мы шышки купили, в пèчку посадили!»* (Введ., 2019) [ФСРГО, с. 228]. Прикметно, що в наведеній фраземі простежується не лише мотив купівлі нареченої, але й символічне значення печі, яка, з одного боку,

«втілює ідею домівки в аспекті її повноти і благополуччя і в цьому аспекті співвіднесена зі столом» [СМ, с. 364], а з іншого боку – є символом материнського начала, народження дитини, інших виявів інтимного, «утробного» життя [там само]. Як видається, глибинний семіотичний зміст обряду випікання шишок, який зберігався в російських селах Одещини аж до 90-х років минулого століття, збігається із самою ідеєю весілля, яку А. К. Байбурін вдало визначає як «утворення нової пари» [6, с. 81], адже в його виконанні чітко диференційовані «чоловіче» та «жіноче» начала. Зокрема, у селі Вознесенці Болградського (раніше Арцизького) району Одеської області процедуру покладання *шишек* у піч мали неодмінно здійснювати хлопець, один із друзів нареченого, та дівчина, одна з подруг нареченої. Цікавим є і один із елементів обрядового дійства – виймання *шишек* із печі, який фіксує фразема *целоваться через лопату* – обряд. ‘про звичай напередодні весілля, за яким *баяре* (свідки з боку нареченого) и *стариуха* (головна подруга нареченої на весіллі) цілуються через лопату під час виймання *шишек* (здобних весільних пирогів) із печі’: *Стариуха и баяры цылавались чириз лопаты* (Введ., 2019). *Старшая друшка и хлопец ат жаниха цэлавались чэрэз лопату с караваям, када у пèчку сажали* (Введ., 2019) [ФСРГО, с. 223], що цілком збігається з головною ідеєю весільного обряду.

Отже, мотив купівлі-продажу, яскраво представлений у фразеології російських говірок Одещини, є наскрізним культурно значимим мотивом у весільній обрядовості говірконосіїв. Сягаючи своїм корінням сивої давнини і будучи зафіксованим у фразеологічному масиві інших говірок / слов'янських мов, мотив і нині є добре впізнаваним говірконосіями, що відображено в численних ілюстраціях, записаних від корінних мешканців російських сіл Одещини, згідно з якими сторони нареченої та нареченого постають як такі, що продають і купують. Глибинний культурний смисл мотиву, який зберігає діалектна фразеологія, органічно поєднується із головною ідеєю усіх етапів весільної обрядовості – утворення нової сімейної пари і забезпечення вдалого шлюбу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев М. Обичайно право. *Българска народна култура* : (историко-етнографски очерк). София, 1981. С. 246–250.
2. Арефьева Н. Г. Брак и семья в славянской фразеологической картине мира. Слов'янський збірник. Одеса ; Чернівці : Букрек, 2015. Вип. 19. С. 137–151.
3. Арефьева Н. Г. Етикетні формули в народній фразеології (на матеріалі російських переселенських говірок Одещини). *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки*. 2025. № 41. С. 15–33.
4. Арефьева Н. Г. Сватовство в славянской фразеологии. *Мова: науково-теоретичний часопис з мовознавства*. Одеса, 2014. №22. С. 139–144.
5. Арефьева Н. Г. Фразеологія російських переселенських говірок Півдня України: лінгвокультурологічний та лексикографічний аспекти : дис. ...

д-ра філол. наук : 10.02.02 / ОНУ імені І. І. Мечникова; ДНУ імені Олеса Гончара. Дніпро, 2021. 695 с.

6. Байбурин А. К. Ритуал в традиционной культуре. СПб. : Наука, 1993. 240 с.

7. БТСДК – Большой толковый словарь донского казачества: Ок.: 18000 слов и устойчивых сочетаний / Ростов. гос. университет; Факультет филологии и журналистики; каф. общ. и сравнительного языкознания. Москва : ООО «Русские словари»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. 608 с.

8. Васильченко В. Генетичні зв'язки української обрядової фразеології з етнічною культурою. *Дивослово*. 2009. № 6. С. 37–45.

9. Гура А. В. Брак и свадьба в славянской народной культуре: семантика и символика. Москва : Индрик, 2012. 936 с.

10. Д'якова Т. О. Функціонування фразеології обрядодій завершення весілля в українських східнословобожанських говірках. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2014. Вип. № 8. Т. 2. С. 8–10.

11. Івченко А. О. Українська народна фразеологія: ономазіологія, ареали, етимологія. Харків : Фоліо, 1999. 304 с.

12. КГ – Борисова О. Г. Кубанские говоры: материалы к словарю. Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2005. 252 с.

13. Коваль В. И. Восточнославянская этнофразеология: деривация, семантика, происхождение. Гомель: Гомельский ун-т им. Ф. Скорины, 1998. 213 с.

14. Колкова Н. А. Русская фразеология в контексте свадебной обрядности. *Вестник ЮурГУ*. № 1. 2010. С. 86–91.

15. Мокиенко В. М. Славянская фразеология : учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов. Москва : Высш. школа, 1980. 207 с.

16. НФРБЕ – Анкова-Ничева К. Нов фразеологичен речник на българския език. София : Св. Климент Охридски, 1993. 464 с.

17. Пулатова Л. Й. Типологія весільних обрядових фразем в українській та німецькій мовах : дис. ... к. філол. наук : 10.02.17 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 201 с.

18. Савченко Л. В. Феномен етнокодів духовної культури у фразеології української мови: етимологічний та етнолінгвістичний аспекти. Сімферопіль : Доля, 2013. 600 с.

19. СДГ – Словарь донских говоров Волгоградской области / авт.-сост. Р. И. Кудряшова, Е. В. Брысина, В. И. Супрун; под ред. проф. Р. И. Кудряшовой. Изд-е 2-е, перераб. и доп. Волгоград : Издатель, 2011. 704 с.

20. СМ – Славянская мифология : энциклопедический словарь / отв. ред. С. М. Толстая. Изд. 2-е. Москва : Международные отношения, 2002. 512 с.

21. СРГО – Словарь русских говоров Одесщины / ред. коллегия: проф. Ю. А. Карпенко (отв. ред.), проф. Уэмура, проф. Д. С. Ищенко, доц.

Л. Ф. Баранник : в 2 т. Одеса : АстроПринт. Т. I : А-О. 2000. 369 с.; Т. II : П-Я. 2001. 293 с.

22. СРНГ – Словарь русских народных говоров / гл. ред. Ф. П. Сороколетов. Санкт-Петербург : Наука, 1998. Вип. 32. 272 с.

23. Тищенко О. В. Обрядова семантика слов'янських мов у зіставно-типологічному аспекті: автореф. дис. ... д-ра філол. наук. Київ, 2001. 32 с.

24. Тищенко О. В., Маланюк М. С., Попко І. А. Обрядова термінологія шлюбу: перекладні еквіваленти паремій, семантична динаміка та ціннісні компоненти. *Studia Linguistica*, 2019. Вип. 15. С. 261–276.

25. ФРБЕ – Фразеологичен речник на българския език : в 2 т. / К. Ничева, С. Спасова-Михайлова, К. Чолакова. София : БАН, 1974–1975. Т. 1. 1974. 759 с. Т. 2. 1975. 779 с.

26. ФСРГО – Арефьева Н. Г. Фразеологічний словник російських говірок Одещини. Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2020. 236 с.

27. Царьова І. В. Етнокультурна семантика в обрядовій фразеології східнослов'янських говірок : монографія. Дніпропетровськ : Інновація, 2015. 258 с.

28. Чибор І. Календарні обряди як відображення кодів та етнокодів культури в українській фразеології. *Науковий вісник Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича* : збірник наукових праць / наук. ред. М. М. Попович, М. С. Скаб. Чернівці : Рута, 2013. Вип. 659 : Романо-слов'янський дискурс. С. 110–113.

**Бичкова О. О.**

**Дерік І. М.**

*(м. Одеса)*

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ГЕНДЕРНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПОЛІЦЕЙСЬКОГО ДИСКУРСУ: ВІД МАСКУЛІНОЦЕНТРИЗМУ ДО ІНКЛЮЗИВНОСТІ**

Трансформація сектору безпеки і оборони України в напрямку європейської інтеграції потребує не лише структурних змін, а й методологічного переосмислення комунікативних практик. Поліцейський дискурс як специфічна форма мовленнєвої діяльності правоохоронців тривалий час аналізувався крізь призму маскулінно-центрованої парадигми, що відображало консервативні уявлення про роль жінки в правоохоронній системі. Сучасна лінгвістична методологія, спираючись на діяльність Української асоціації представниць правоохоронних органів (УАППО) та міжнародні стандарти, пропонує зміщення акцентів у бік гендерно-чутливої комунікації.

Одним із ключових методологічних підходів цієї трансформації є деконструкція мовних стереотипів. Впровадження фемінітивів на позначення

посад та звань розглядається не просто як лексичне нововведення, а як інструмент лінгвістичного конструювання професійної «видимості» жінок [3, с. 112]. Міжнародні стандарти, зокрема Рекомендація Комітету міністрів Ради Європи CM/Rec(2019)1, визначають використання інклюзивної мови в офіційному документообігу як обов'язкову умову подолання дискримінації [2, с. 4]. Методологічно це підтверджує постулат, що мова не лише рефлексує реальність, а й формує її.

Досвід УАППО свідчить, що інтеграція гендерного підходу потребує системної зміни професійних наративів [4, с. 15]. Замість традиційного фокусу на «фізичній силі», новий поліцейський дискурс акцентує увагу на професійній компетентності та навичках деескалації. Це сприяє лінгвістичному моделюванню образу поліції як сервісної служби. Важливим аспектом методології є реформування внутрішнього документального забезпечення: усунення андроцентричних конструкцій у наказах дозволяє створити інклюзивне середовище [1, с. 245].

Особливого значення набуває розвиток лінгвістичної компетентності офіцерів через спеціалізовані тренінгові програми (soft skills). Використання мови, вільної від упереджень під час контакту з потерпілими, корелює з принципами демократичного поліцейського контролю [2, с. 7]. Крім того, стратегічна співпраця з КМЄС (EUAM) та ООН Жінки дозволяє адаптувати концепти «інклюзивне лідерство» та «гендерний мейнстримінг» у повсякденну діяльність підрозділів.

Окрему увагу в межах лінгвістичної методології слід приділити цифровізації дискурсу. Публічні комунікації в соціальних мережах, що демонструють жінок-офіцерів у різних ролях, є критично важливими для подолання «скляної стелі» [1, с. 248]. Таким чином, філологічне супроводження цієї трансформації забезпечує точність юридичних формулювань та дотримання етичних норм сучасного суспільства. Подальша методологічна робота в цьому напрямку має стати пріоритетом для науковців-лінгвістів та практиків задля побудови справедливого середовища [3, с. 115].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Грицай І. О. Механізм забезпечення принципу гендерної рівності: теорія та практика: монографія. Київ : Хай-Тек Прес, 2018. 560 с.
2. Рекомендація CM/Rec(2019)1 Комітету міністрів державам-членам щодо запобігання сексизму та боротьби з ним. URL: <https://rm.coe.int/168094cf14>.
3. Бичкова О. О. Типологічні особливості поліцейського дискурсу (на матеріалі англійської, німецької та української мов). Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2026.

*Бондаренко Д. І.*

*Маторіна Н. М.*

*(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

### **КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН «БРІДЖИТ ДЖОНС»**

Сучасна англomовна жіноча проза (так звана «chick lit») зазнала суттєвої трансформації на межі ХХ – ХХІ століть, і ключову роль у цьому процесі відіграв роман Гелен Філдінг «Щоденник Бріджит Джонс». Твір не лише започаткував новий етап у розвитку жанру, а й став важливим культурним маркером епохи постфемінізму. Місце цього роману в англomовному літературному каноні визначається його здатністю до діалогу з класичною традицією, зокрема з творчістю Джейн Остін, одночасно пропонуючи принципово нову модель жіночої суб'єктивності – живу, недосконалу й позбавлену штучної ідеалізації.

*Актуальність дослідження* зумовлена необхідністю наукового осмислення феномену Бріджит Джонс як репрезентації «нової жіночності», що формується під тиском неоліберальних стандартів самовдосконалення й масової культури. Попри значну кількість розвідок, питання тілесності, внутрішнього опору героїні панівним нормам через самоіронію та специфіка щоденникової форми як інструменту соціальної критики залишаються дискусійними. Аналіз цього тексту дозволяє глибше зрозуміти механізми функціонування постфеміністського дискурсу та способи конструювання ідентичності сучасної жінки в умовах глобалізованого суспільства.

При підготовці матеріалів було використано наукові праці та критичні розвідки, зазначені у списку літератури. Джерельна база охоплює сучасні дослідження англomовного сегменту «chick lit», аналіз гендерної ідентичності в умовах неоліберальної культури та компаративні студії, що простежують зв'язок роману Гелен Філдінг із класичною літературною традицією. Особливу увагу приділено працям, що деконструють міф про ідеальне жіноче тіло та висвітлюють стратегії опору героїні нав'язаним суспільним стандартам [1–7].

Отже, роман «Щоденник Бріджит Джонс» – це один із найцікавіших прикладів сучасної англomовної жіночої прози. Він став неймовірно популярним у всьому світі, і це не дивно, адже в центрі сюжету знаходяться речі, близькі кожній жінці: пошук себе, кар'єра, особисті стосунки та боротьба з внутрішніми комплексами. Твір дуже слушно відображає реалії життя на межі століть, робиться це з чудовим гумором.

Бріджит Джонс – це не ідеалізований персонаж, а жива, недосконала жінка зі своїми слабкостями. Вона постійно веде внутрішній діалог, аналізує свої вчинки й намагається змінити життя на краще. Її образ є близьким читачам, адже вона стикається з типовими проблемами: невпевненість у собі, залежність від думки оточення, страх самотності.

Однією з центральних тем роману є проблема жіночого тіла та його репрезентації в умовах постфеміністської культури [7]. Бріджит перебуває в

постійному процесі самоконтролю, що виражається через фіксацію ваги, кількості спожитих калорій і викурених цигарок. Філлінг майстерно демонструє, як самопомогові поради, жіночі журнали й дієтичні гіді формують свідомість героїні, диктуючи їй стандарти «належної» жіночності [6]. Письменниця написала про фрустрацію, яка знайома чи не кожній сучасній жінці. Існує істотна різниця між тим, якою ти бачиш себе в дзеркалі, і тим, якою тебе хотіли би бачити інші. І більша частина жіночого життя минає у невпинній праці, спрямованій на подолання цієї відстані. Бріджит не має фігури топ-моделі та зовнішності кінозірки. Щоб виглядати привабливо, їй доводиться виконувати тисячу абсолютно необхідних і виснажливих процедур: видаляти воском волосся на ногах; голити волосся під пахвами; вищипувати брови; відтирати п'ятки пемзою; підфарбовувати відросле коріння волосся; очищати шкіру скрабом і зволожувати її кремом; дезінфікувати прищі лосьйоном; підпилювати нігті; фарбувати вії; масажувати целюліт; зміцнювати м'язи живота вправами.

Однак у романі пропонується й альтернативна перспектива. Попри всі спроби контролювати себе, Бріджит систематично «провалює» свої новорічні обіцянки, що показує її нездатність стати ідеальною споживачкою, якою її хочуть бачити. Відмова героїні підкоритися вимогам самовдосконалення стає формою тихого опору домінуючим нормам. Філлінг через гумор і самоіронію деконструє міф про те, що жіноче щастя залежить від досягнення певного тілесного ідеалу. Авторка обрала форму щоденника, і це дуже вдалий хід. З одного боку, ми ніби отримуємо доступ до найпотаємніших думок героїні, що створює атмосферу інтимності. З іншого – це стає інструментом для критики сучасної культури, яка змушує жінок постійно «вдосконалюватися».

Чому ж такий образ Бріджит Джонс є таким близьким сучасному читачеві?

- Бріджит Джонс не є ідеальною «картонною» героїнею, а живою жінкою зі своїми слабкостями.

- Бріджит постійно аналізує свої вчинки, бореться з невпевненістю та страхом самотності.

- Її щоденна фіксація ваги, калорій та викурених цигарок показує, як сильно суспільство тисне на жінку, змушуючи її відповідати певним стандартам.

- Роман порушує важливі соціальні питання. Філлінг критикує стереотипи щодо шлюбу та самотності, показуючи, що навіть традиційні сімейні моделі сьогодні часто виявляються нестабільними.

- Наприкінці книги Бріджит знаходить кохання, але питання її остаточної самореалізації залишається відкритим, що є достатньо реалістичним.

Як бачимо, популярність образу Бріджит Джонс зумовлена кількома чинниками, як-от:

- відмова від ідеалізованої моделі героїні;
- високий рівень психологічної достовірності;
- актуалізація проблем соціального тиску та самосприйняття;
- поєднання гумору й критичної рефлексії;
- відкритість фіналу, що не пропонує остаточних відповідей.

Підсумовуємо: «Щоденник Бріджит Джонс» – це не просто легке читання для розслаблення. Це глибока книга, яка завдяки гумору й самоіронії висвітлює складність жіночого досвіду. Такі твори допомагають краще розуміти внутрішній світ жінки й ті виклики, з якими вона стикається в сучасному суспільстві.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бехта І. А. Жіночий дискурс у сучасному англomовному психологічному романі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна.* 2018. Вип. 1 (69). Ч. 1. С. 48–51.

2. Ніконова О. П. Постфеміністський дискурс у сучасному жіночому романі (на матеріалі творчості Г. Філдінг та М. Вікхем). *Філологічні трактати.* 2017. Т. 9. № 3. С. 78–84.

3. Павленко О. І. Жанрові модифікації сучасного «дамського роману»: від любовної історії до «chick lit». *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки.* 2019. Вип. 1 (89). С. 102–106.

4. Степанова А. А. Рецепт класичного сюжету «Гордості і упередження» Дж. Остін у романі Г. Філдінг «Щоденник Бріджит Джонс». *Питання літературознавства.* 2020. Вип. 101. С. 115–128.

5. Філоненко С. О. Масова література в Україні: дискурс, гендер, жанр: монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. 432 с. (Зокрема розділи, присвячені поетиці жіночої прози та масової культури).

6. Elmasry S. Depoliticising Gender Equality: Neoliberalism and the Post-feminist Dilemma of the Feminist and the Feminine in Bridget Jones's Diary. *Journal of Social Sciences and Arts.* 2024. Vol. 3. № 1. P. 45–60.

7. Owczarek J. 'These Chicks are Damaged Goods': The Abject Female Body in Fielding's Bridget Jones's Diary and Warner's the Sopranos. *Plurality.* 2024. Vol. 1, № 2. P. 12–25.

Глуценко В. А.

(м. Слов'янськ – м. Дніпро)

#### ЧАРІВНА КАЗКА Й СОЦІАЛЬНО-РОМАНТИЧНА ПОВІСТЬ: АРХЕТИПНІ ПАРАЛЕЛІ

Присвячується М. О.

2013 року автор пропонованої розвідки написав і опублікував вірш під назвою «Инь и ян». У цьому творі, що складається з шести катренів, було запропоновано художнє (і, звичайно, суб'єктивне) осмислення схожих мотивів у двох різночасових і різножанрових творах — в арабській казці «Алі-Баба і сорок розбійників» («Ali Baba et les quarante voleurs») і в повісті Бориса Лавреньова «Сорок перший» («Сорок первый»). Наведімо тут останні два катрени вірша:

«...Клинка удар разящий! Кто агнец — кто баран. Сейчас сыграет в ящик Безмозглый атаман. ...Нелепая непруха, Крутая круговерть: Поручик Говоруха Возьмёт в супруги Смерть...» [1, с. 79]. У цьому вірші в центрі уваги опинилися два архетипи, які збігаються в казці і в повісті: архетип воїтельки (войовниці) і архетип числа сорок (40).

Кілька років по тому ми виношували ідею написати про це науковий текст. У пропонуваніх тезах здійснено спробу розглянути проблему з позицій порівняльного літературознавства.

Доречно буде нагадати, що казка «Алі-Баба і сорок розбійників» увійшла до європейської літератури завдяки французькому перекладачеві Антуану Галлану, який опублікував казку 1717 року в додатковому томі свого славнозвісного перекладу збірки «Тисяча й одна ніч» («Les Mille et Une Nuits»). Слід підкреслити, що відповідної історії не було в жодному відомому арабському рукописі; А. Галлан почув її усно від сирійського оповідача Ханни Діяба. У зв'язку з цим зауважмо, по-перше, що казка потрапила до книги А. Галлана через усний переказ, а не через писемне джерело; по-друге, вихідний арабський текст невідомий. А. Галлан адаптував текст казки до європейського менталітету з метою зробити текст казки зрозумілим і близьким європейському читачеві. Відтоді казка здобула величезну популярність у перекладах різними мовами, причому переклади переживали чергові адаптації. (Українською мовою казку перекладали з французьких і російських версій.) Отже, історія Алі-Баби є прикладом того, як фольклорний твір став частиною світової літературної класики через європейське посередництво.

Повість «Сорок перший» була написана в 1924 р. Борисом Андрійовичем Сергєєвим (друкувався під псевдонімом Борис Лавренъов) — дворянином за походженням (народився в 1881 р. в Херсоні, помер 1959 року в Москві), колишнім студентом Московського університету, згодом офіцером, учасником Першої світової війни. У роки громадянської війни Б. Сергєєв спочатку був офіцером Добровольчої армії; потім перейшов на бік більшовиків. Цей життєвий перелом — перехід від білого офіцера до червоного командира — глибоко вплинув на його світогляд і творчість. Саме внутрішня боротьба між обов'язком, переконаннями й гуманістичними ідеалами стала центральною темою його повісті «Сорок перший».

Повість «Сорок перший» посідає особливе місце в літературі. Це історія кохання, яке народжується всупереч винищувальній громадянській війні.

Борис Лавренъов, звичайно, не міг не знати казки «Алі-Баба і сорок розбійників». Проте це, очевидно, не дає підстав бачити в аналізованій повісті феномен запозичення. Оскільки два архетипи, які є і в східній казці, і в революційній повісті, мають давнє, у тому числі міфологічне походження, логічно бачити тут архетипні паралелі, про що буде йтися далі.

Сюжети обох творів загальновідомі. Нагадаймо, що в центрі оповіді знаходяться дві героїні-дівчини, Марджана й Марютка, кожна з яких втілює в собі архетип воїтельки.

Як відомо, у трактуванні К. Г. Юнга архетип — це не просто ідея у свідомості людини; це глибинна структура, яка існує до свідомості й навіть поза межами суто психічного досвіду. К. Юнг писав про психоїдну форму, що виступає як глибинний доусвідомлений рівень буття, де психічне й тілесне ще не розділені.

З погляду К. Юнга, архетипи мають саме психоїдну природу, бо вони 1) не цілком психічні (не усвідомлюються й не сприймаються безпосередньо), 2) не є матеріальними, 3) належать до прикордонної зони між психічним і тілесним. Отже, архетип — це своєрідний «міст» між матерією і духом, матриця, з якої може розвинутиися як психічне (думки, образи, почуття), так і фізичне (тілесні реакції, інстинкти).

Як відзначав К. Юнг, розглядуваний архетип має два різновиди: поряд з архетипом власне жінки-воїтельки доцільно виділяти архетип дівки-воїтельки. Відмінність між ними полягає в різному ставленні до сексуального аспекту. Для дівки-воїтельки характерною рисою є ігнорування власної сексуальної природи. «Дівка-воїтелька (Афіна, Артеміда), — писав К. Юнг, — це форма Аніми, у якій Ерос свідомо виключений, щоб забезпечити цілісність психічної автономії» [7, S. 151].

Обидва архетипи символізують жіночу міць, але з різним шляхом до Самості. Самість, згідно з К. Юнгом, є центральним архетипом психіки, надособистісним ядром. Самість символізує цілісність особистості, об'єднує свідоме й несвідоме, Его й Тінь, Аніму/Анімус у єдине ціле.

Жінка-воїтелька — це сильна, стійка, активна жінка, що поєднує жіночу енергію з воїнською силою, стратегією та захистом. Вона може бути матір'ю, коханою, жрицею, правителькою (королевою), інтегруючи Ерос і Логос. За К. Юнгом і Дж. Ш. Болен, у жінки-воїтельки Аніма/Анімус знаходяться в балансі: жіноча енергія поєднується з чоловічою активністю. Метою діяльності жінки-воїтельки є перемога, захист роду, справедливість, влада. Жінка-воїтелька досягає цілісності через союз протилежностей.

Дівка-воїтелька — специфічний різновид (підтип) цього архетипу, де дівочтво є ключем до автономії та сили. Недоторканна, цнотлива, автономна, вона відкидає сексуальність і залежність від чоловіка, служачи вищій меті (як Афіна чи Артеміда). К. Юнг і Дж. Ш. Болен характеризують її як «амазонку» із забороною на Ерос: сила дівки-воїтельки полягає у відмові від жіночності в традиційному смислі [7, S. 151; 5, р. 67–69]. Метою діяльності дівки-воїтельки є служіння вищому (Богові, ідеалу, народові тощо) зі збереженням незалежності; секс є загрозою її силі. Дівка-воїтелька досягає цілісності через відмову від Еросу.

Отже, ключова відмінність між зазначеними архетипами полягає в тому, що жінка-воїтелька інтегрує протилежності (жіноче/чоловіче), а дівка-воїтелька «відсікає» чоловіче (Ерос), зберігаючи цілісність дівки. Інакше кажучи, у жінки-воїтельки Ерос і Логос перебувають у союзі, а в дівки-воїтельки Ерос пригнічений, а Логос домінує.

Звернімося тепер архетипу числа сорок.

Число сорок здавна має сакральне значення в культурі багатьох народів: це межа очищення, перехід між смертю і новим життям, час випробування або духовного оновлення. У біблійній традиції (Старий і Новий Заповіт) цей архетип постійно присутній саме як число очищення, спокути, покарання: сорок днів потопу, сорок років мандрів Ізраїлю пустелею, сорок днів посту Христа тощо.

У певних міфах, у фольклорних і літературно-художніх текстах архетип жінки-воїтельки (дів-воїтельки) і архетип числа сорок, що репрезентують символічні шари різної природи (гендерно-міфологічний і сакрально-числовий), можуть поєднуватися, перетинатися — буквально або через підтекст. Таке поєднання створює особливу напругу між смертю і відродженням, чоловічим і жіночим початками, випробуванням і місією.

Далі, у жодному разі не претендуючи на повноту й завершеність, наведемо деякі приклади відбиття розглядуваних архетипів (включаючи й випадки їх поєднання) у міфології, історії, фольклорі й художній літературі.

Прикладами архетипу жінки-воїтельки в міфах є богині-воїтельки Морріган (Ірландія), Дурга (Індія), Сехмет (Єгипет). Історичними постатями, згідно з писемними джерелами, постають Томіріс (скіфська цариця, VI ст. до н. е.) і кельтська королева Боудікка (I ст. н. е.). Обидві жінки-воїтельки отримали й літературно-художнє втілення (Явдат Ільясов, «Тропа гнева», 1974; Rosemary Sutcliff, «Song for a Dark Queen», 1978). Щодо художньої літератури можна назвати таких героїнь, як Сюзанна Дін з роману Стівена Кінга «Темна вежа» (1982–2012), Кетнісс Евердін з роману Сьюзен Коллінз «Голодні ігри» (2008) тощо.

Наведемо приклади архетипу дів-воїтельки в міфах. Це богині-воїтельки Афіна Паллада й Артеміда (Стародавня Греція; давньоримськими аналогами є богині-воїтельки Мінерва й Діана), Анат (Угарит).

Цікаво відзначити, що поручик Говоруха-Отрок, герой повісті «Сорок перший», жартома називає Марютку *амазонкою* та *царицею амазонською*. Міф про амазонок, дів-воїтельок, відомий нам з давньогрецьких джерел. Амазонки з'являються в міфах про Геракла, Тесея та ін., в епосах і трагедіях (Гомер, Есхіл, Софокл). Проте витоки й можливі прототипи міфу про амазонок не обмежуються Грецією. Цей міф має реальну основу: гробниці степових культур (скіфські/сарматські поховання) показують жінок зі зброєю та кіньми. Геродот згадує зв'язки амазонок зі скіфами. Крім того, міф про амазонок має помітні паралелі в ближньосхідних і анатолійських легендах та релігійних уявленнях про бойові жіночі спільноти.

К. Юнг кваліфікує амазонок як «жертву Еросу заради Логосу» [7, S. 158]. У К. Юнга амазонки виступають як агресивна колективна трансформація архетипу дів-воїтельки: вони уособлюють жіночу силу, що відкидає чоловіків фізично [там же, S. 157–160]. Дж. Ш. Болен розглядає амазонок як екстремальну форму Артеміди [5, p. 67–78].

Важливо відзначити, що в деяких переказах про амазонок згадується сорокаденний похід і сорок днів трауру за полеглими. Мотив числа сорок

виконує функцію межі: між миром і війною, між світом живих і світом предків. Як бачимо, тут два архетипи поєднано.

Українським аналогом архетипу амазонок є архетип поляниць. Це легендарні героїні українського фольклору, які відзначаються патріотизмом, хоробрістю, силою, воїнськими вміннями. Прикладом може слугувати Олена Попович (Олена Хоробра), яка поєднує риси фізичної сили, сміливості та кмітливості, характерні для поляниць.

В. Я. Пропп схарактеризував казкові образи дів-воїтельок як могутніх правительок з надприродною силою; вони типологічно близькі амазонкам і поляницям. У розглядуваних В. Проппом казках жінка домінує над чоловіком, тестує героя та символізує перехід від матріархату до патріархату. Ідеться про ритуали першої шлюбної ночі, де герой перемагає «неприборкану» жінку, щоб отримати владу [4, с. 327].

Яскравою історичною постаттю діви-воїтельки є Жанна д'Арк (1412–1431), яка втілює служіння вищій ідеї (Франції, Богові). У творах Фрідріха Шиллера («Діва Орлеанська»), Марка Твена («Особисті спогади про Жанну д'Арк сьєра Луї де Конта, її пажа і секретаря»), Бернарда Шоу («Свята Йоанна») та інших письменників Жанна д'Арк виступає як символ жінки, натхненної божественним покликанням, вищою ідеєю, воїтельки, яка веде народ до визволення. У фольклорі про неї згадується, що вона постила сорок днів перед битвою. У деяких переказах Жанна д'Арк бачить сорок воїнів-святих або перебуває сорок днів у видіннях, що знову вводить сакральне число сорок. Цей мотив повторює біблійний архетип сорокаденного очищення й духовної підготовки.

Прикладами архетипу діви-воїтельки в художній літературі є волоська цариця-воїтелька Камілла (Вергілій, «Енеїда»), сарацинська воїтелька Клорінда (Торквато Тассо, «Визволений Єрусалим») та ін.

Для трактувань архетипу діви-воїтельки в художній літературі про Другу світову війну характерною видається концентрація уваги на гендерних трансформаціях в умовах тотального знищення людей. Архетип діви-воїтельки символізує не тільки фізичну міць і бойову хоробрість, а й психологічну стійкість, моральний опір і переосмислення жіночої ролі в суспільстві.

У радянському міфі виразною виступає історична постать Зої Космодем'янської, яка реалізує Самість через мучеництво. Це юнгівська «аніма-діва, що стає іконою через смерть» [7, S. 157]. У ритуалах пам'яті про неї згадувалося сорок днів після страти, що можна інтерпретувати як перегук з давніми фольклорними й християнським архетипами. Літературні вияви цієї мучениці-визволительки можна побачити у творах Олександра Твардовського (поема «Зоя»), Павла Антокольського (поема «Сын»), Віри Панової («Повість о Зое и Шуре») та ін.

Одним з найяскравіших утілень архетипу діви-воїтельки в українській літературі є Ліда, студентка, яка стає санітаркою-рятівницею (роман Олеся Гончара «Людина і зброя»). Героїня переживає символічну трансформацію від

«дівчини з книгою» до «дівчини зі зброєю». Вона реалізує Самість через жертву. Це юнгівська «аніма-діва, що жертвує Еросом заради вищої мети» [там же, S. 154].

Марджана, героїня казки «Алі-Баба і сорок розбійників», з нашого погляду, повною мірою репрезентує архетип діви-воїтельки. Марджані притаманні такі ознаки діви-воїтельки:

- Дівочтво: незаміжня, не під чоловіком.
- Сила через розум: діє не мечем, а хитрістю (інтуїтивно-мисленнєва функція).
- Служіння вищому: рятує господаря.
- Тінь: обман (як Афіна), але на користь порядку.

Героїня виступає як казкова версія Афіни в служниці. К. Юнг характеризує подібний тип в такий спосіб: «Аніма як *virgo sapiens* — мудра діва, що перемагає хаос» [там же, S. 152].

Марютка («Сорок перший» Бориса Лавреньова) — це класична діва-воїтелька з радянським акцентом. Ось її ключові риси:

1. Дівочтво: 19-річна, незаміжня, незаймана — сила в цнотливості.
2. Воїнська автономія: червоноармійка-снайперка, яка перемагає чоловіків зброєю.
3. Відмова від Еросу (щодо цієї риси важко втриматися від цитування: «Однажды ночью сунулся к ней только что попавший в отряд мадьяр Гуча, несколько дней поливавший ее жирными взглядами. Скверно кончилось. Еле уполз мадьяр, без трех зубов и с расшибленным виском. Отделала рукояткой револьвера»).
4. Служіння ідеалові: Марютка служить революції, як Афіна служить Зевсу.
5. Трагічна цілісність — Самість через жертву.

З нашого погляду, Борис Лавреньов в образі Марютки надзвичайно тонко показав негативні риси архетипу діви-воїтельки, які за певних обставин роблять носіїв цього архетипу небезпечними для інших людей.

Звернімося до матеріалу повісті. У Марютки архетипні риси діви-воїтельки на певний час зникають. Кохання, відчуття ніжності до чоловіка перетворює, трансформує непримиренну, жорстку й різку борчиню за панування марксистської ідеології (героїню, майже позбавлену суто жіночих рис) в ніжну, лагідну, турботливу жінку. Цілком очевидно, що на цьому етапі своєї еволюції героїня вже не була носієм якостей діви-воїтельки. Проте в критичний момент архетип діви-воїтельки «включається». Спонтанної дією Марютки став смертельний постріл у коханого й трагічний фінал повісті. Убивши поручика, вона доходить до вищої міри каяття й страждання.

Стріляючи в поручика в перший і в другий раз, Марютка виконує наказ комісара Євсюкова. Проте між цими пострілами є принципова відмінність: у першому випадку героїня стріляла в невідомого їй на той час класового ворога (тобто абстрактну одиницю протилежного табору), у другому випадку — в

кохану людину. Постріли першого типу не викликали в Марютки жодних емоцій (письменник показує лише задоволеність героїні тим, що вона стріляє без помилок). Те, що Марютка рахує вбитих чоловіків, підтверджує це спостереження. Другий, смертельний постріл в Говоруху-Отрока спричинився до відчаю героїні.

Марютка як представниця «червоних» є носієм гностичного марксистського мислення. Нагадаймо, що гностичне мислення передбачає кваліфікацію світу як погано створеного, з чого випливає необхідність його змінити. Оскільки деміург, створюючи цей світ, припустився багатьох помилок, від деміурга слід відмовитися, проголосивши нового бога (нових богів).

Для марксистського мислення такими богами були К. Маркс і Ф. Енгельс, далі В. Ленін та Й. Сталін, інші «вожді», причому не тільки радянські, а й представники інших країн. Щодо радянських вождів можна назвати, зокрема, Л. Троцького, який зник з пантеону, програвши боротьбу Й. Сталіну; можна згадати й пізнішу канонізацію Л. Брежнєва, яка стала поживним ґрунтом для жартів і анекдотів.

Щодо Марютки як представниці неосвіченого шару суспільства, то для неї своєрідним «богом» виступає не Маркс, не Ленін, а, як ми вважаємо, другорядний герой повісті комісар Арсентій Євсюков. Згадаймо, як Марютка беззаперечно виконує накази комісара, як побоюється помилитися, зробити щось не так. Тут доцільно навести репліку поручика на адресу комісара: «К сожалению, не имею полномочий от моего правительства на дипломатические переговоры с такой замечательной личностью» [3]. Для гвардії поручика Говорухи-Отрока комісар Євсюков ніхто, для Марютки — все.

У зв'язку з цим доцільно згадати початок повісті, де образ комісара Євсюкова співвідноситься з образом Ісуса Христа: «Если добавит, что росту Евсюков малого, сложения сбитого и представляет всей фигурой правильный овал, то в малиновой куртке и штанах похож — две капли воды — на пасхальное крашеное яйцо. На спине у Евсюкова перекрещиваются ремни боевого снаряжения буквой «Х», и кажется, если повернется комиссар передом, должна появиться буква «В». Христос воскрес! Но этого нет. В пасху и в Христа Евсюков не верит» [там же]. На нашу думку, тут можна говорити про певний літературний «перегук» Бориса Лавреньова з Олександром Блоком («В белом венчике из роз — Впереди — Иисус Христос»).

Подібно до того як у поемі «Дванадцять» Ісус Христос веде повсталий народ до перемоги комуністичних ідеалів, Євсюков виводить червоноармійців з оточення та здійснює зухвалу, однак успішну спробу пройти непрохідну в зимових умовах пустелю (мимоволі виникає й аналогія з Мойсеєм). На нашу думку, це має символічне значення.

І Марджана, і Марютка — кожна з них по-своєму — проходить принципову межу між числами сорок і сорок один.

Винахідливі, кмітливі дії Марджани спричинилися до загибелі всього розбійницького загону, і сорок першим виявився ватажок.

Поручик Вадим Миколайович Говоруха-Отрок став сорок першим убитим білогвардійцем червоноармійки Марії Філатівни Басової (щоправда, з другої спроби). Стріляючи в коханого, Марія-Марютка переходить межу між обов'язком і любов'ю; героїня — діва-воїтелька й жертва марксистського гнозису; число виступає тут як символ фатуму.

Отже, в обох «історіях» важливу роль відіграє ще один архетип — число сорок; воїтелька, виходячи за межі цього числа, руйнує усталений порядок і відкриває нову сторінку чи то в самій історії, чи то у сприйнятті цієї історії читачем.

Особливістю порівнюваних творів є поєднання двох давніх архетипів, зафіксованих у реальному житті (в історії), у міфах, фольклорі, Біблії, художній літературі. Таке поєднання, з нашого погляду, створює особливу художню напругу між смертю і відродженням, чоловічим і жіночим початками, випробуванням і місією; воно підсилює обидва архетипи й у такий спосіб робить надзвичайно виразною й художньо переконливою і арабську казку, і «революційну» повість Бориса Лавреньова. Справді, читач бачить, з одного боку, двох дів-воїтельок; з іншого, вони виходять за межі магічного кола числа сорок в інше коло, що міняє як їхню долю, так і долю дотичних до них героїв.

Цікавим (хоча безпосередньо не пов'язаним з аналізованими архетипами) є співвідношення імен героїнь казки й повісті. Насамперед звертає на себе увагу їх певна фонетична близькість. Попри те що цю подібність можна інтерпретувати як випадковість, вона може слугувати відправним пунктом для зіставлення імен *Марджана* і *Марютка-Марія*.

Походження й семантика цих імен різні. Ім'я *Марджана* (араб. *Marjāna*) походить від слова *марджан* (араб. *marjān*), що означає 'корал', 'перлина'. Це ім'я символізує красу, цінність і чистоту, подібно до коралів або перлин, які асоціюються з морем і багатством. У контексті казки «Алі-Баба і сорок розбійників» Марджана — розумна, кмітлива, хитра й відважна служниця, яка відіграє ключову роль у порятунку Алі-Баби.

*Марютка* — це зменшено-пестлива форма імені *Марія*. У повісті Бориса Лавреньова «Сорок перший» героїня *Марютка-Марія* є сильною, вольовою й трагічною постаттю. Це відбиває дух громадянської війни в Туркестані (після революції 1917 року існувала Туркестанська автономна радянська соціалістична республіка у складі РРФСР. У 1924 р. її було розділено на кілька національних республік). Варіант *Марютка* можна інтерпретувати як просторічний; він, з одного боку, відбиває соціальне походження героїні, з іншого — її молодий вік і безпосередність. Ім'я *Марія* — гебрайського походження. Воно пов'язується з *mārā* 'чинити опір, відкидати' або *mārar* 'бути гірким'. Деякі вчені бачать тут запозичення з єгипетської мови в значенні 'улюблена богом' або з арамейської ('пані; гарна'). У християнському контексті ім'я асоціюється з Дівою Марією. Воно символізує чистоту, людяність, жертвність і духовну силу.

Отже, в аналізованих творах імена *Марджана* і *Марютка-Марія* не тільки ідентифікують персонажів, а й відображають їхні культурні та емоційні

характеристики. Марджана уособлює східну мудрість і винахідливість, тоді як Марютка (Марія) — слов'янську душевність, силу і трагізм.

Викладений матеріал дозволяє зробити певні висновки й приєднатися до певних узагальнень.

1. Архетип числа сорок у літературі виступає символом духовного очищення, переходу, випробування; архетип жінки-воїтельки (дівки-воїтельки) — уособленням боротьби, жертвовності, сили віри. Воїтелька завжди є посередницею між життям і смертю, хаосом і порядком. Поєднання двох архетипів утворює сакральну формулу випробування, де жіночий архетип не лише рятує, а й оновлює світ, робить надбанням художньої літератури унікальну художню модель, у якій жіноча енергія набуває сакрального виміру, а число сорок структурує шлях героїні від випробування до оновлення.

2. Наведений матеріал добре ілюструє тезу про те, що міфологія є важливим джерелом для фольклору й художньої літератури (Я. Грімм, В. Грімм, Ф. Буслаєв, М. Мюллер, І. Франко, В. Пропп, Дж. Кемпбелл, К. Леві-Стросс, Н. Гунчик та ін.). Фольклор виступає як посередник, міст між архетипним міфом і сучасною свідомістю: він «запозичує» міфологічні мотиви, адаптуючи їх до народного світогляду [2, с. 12–16, 249–252].

3. Художню літературу в певний спосіб можна трактувати як переінтерпретацію: письменники часто використовують міфологічні й фольклорні мотиви, переосмислюючи їх. Зокрема, казка «Алі-Баба і сорок розбійників» надихала не одне покоління майстрів пера на літературні адаптації [6], а персонажі повісті Бориса Лавреньова перегукуються з героїчними архетипами міфів і фольклору.

Як наслідок бачимо перетікання мотивів: мотиви героїчної боротьби, жертвовності чи хитрощів переходять з міфології у фольклор, а звідти — у художню літературу. Так, кмітливість Марджани нагадує хитрість міфологічних героїв, а трагізм Марютки відсилає до універсальних архетипів жертвовності.

4. Отже, міфологія, фольклор і художня література утворюють своєрідний континуум людської творчості: міфологія закладає основу через сакральні оповіді, фольклор адаптує їх до народного життя, а художня література індивідуально переосмислює ці ідеї, додаючи авторське бачення. У казці «Алі-Баба і сорок розбійників» і повісті «Сорок перший» ми бачимо, як фольклорні та міфологічні елементи (хитрість, героїзм, трагедія) стають основою для літературних образів, збагачуючи їх культурним і емоційним змістом.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Глущенко В. А. Дорога обетованная: стихотворения / отв. ред. П. В. Куш. Донецьк: Національна спілка письменників України, журнал «Донбас», 2013. 123 с.

2. Гунчик Н. Фольклорні образи в українській міфології. Львів: Львівський університет імені Івана Франка, 2005. 256 с.

3. Лавренев Б. А. Сорок первый. *Лавренев Б. А. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1 : Повести и рассказы.* М. : Художественная литература, 1963. С. 50–83.

4. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. М. : Лабиринт, 2000. 336 с. URL:

[https://biblio.imli.ru/images/abook/folklor/Propp\\_V.YA.\\_Istoricheskie\\_korni\\_volshebnoj\\_skazki.\\_2000.pdf](https://biblio.imli.ru/images/abook/folklor/Propp_V.YA._Istoricheskie_korni_volshebnoj_skazki._2000.pdf) (дата звернення: 18.09.2025).

5. Bolen J. Sh. *Goddesses in Everywoman : a New Psychology of Women.* New York : Harper & Row, 1985. XIX, 334 p.

URL: <https://archive.org/details/goddessesinevery00bolerich> (дата звернення: 19.09.2025).

6. Irwin R. *The Arabian Nights : a Companion.* 2nd ed., London : Tauris Parke Paperbacks ; New York : Distributed by Palgrave Macmillan, 2003. 344 p. URL: <https://archive.org/details/arabiannightscom0000irwi> (дата звернення: 24.09.2025).

7. Jung C. G. *Die Archetypen und das kollektive Unbewußte. Jung C. G. Gesammelte Werke.* Olten ; Freiburg im Breisgau : Walter-Verlag, 1968. Bd 9/I. 558 S.

*Глущенко В. А.*

*(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

*Каламаж М.*

*(м. Ополе, Польща)*

*Луганцова Є. А.*

*(м. Лиман)*

## ІСТОРІЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ РЕДУКОВАНИХ У МОВОЗНАВСТВІ 20-х – 50-х рр. ХІХ ст.

Як відомо, дослідження **ъ, ъ** започаткував О. Х. Востоков (славнозвісна праця Олександра Востокова «Рассуждение о славянском языке» уперше вийшла друком у 1820 р.). Установлення звукового значення кириличних юсів і ерів стали найвидатнішими досягненнями Востокова; саме вони ознаменували застосування порівняльно-історичного методу до матеріалу слов'янських мов.

Востоков першим дійшов висновку про те, що літери **ъ, ъ** у давніх кириличних пам'ятках позначали певні звуки, відмінні від **о, е** в східнослов'янських мовах. При цьому Востоков спирався на матеріал тогочасних слов'янських мов, де на місці давніх сильних **ъ, ъ** представлені різні голосні звуки: укр. *сон, день*, рос. *сон, день*, польськ. *sen, dzień*, чеськ. *sen, den*, болг. *сън, ден*, серб. *сѣн, дѣн* та ін. Востоков назвав **ъ, ъ** «напівголосними» [1, с. 7–10], підкресливши тим самим їх вокалічну природу [2, с. 42].

Термін *напівголосні* слідом за О. Х. Востоковим почав уживати М. І. Греч.

Г. П. Павський трактував **ѣ, ѥ** як «придихи», про що докладно йтиметься далі (його праця «Филологические наблюдения над составом русского языка» вийшла друком у 1841 р.).

Першим мовознавцем, який назвав **ѣ, ѥ** власне голосними, став І. І. Срезневський. В «Мыслях об истории русского языка» (перше видання — 1849 р.) він зазначив: тогочасні слов'янські мови свідчать про те, що **ѣ, ѥ** у давньоруській, старослов'янській та інших давніх слов'янських мовах були голосними. Слідом за Востоковим Ізмаїл Срезневський інтерпретував **ѣ, ѥ** як праслов'янську спадщину в давніх слов'янських мовах. Срезневський назвав їх «глухими» (термін *редуковані* — пізнішого походження) і зазначив, що ці звуки були короткими, чим споконвічно відрізнялися, наприклад, від голосних **о, е**. Голосний **ѣ** уживався у «складах твердих», а **ѥ** — «у м'яких». При цьому в історії східнослов'янських мов «чисті» виникли з «глухих», а не навпаки [7, с. 29].

Остання теза було дуже важливою та актуальною для того часу, беручи до уваги, що М. О. Максимович реконструював перехід **о, е > ѣ, ѥ**, причому він вважав **о, е** праслов'янськими архетипами, а **ѣ, ѥ** — специфічною інновацією македонського діалекту, що ліг в основу старослов'янської мови. Михайло Максимович розглядав редуковані **ѣ** і **ѥ** як специфічну старослов'янську рису, не властиву іншим давнім слов'янським мовам [5, с. 71, 76] (праця Максимовича «Начатки русской филологии» уперше побачила світ 1848 року).

Оскільки у східнослов'янських пам'ятках XIII–XIV ст. **ѣ, ѥ** уживалися етимологічно «правильно», Срезневський зробив висновок про те, що в діалектах східних слов'ян **ѣ, ѥ** зберігалися ще в XIV ст. [7, с. 43–44].

Слід відзначити, що, розкриваючи свої погляди на природу **ѣ** і **ѥ**, Срезневський не згадував студій своїх сучасників Востокова, Греча, Павського, Максимовича. На нашу думку, можна в певний спосіб говорити про полеміку Срезневського з цими лінгвістами, проте ця дискусія мала прихований характер.

Як показав подальший розвиток слов'янської компаративістики, погляди Срезневського на природу **ѣ** і **ѥ** стали важливим кроком уперед. Необхідно було більш докладно викласти ці погляди, подавши критичну оцінку праць сучасників Срезневського, насамперед Востокова й Павського. Це завдання поставив перед собою учень Срезневського П. О. Лавровський («О языке северных русских летописей», 1852).

Передусім підкреслимо, що Петро Лавровський слідом за Востоковим і Срезневським розглядав **ѣ, ѥ** як праслов'янську спадщину в давньоруській мові [4, с. 24], що відзначала О. Л. Жихарєва [3, с. 32].

Виклад питання про природу **ѣ, ѥ** Лавровський почав з констатації того, що питання про **ѣ, ѥ** «не цілком розв'язане», але близьке до розв'язання завдяки порівняльно-історичному вивченню слов'янських мов. Ідучи за Востоковим і Срезневським, Лавровський підкреслював: оскільки в давніх кириличних пам'ятках **ѣ, ѥ** уживаються «правильно», ці літери мають «особливе значення» [4, с. 25].

З погляду Лавровського, термін Востокова *напівголосні* є не зовсім вдалим: він означає голосні «наполовину», але голосними «наполовину» бути не можна; щодо **ѣ, ѥ** треба говорити про голосні звуки [там же, с. 26] (отже, Лавровський поділяв погляд Срезневського).

Значне місце в книзі Лавровського «О языке северных русских летописей» приділено полеміці з Герасимом Павським, який, як відзначалося вище, розглядав **ѣ, ѥ** як «придихи» [6, с. 39–42]. Лавровський довів, що «придихи» в Павського нічим принципово не відрізняються від приголосних; звідси випливає, що **ѣ і ѥ**, за Павським, є приголосними звуками [4, с. 26–27].

Відзначмо, що протиріччя підходу Павського до **ѣ, ѥ** на цьому не закінчуються. Кваліфікувавши **ѣ, ѥ** як «придихи», Павський далі висловив думку про те, що **ѣ і ѥ** у найдавніших кириличних пам'ятках використовувалися для позначення твердості та м'якості приголосних і «для заміни збіглих голосних», тобто «не мали самостійного значення, як особливі літери» [6, с. 75]. На думку Лавровського, тут спостерігається нерозмежування значень літер **ѣ, ѥ** у давньоруській мові й у сучасній російській: значення сучасних російських літер **ѣ, ѥ** переноситься на **ѣ, ѥ** у давньоруських рукописах [4, с. 27–28].

Слідом за Срезневським Лавровський називав **ѣ, ѥ** «глухими» [там же, с. 28, 30].

З погляду Лавровського, «правильне» вживання **ѣ, ѥ** у найдавніших давньоруських писемних пам'ятках пояснюється тим, що в цю епоху вони ще «жили в народі»; із занепадом звуків **ѣ, ѥ** літери **ѣ, ѥ** почали змішуватися з літерами **о, е**. Оскільки літери **ѣ, ѥ** зникли з давньоруських пам'яток у кінці XIV ст., занепад голосних звуків **ѣ, ѥ** слід датувати серединою XIV ст. [там же, с. 29, 32].

Яким же, на думку Лавровського, є походження звуків **ѣ, ѥ**? Посилаючись на праці Ф. Міклошича, В. Копітара, Ф. Буслаєва, М. Каткова, у яких наведено паралелі із санскриту, латини, готської й литовської мов, Лавровський зазначав, що порівняльно-історичне мовознавство «зближує **ѣ** зі звуком *у*, **ѥ** зі звуком *и*» [там же, с. 31]. Використовуючи сучасну термінологію, слід говорити про те, що праслов'янський **ѣ** походить від праіндоєвропейського *и* короткого, а праслов'янський **ѥ** — від праіндоєвропейського *і* короткого.

Отже, Лавровський подав найбільш повну для свого часу характеристику **ѣ, ѥ** з погляду їх природи й походження, підвівши певний підсумок вивченню редукованих голосних **ѣ, ѥ** в слов'янській компаративістиці 20-х – 50-х рр. XIX ст. Подальші дослідження цих звуків (фонем) були пов'язані переважно зі студіями О. О. Потебні, П. Ф. Фортунатова, Я. Бодуена де Куртене та їхніх учнів і послідовників.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Востоков А. Х. Рассуждение о славянском языке, служащее введением к грамматике сего языка, составляемой по древнейшим оного письменным памятникам. *Востоков А. Х. Филологические наблюдения*. СПб., 1865. С. 1–27.

2. Глущенко В. А. Українська компаративістика XIX ст. – 30-х рр. XX ст. : монографія. Харків : Факт, 2026. 232 с.

3. Жихарєва О. Л. П. О. Лавровський і питання походження східнослов'янських мов. *Теоретические и прикладные проблемы русской филологии*. Славянск, 2001. Вып. IX. Ч. 1. С. 31–36.

4. Лавровский П. А. О языке северных русских летописей. СПб., 1852. 160 с.

5. Максимович М. А. Начатки русской филологии : об отношении русской речи к западнославянской. *Максимович М. А. Собрание сочинений*. К., 1880. Т. 3. С. 25–155.

6. Павский Г. П. Филологические наблюдения над составом русского языка : первое рассуждение. О буквах и слогах. 2-е изд. СПб., 1850. XXIII, 141 с.

7. Срезневский И. И. Мысли об истории русского языка. М. : Учпедгиз, 1959. С. 16–81.

*Glushchenko V. A.*  
*(Sloviansk – Dnipro)*

*Balaban O. O.*  
*(Kyiv)*

*Hlushchenko V. V.*  
*(Hanoi, Vietnam)*

### **THE VENETIC LANGUAGE: A LINGUO-HISTORIOGRAPHICAL PERSPECTIVE**

As is known, Vladimir Georgiev divided the history of the comparative-historical study of Indo-European languages into three periods. During the first period (approximately from 1816 to 1870), the relationship between Indo-European languages was established and the foundations of their genetic study were laid. During the second period (approximately from 1870 to 1916), «the comparative-historical method of research was refined, and the data from the Indo-European languages known at that time were largely exhausted, on the basis of which a comparative-historical grammar of these languages was compiled». The third period began with the decipherment of the Hittite language (1915–1917). This period is characterized by «the discovery and use of a number of previously unknown Indo-European languages, which led to a significant deepening and expansion of research» [1, c. 11].

While generally agreeing with this periodization, we note a certain conventionality in the chronological boundaries proposed by V. Georgiev. For example, the first inscriptions in the Phrygian language were published in 1820 and 1824, and A. D. Mordtmann's conclusion about the Indo-European nature of the Phrygian language was made in 1862.

V. Georgiev noted that during the second period, researchers relied mainly on material from Old Indian, Ancient Greek, and Latin, whose written monuments date no earlier than the first half of the first millennium BCE. However, the research base gradually expanded.

Thus, during the third period, Indo-European texts dating back to the second millennium BCE were deciphered. This led to a revision of many scientific concepts that had previously been considered unshakable [ibid., c. 23]. Newly discovered «dead» Indo-European languages became the object of study. The introduction of these languages, including the Venetic language, into scientific circulation was of great importance for the development of Indo-European studies. Hence arises the need for studies on the history of Indo-European comparative linguistics that would demonstrate the significance of relic Indo-European languages for Indo-European linguistics.

Taking into account the achievements of comparative linguistics since the first quarter of the 19th century, it is considered axiomatic that Indo-European languages historically originated from the Proto-Indo-European language, which existed several millennia BCE as the language of a group of ethnically related Indo-European tribes. As Indo-Europeans spread across Eurasia, they inevitably divided into a large number of tribes and tribal unions. As a result, local differences gradually emerged within Proto-Indo-European, and linguistic areas were formed, on the basis of which separate dialects later developed. This dialectal fragmentation gradually deepened, and over a long period the original language transformed into a number of related languages. It is believed that the «breakup» of Proto-Indo-European occurred in the second millennium BCE.

In the final period of its existence, Proto-Indo-European was already quite developed and had a relatively complex structure. The Indo-European languages that emerged from the proto-language inherited its phonetic and grammatical features, as well as a fairly substantial shared lexical stock. These include daughter proto-languages such as Proto-Germanic, Proto-Celtic, Proto-Slavic, Proto-Baltic, and others. In general terms, and without going into detail, this can be interpreted through August Schleicher's divergent «family tree» model.

At the end of the 19th and the beginning of the 20th century, certain ancient «dead» languages of the Balkans and Asia Minor (Illyrian, Thracian, Phrygian, Lycian, and others) became objects of study. Newly discovered Indo-European languages also became known — Hittite (B. Hrozný), Tocharian (E. Sieg, W. Siegling, A. Meillet), and Venetic (C. Pauli). This made it possible to model the Hittite-Luwian, Tocharian, and Illyrian groups of Indo-European languages, as well as to identify «isolated» languages such as Phrygian, Thracian, and Venetic.

The Venetic language refers to the language of the ancient Adriatic Veneti, pre-Roman tribes that inhabited the territory of present-day northeastern Italy and adjacent regions of Slovenia and Austria. The settlement area of the Veneti partially corresponds to the modern Veneto region in Italy.

The material of the Venetic language has not been fully incorporated into the genealogical classification of Indo-European languages. It is not represented in all proposed classifications. In V. M. Toporov's classification (1990), the Venetic language is regarded as an isolated Indo-European language.

Venetic is attested in short inscriptions (more than 250 texts) of two types: dedicatory inscriptions and epitaphs (6th – 1st centuries BCE).

The main places where inscriptions in the Venetic language have been found include Este, Vicenza, Padua, Spina, and Lagole (Italy).

A. A. Korolev [3, c. 118] divided the history of the study of the Venetic language into several stages.

The first stage dates to the second half of the 19th century. By the end of that century, scholarship had already accumulated fairly rich material on the Venetic language. All the data known at that time were taken into account and summarized by one of the founders of Venetic philology, C. Pauli [5]. Linguistic reconstruction of the Venetic language was carried out not only by C. Pauli but also by P. Kretschmer.

At the beginning of the 20th century, the Venetic language was studied by F. Sommer, R. S. Conway, J. Whatmough, S. E. Johnson [6], and others. The first stage of research was concluded in the first volume of the monumental corpus *Prae-Italic Dialects of Ancient Italy* (1939) by J. Whatmough and R. S. Conway.

The second stage begins in the 1940s. Here it is necessary to mention the works of E. Vetter, H. Krahe, M. S. Beeler, and J. Untermann. However, a particularly strong stimulus for research in this field came after numerous discoveries (from 1949 onward) in Lagole, where a Venetic sanctuary dating from the 4th – 1st centuries BCE was excavated. The patrons of this sanctuary were various Venetic deities, apparently already identified with Apollo by the 2nd century BCE [3, c. 118]. All inscriptions (more than 70) were engraved on bronze objects such as figurines, vessel handles, and similar items. These new materials were used in numerous publications by G. B. Pellegrini, A. L. Prosdocimi, and M. Lejeune [ibid.]. Particularly important were the works of M. Lejeune, who conducted a detailed study of local variants of the Venetic alphabet [7].

The results of the second stage of research on the Venetic language were brought to an explanatory conclusion in the two-volume corpus *The Venetic Language* (1967) by G. B. Pellegrini and A. L. Prosdocimi. This work collected and critically reviewed all interpretations proposed up to that time, provided a bibliography, and included a substantial body of archaeological and cultural-historical material [8]. On the basis of this corpus, it became possible to determine the place of Venetic among other Indo-European languages [3, c. 118–119].

Beginning with C. Pauli, most researchers assigned the Venetic language to the Illyrian branch. One may cite the works of H. Krahe, E. Vetter, and other Indo-Europeanists [2].

However, in his monograph *The Venetic Language* (1949), M. S. Beeler placed Venetic within the western Indo-European area. He pointed to close connections

between Venetic and Italic, Celtic, and Germanic languages, also noting certain parallels in the Baltic languages, particularly in the field of onomastics.

M. Lejeune (1950s–1960s) was inclined to classify Venetic among the Italic languages. This interpretation was later accepted by M. S. Beeler.

According to A. A. Korolev [3, c. 119], the phonetic and morphological evidence used by these scholars is sufficiently convincing. The primary source of phonetic correspondences is onomastic material. However, as J. Untermann showed, Venetic onomastics underwent strong Celtic (Gaulish), and later Roman, influence.

On the one hand, throughout the first millennium BCE, the Venetic language was in close contact with Italic languages, which can explain certain cases of convergent development. On the other hand, a significant portion of the surviving epigraphic material dates to the late 2nd – 1st centuries BCE, that is, to the period of active Romanization of the local population [ibid.].

In the works of many scholars, Venetic has been classified as an isolated Indo-European language. Linguists have identified a number of isoglosses linking Venetic with Italic, Celtic, Germanic, and Illyrian languages [4; 2].

The lexicon of the Venetic language is limited. More than 300 proper names (anthroponyms, theonyms, and ethnonyms) are known, some of which are borrowings, as well as around 60 common nouns.

Studies by C. Pauli, P. Kretschmer, E. Vetter, H. Krahe, M. S. Beeler, J. Untermann, A. A. Korolev, V. P. Neroznak, and others have shown that the phonological structure of the Venetic language was characterized by a system of 22 phonemes. These include 5 vowels: <i>, <e>, <a>, <o>, <u>, likely distinguished by length; a double system of diphthongs (<ei>, <ai>, <oi>; <eu>, <au>, <ou>); 6 sonorants (<v>, <w>, <l>, <r>, <m>, <n>); and 11 consonants. A characteristic feature of its consonant system is the reduction of the three Proto-Indo-European series of stops to two (voiced and voiceless), with the loss of voiced aspirates; the preservation of the Proto-Indo-European labiovelar <k<sup>w</sup>

The morphological and syntactic features of the Venetic language were described by C. Pauli, P. Kretschmer, V. Pisani, E. Polomé, J. M. Tronsky, and other scholars [2]. It was established that the noun system of Venetic had five cases, three genders (masculine, feminine, neuter), and three numbers (singular, plural, dual). An important feature of its declension was the existence of stems in *-ī* in the genitive singular of the first declension and the ending *-bhos* in the dative-instrumental plural of the second declension. The verb system comprised four conjugation types, with a distinction between simple present and simple past tenses, and included mediopassive forms in *-r*, the sigmatic aorist, and participles in *-nt-* and *-mno-*.

The syntax of the Venetic language was determined by the genre of inscriptions. In particular, dedicatory texts typically followed the pattern: subject in the nominative case, verb in the third person singular (sometimes plural), and object in the accusative case.

## REFERENCES

1. Георгиев В. И. Исследования по сравнительно-историческому языкознанию (Родственные отношения индоевропейских языков). М. : Изд-во иностр. литературы, 1958. 318 с.
2. Глущенко В. А. Венетська мова: з історії дослідження. *Modern Philology: науковий журнал* / гол. ред. Т. М. Корольова. Одеса : Гельветика, 2024. Вип. 1. С. 5–9.
3. Королев А. А. Новые данные о венетском языке. *Славянское и балканское языкознание: античная балканистика и сравнительная грамматика*. Вып. 3. М. : Наука, 1977. Вып. 3. С. 118–130.
4. Левко О. В. Венетська мова. *Енциклопедичний словник класичних мов* / за ред. Л. Л. Звонської. К. : Київський університет, 2017. С. 80.
5. Pauli C. *Altitalische Forschungen. Die Veneter*. Leipzig : J. A. Barth, 1891. Bd. 3. 456 S.
6. Conway R., Whatmough J., Johnson S. *Prae-Italic dialects of Italy*. London : Harvard University Press, 1933. Vol. 1. 459 p.; Vol. 2. 505 p.; Vol. 3. 163 p.
7. Lejeune M. *Manuel de la langue vénète*. Heidelberg : Carl Winter, 1974. 341 S.
8. Pellegrini G. B., Prosdocimi A. L. *La lingua venetica*. Padova : Istituto di Glottologia dell' Univ. di Padova, 1967. Vol. 1. 695 p.; Vol. 2. 338 p.

*Glushchenko V. A.*  
*(Sloviansk – Dnipro)*  
*Taitska V. V.*  
*(Ho Chi Minh, Vietnam)*  
*Hlushchenko D. V.*  
*(Hanoi, Vietnam)*

## WHAT IS THE LINGUISTIC METHOD

Unfortunately, significant disagreements persist to this day in definitions and interpretations of the scientific method (in particular the linguistic method), and in classifications of methods. Ukrainian linguists Anatolii Zelenko, Olena Selivanova, Volodymyr Glushchenko and others rightly emphasize the disorderliness of the methodological toolkit of linguistics [4, с. 7; 10, с. 48; 1; 3, с. 15–16]. In articles, monographs, dissertations and textbooks used in Ukrainian higher-education institutions the phenomenon of method is characterized inconsistently and contradictorily: the terms method and technique are mixed, there are mistakes in identifying methods of linguistic research, and ungrounded classifications of methods are presented [4, с. 7; 1, с. 32; 3, с. 16].

Thus, contemporary methodology and linguomethodology lack a clear idea of the scientific method (including the linguistic method); in many works there is no clarity about the demarcation between methods and related phenomena.

This also concerns terminology. We mean terms such as *method*, *methodology*, *methodics*, *principle*, *approach*, *technique*, *procedure*, *operation*. Their usage is not ordered [1, c. 32]. The phenomena listed are in one way or another connected with the scientific method (including the linguistic one); however there is no consensus on how principles, approaches, techniques, procedures, and operations relate to the method, nor on whether it is appropriate to include these phenomena in the structure of the scientific method. As we see, the theory of linguistic methods is still in the process of formation [3, c. 16].

Scholars use the term method in different senses. If one generalizes the various (in some cases verbally different) definitions, one can say there are two meanings. These are a narrow meaning (method interpreted as a set of research techniques) and a broad meaning (method as a way, instrument and means of cognition) of the scientific, including linguistic, method.

In studies from the second half of the 20th century to the early 21st century the narrow interpretation most often occurs: the scientific method is treated as a set of techniques, procedures, operations used by the researcher — that is, as a homogeneous phenomenon.

The term *linguistic method* is likewise used in two senses. O. O. Selivanova interprets the linguistic method, first, as «a way of organizing cognitive and research activity with the purpose of studying phenomena and regularities of language as the object of linguistics», and, second, as «a system of procedures for analyzing language phenomena and/or testing obtained results» [11, c. 339]. The first of these meanings is broad, the second is narrow.

The narrow interpretation is reflected in widespread classifications of methods. Thus, among general scientific methods one distinguishes observation, comparison, measurement, experiment (methods of empirical research), abstraction, analysis and synthesis, induction and deduction, modeling (methods used at empirical and theoretical levels), idealization, formalization, the axiomatic and hypothetical methods (methods of theoretical research). O. Selivanova includes observation, induction and deduction, hypothesis, analysis and synthesis, taxonomy, comparison, formalization, idealization, experiment, falsification, and modeling among general linguistic methods [11, c. 339; 10, c. 49–51]. As we see, within such classifications an equality sign is placed between the scientific method and scientific techniques (operations, procedures).

This is difficult to agree with. In our view, the mentioned phenomena are operational elements (techniques, operations, procedures); interpreting them as methods is an obvious simplification. For example, modeling can be used as a technique in different methods, including the comparative-historical method. If one regards modeling as a method, one must acknowledge that it in some cases functions as a method and in others as a technique [1, c. 34]. In this connection, O. Selivanova's

thesis that «a technique can have the status of a method depending on whether it ensures a concrete research result» [10, c. 49] is noteworthy. Perhaps the author meant precisely this when, describing the comparative-historical method, she on the one hand pointed to the «methodics of linguogeography» and on the other to the «linguogeographic method» [ibid., c. 53–54] (thus, as we see, one method is used within another).

The inconsistency of such an approach seems obvious. It leads to a «blurring» of the concept of method [1, c. 35].

Therefore, the mentioned operational elements (observation, experiment, induction and deduction, hypothesis, analysis and synthesis, etc.), which undoubtedly enter into the structure of different methods, should not be considered proper scientific methods. There are all grounds to regard them as scientific techniques [ibid., c. 35]. It is characteristic that the Ukrainian linguist Mykhailo Kocherhan interprets induction and deduction, analysis and synthesis, and hypothesis as «initial techniques of scientific analysis of linguistic material» [6, c. 209–211].

We wish to emphasize that qualifying observation, experiment, etc. as techniques (and not as methods per se) in no way denies the outstanding role these phenomena played in the history of science.

Thus, one of the founders of modern chemistry, Antoine Laurent de Lavoisier, in 1783 established that upon combustion in oxygen nonmetals burn rapidly with evolution of heat and light and form new substances — oxides — whose composition includes two elements, one of which is necessarily oxygen. In doing so he refuted the phlogiston theory formulated in 1703 by Johann Joachim Becher and Georg Ernst Stahl.

Experiment is widely applied in linguistics as well, particularly in the study of sound units within experimental phonetics. Experiment has also demonstrated its unquestionable effectiveness in psycholinguistics — for example, in association experiments.

Nevertheless, there are all grounds to consider observation, experiment, etc. as techniques of scientific research.

Undoubtedly, equating method with operational elements impoverishes the phenomenon of the linguistic method; the method becomes in a sense separated from principles and approaches, which are not included in its structure [1, c. 35; 3, c. 17].

It is noteworthy that, from the point of view of the Ukrainian philosopher Serhii Krymskyi, «a method cannot be reduced to purely instrumental functioning, to a simple tool, but presupposes an awareness of regulatory-apparatus means and value orientations in their inseparable unity» [7, c. 111].

There is also an opposite tendency — to detach operational elements from scientific methods, to consider techniques, procedures, etc. separately as independent phenomena. In this view a close relationship is postulated between method and techniques (operations, procedures), but as a relationship between different phenomena, not as parts of a single phenomenon. As V. Glushchenko notes, this, like equating methods with operational elements, impoverishes the concept of method.

Operational elements should be included in the structure of the method as its constituent part [1, c. 39; 3, c. 17].

In a broad sense the scientific method is considered a path of cognition, its type and mode, instrument and means. Such a treatment is classical (Aristotle, G. Hegel).

S. B. Krymskyi adhered to the broad interpretation: the scientific method appears as «a systematized way of achieving a theoretical or practical result, of solving problems or obtaining new information on the basis of certain regulative principles of cognition and action, and of awareness of the specificity of the investigated subject area and the laws of functioning of its objects». The scientific method «delineates and embodies the path to truth, the directions of effective activity leading to achieving set goals, and sets regulative and normative guidelines for the cognitive process». The method «differs from methodics and technique in that in addition to the technical, procedural part it also incorporates their theoretical awareness and special cognitive principles»; it «is in unity with a certain theory or theories» [8, c. 373].

In the structure of the method S. Krymskyi distinguished two parts. First, the «constructive part of the method». Into this he included principles of methodological analysis, exemplars and anti-exemplars («idols») of their subject embodiment, as well as the conditions of application of the method (its possibilities, scope and limitations of application). Second, the «algorithmic-procedural part of the method». This part includes «standard rules», «procedures», «algorithmic recipes (ways of action)», «normatives», and «requirements» [7, c. 111–114].

Hence, the method in the broad interpretation should be understood as a heterogeneous phenomenon.

Attempts at heterogeneous interpretation of method are also found in linguistic literature. For instance, the Ukrainian linguist Liudmyla Ivanova distinguished two key elements in the structure of the linguistic method: theoretical justification of the approach to the analysis of language phenomena and the corresponding methodology of research [5, c. 231].

Agreeing with L. Ivanova's general positions, we consider it expedient to link the phenomenon of method more closely with the purpose of research. In S. Krymskyi's definition of the scientific method cited above there is mention of the purpose of studying certain objects, yet S. Krymskyi did not include purpose in the structure of the method. If one regards the purpose as one of the components of the method (which seems to us justified), then it is appropriate to single out a teleological component in the structure of the method.

We consider the linguistic method as a complex logical unit of heterogeneous nature; the method consists of three dissimilar components: ontological, teleological and operational [9, c. 24; 2, c. 12–13; 1, c. 41–42; 3, c. 19].

Under this scheme the set of scientific techniques, operations and procedures and the methodics of their application constitute not the whole method but only its operational component. The teleological component is connected with the purpose of the language study.

The ontological component deserves separate characterization. Ontology determines how the researcher conceives the world. For the scientist the world is a certain differentiated whole interpreted through philosophical categories. Therefore, it is appropriate to include such means of cognition as principle and approach within the ontological component of the scientific method [2, с. 12; 1, с. 42].

A scientific principle is the theoretical-methodological basis of a method: it is a general proposition with a wide field of application. An approach, closely connected with the principle, acts as the methodological orientation of research: it sets the direction but is not a direct instrument of cognition; approaches are specified in the principles, techniques and procedures of the method. For example, the historical approach is reflected in the principle of historicism, in techniques for genetically identifying facts, their chronologization and localization, and in the procedure of linguistic reconstruction within the comparative-historical method.

On the material of the principle of historicism one can clearly show the importance of the ontological component of a method. Although scholars long before the 19th century noted similarities among languages, researchers more often interpreted those similarities statically: phonetic, lexical, grammatical resemblance was explained by the general function of language as a means of communication. The idea of genetic relatedness was expressed, but for a long time it was not the leading idea.

Already in the 11th century Mahmud al-Kashgari proposed the idea of linguistic relatedness (based on the study of Turkic languages). In the 14th century, Dante discussed the relatedness of Romance languages in his «De vulgari eloquentia», suggesting that Romance languages emerged from a common source. Similar ideas regarding various languages were later expressed by scholars such as G. Postellus (1538), A. Bogorych (1584), E. Guichard (1606), J. J. Scaligeri (1610), M. Lithuanus (1615), G. W. Leibniz (1646–1716), L. ten Kate (1723), P.-J. Strahlenberg (1730), Ph. Ruhig (1747), M. V. Lomonosov (1755), J. Dobrovský (1792), S. Gyarmathi (1799), F. Schlegel (1808), among others [12, с. 20–21].

At the same time, most scholars viewed language as a static phenomenon, and the idea of linguistic relatedness did not become widespread. Even in the 18th and early 19th centuries, works were published comparing all known languages; while these studies had some scientific value (mainly for comparative linguistics), they did not incorporate the concept of genetic relatedness. Language was not regarded as a historical phenomenon. For instance, P. Pallas published a dictionary in 1786–1787 containing lexical correspondences across 200 languages of Europe and Asia, which expanded to 272 languages in the 1791 edition. L. Hervás y Panduro produced a catalog (1800–1804) covering the vocabulary and grammar of 307 languages, including Amerindian and Austronesian languages. Similarly, J. Adelung and J. Vater compiled «Mithridates, or General Linguistics» (1806–1817), including observations on 500 world languages and translations of the «Our Father» prayer into these languages [ibid., с. 21].

Thus, the principle of historicism and the related principle of linguistic relatedness did not immediately gain acceptance in linguistics. At the same time, as V. Thomsen noted, during the 18th century, the comparative-historical method «was in the air». A specific stimulus was required to mark the starting point for the emergence of this method. Such a stimulus was the discovery of Sanskrit by Europeans in the second half of the 18th century, a language previously almost unknown in Europe. It is noteworthy that as early as the 16th century, Filippo Sassetti observed similarities between Sanskrit and Italian, particularly in Latin numerals and some other words (e. g., Sanskrit *Deva* — Italian *Dio* for ‘God,’ Sanskrit *sarpa* — Italian *serpe* for ‘snake’). In the 18th century, researchers began documenting lexical and, to a lesser extent, grammatical correspondences between Sanskrit, Latin, Ancient Greek, Gothic, and other languages. In 1767, G.-L. Coeurdoux (1691–1779) noted the relatedness of Latin, Ancient Greek, and Sanskrit, proposing that they originated from a common source — a language that no longer exists. By the late 18th century, interest in Sanskrit was growing. William Jones (1746–1794) emphasized that Sanskrit, Ancient Greek, Latin, as well as the Germanic, Celtic, and Iranian languages, belong to a single linguistic family and originate from a common source. These theses were supported by P. a S. Bartolomeo, who prepared two Sanskrit grammars, a dictionary, and a treatise on the relatedness of several European languages. Further studies of Sanskrit and its comparison with other Indo-European languages continued in the 19th century, led by scholars such as Henry Thomas Colebrooke, Charles Wilkins, Friedrich Schlegel, and others [ibid., c. 22].

All these scholars of the 18th and early 19th centuries can be considered precursors of comparative-historical linguistics and the comparative-historical method. Working predominantly with lexical and, to a lesser extent, grammatical material, they substantiated the idea of linguistic relatedness, grounded in the interpretation of language as a historical phenomenon.

The introduction of the principle of historicism shifted the emphasis in linguistics: the object of research became each individual language as a historical whole; attention moved from universals to differences between languages and their historical states.

By the end of the 18th and the beginning of the 19th centuries a large body of factual material had been accumulated that confirmed the kinship of many languages (Indo-European, Turkic, Finno-Ugric, Afro-Asiatic). It was necessary to systematize these data, collect new materials and develop methodological techniques for reconstructing the histories of related languages.

Founders of comparative linguistics — Franz Bopp, Rasmus Rask, Jacob Grimm, Aleksander Vostokov — set such goals for themselves. The time of origin of comparative-historical linguistics and the comparative-historical method can be considered the first quarter of the 19th century.

Throughout the 19th century and into the first quarter of the 20th century the comparative-historical method dominated world linguistics.

The operational component of the comparative-historical method includes techniques of genetic identification of facts, chronologization and localization of language phenomena and their systematically linked sets, as well as the procedure of linguistic reconstruction. However, in order to apply these operational elements in practice the linguist must think historically and systemically, direct efforts to fixing and investigating causal relationships. Hence the comparative linguist must be equipped with the principles of historicism, causality and systemness (which may be regarded as concretizations and manifestations of the principle of the general connection of phenomena) [2, с. 15–23], which will enable him to carry out the specified techniques and the procedure of linguistic reconstruction.

The teleological component of the comparative-historical method is the purpose of studying a language or related languages. Contemporary comparative studies interpret this purpose broadly: reconstruction of models of proto-language stages of families and groups of related languages, description of their subsequent development and division into separate languages, compilation of grammars and dictionaries of related languages. At the same time comparative-historical investigations may have not only a factual character; specific linguistic facts should be viewed as manifestations of general regularities in the ontological subsystem, and the purpose of research as revealing historical, causal and systemic connections between linguistic facts — that is, as the realization of the principle of the general connection of phenomena on particular historical-linguistic material [ibid., с. 23]. This methodological position was supported, among others, by representatives of the Kharkiv linguistic school [ibid., с. 198–199].

From the outset of the emergence of comparative-historical linguistics the principle of historicism was dominant. Indeed, it caused the rise of this direction and continues to remain central in comparative studies.

## REFERENCES

1. Глущенко В. А. Лінгвістичний метод і його структура. *Мовознавство*. 2010. № 6. С. 32–44.
2. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. XIX ст. 20-і рр. XX ст.). Донецьк, 1998. 222 с.
3. Глущенко В. А. Українська компаративістика XIX ст. – 30-х рр. XX ст. : монографія. Харків : Факт, 2026. 232 с.
4. Зеленько А. С. Методи й аспекти дослідження мови. *Вісник Луганського державного педагогічного університету*. 1999. № 5. С. 7–14.
5. Иванова Л. П. Курс лекций по общему языкознанию : научное пособие. Київ : Освіта України, 2006. 312 с.
6. Кочерган М. П. Загальне мовознавство. Київ : Академія, 1999. 288 с.
7. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. Київ : Парапан, 2003. 240 с.

8. Кримський С. Метод. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Абрис, 2002. С. 373.

9. Постовалова В. И. Историческая фонология и ее основания : опыт логико-методологического анализа. Москва : Наука, 1978. 203 с.

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

11. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.

12. Glushchenko V. A. The Principle of Historicism and the Origins of the Comparative-Historical Method. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки* : збірник наукових праць. 2024. № 39. С. 18–34.

*Груненко А. В.*

*Ананьян Е. Л.*

*(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

## **ЦИФРОВИЙ СТОРІТЕЛІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ**

Сучасна освіта в Україні перебуває під впливом глобальних цифрових змін, що створює нові виклики та відкриває додаткові можливості для розвитку освітнього процесу. Це має великий вплив на впровадження нових підходів до навчання та використання нових педагогічних технологій. У процесі інтеграції України у світову спільноту важливого значення набуває формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. Володіння іноземною мовою є одним з ключових інструментів міжкультурної взаємодії, професійного розвитку та успішної соціалізації. Тому сучасна система освіти має бути спрямована на створення сприятливих умов для ефективного покращення мовленнєвих навичок, які дають змогу учням використовувати мову як засіб комунікації.

Формування іншомовної комунікативної компетентності старшокласників у закладах загальної середньої освіти є одним із найпріоритетніших завдань сучасної освіти. Під час навчання учні мають вдосконалювати мовленнєві навички, розвивати вміння самостійно здобувати знання, застосовуючи іноземну мову в різноманітних ситуаціях спілкування, а також формувати здатність до критичного мислення. Іншомовна комунікативна компетентність розглядається як інтегрована характеристика особистості, що охоплює здатність до ефективного мовленнєвого спілкування відповідно до мовних норм і умов комунікації. Розвиток зазначеної компетентності є пріоритетним завданням, визначеним у низці вітчизняних нормативно-правових документів, що

регламентують розвиток сучасної освіти. Так, у Державному стандарті базової середньої освіти підкреслено, що здатність спілкуватися іноземними мовами передбачає вміння “здійснювати комунікацію в усній та письмовій формі на основі знання функцій мови, ресурсів (лексики, граматики) і норм мови, особливостей основних стилів і жанрів мовлення, типів мовної взаємодії” [1].

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) іншомовна комунікативна компетентність включає лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну компетентності. Лінгвістична компетентність передбачає знання мовної системи, зокрема лексики, фонетики, граматики та орфографії, а також вміння їх правильно використовувати у процесі комунікації. Соціолінгвістична компетентність охоплює здатність використовувати мовні засоби відповідно до соціальних норм, контексту та умов комунікативної ситуації. Прагматична компетентність забезпечує ефективну реалізацію комунікативних намірів, а також включає вміння логічно організовувати мовленнєву діяльність, будувати зв'язні висловлення та ефективно застосовувати мовні ресурси відповідно до мети спілкування [3].

Ефективне формування іншомовної комунікативної компетентності передбачає використання сучасних освітніх підходів і методик, які сприяють активізації навчальної діяльності учнів та створюють сприятливе середовище для розвитку мовленнєвих навичок. Одним з таких інструментів є цифровий сторітелінг, який останнім часом набуває все більшого поширення у сфері освіти.

Цифровий сторітелінг поєднує класичну розповідь із мультимедійними та цифровими засобами навчання. Розвиток цього підходу пов'язують із діяльністю американського дослідника Дж. Ламберта, який є одним із засновників Центру цифрового сторітелінгу та обґрунтував його освітній потенціал [4].

У процесі створення цифрових історій використовуються різноманітні мультимедійні елементи, такі як текст, зображення, аудіо, відео та анімація, що сприяє створенню інтерактивних навчальних матеріалів та залученню учнів до активної творчої діяльності. На думку Т. В. Федик, цифровий сторітелінг є одним із ключових інструментів навчання та комунікації ХХІ століття. Використання цього засобу у навчальному процесі створює умови для активізації творчих здібностей учнів, формування комунікативних навичок, а також підвищує мотивацію до навчання. Крім того, цифровий сторітелінг надає змогу поєднувати різні види діяльності, зокрема роботу з текстом, зображеннями та мультимедійними ресурсами, що робить навчальний процес більш цікавим та ефективним [2, с. 60–61].

Використання сторітелінгу у навчанні також сприяє формуванню емоційного зв'язку між учнями та навчальним матеріалом. Дослідники С. Тайлер і С. Мур зазначають, що розповідання історій є одним із найдавніших способів передавання знань і досвіду. У сучасному освітньому середовищі сторітелінг допомагає зробити навчання більш змістовним і зрозумілим для учнів, оскільки інформація подається у формі історій, які легше запам'ятовуються та викликають емоційний відгук [6, с. 150–153].

До того ж варто зазначити, що сторітелінг сприяє активному розвитку важливих комунікативних умінь, таких як здатність до формулювання власної думки, аргументування власної позиції та презентування інформації перед аудиторією. Під час створення особистих історій учні мають можливість використовувати іноземну мову у творчому контексті, що сприяє формуванню мовленнєвої активності та підвищенню впевненості під час використання мови.

Ефективність використання цифрового сторітелінгу у навчальному процесі підтверджується низкою результатів наукових досліджень. Зокрема, Н. Смеда, Е. Дакіч, Н. Шарда у своїй роботі зазначають, що створення цифрових історій слугує чинником розвитку мовної грамотності, навичок письма, критичного мислення та інформаційної компетентності учнів. Дослідники підкреслюють, що цифровий сторітелінг дає змогу інтегрувати різні види мовленнєвої діяльності, такі як читання, письмо, аудіювання та говоріння, що є важливим для комплексного розвитку мовних навичок [5, с. 2–4].

Ще однією важливою перевагою цифрового сторітелінгу є його здатність стимулювати співпрацю між учнями. Під час створення цифрових історій учні можуть працювати у групах, обговорювати ідеї, розподіляти обов'язки та спільно створювати мультимедійний продукт. Така діяльність стимулює розвиток навичок командної роботи, відповідальності та взаємодопомоги.

Зазначимо, що використання цифрового сторітелінгу у навчанні іноземних мов також зумовлює розвиток цифрової грамотності учнів. У ході створення мультимедійних історій учні навчаються працювати з різними цифровими інструментами, редагувати зображення та відео, записувати аудіо та створювати презентації. Це дозволяє поєднати активізацію мовних навичок із формуванням інформаційно-комунікаційної компетентності.

Отже, представлений вище матеріал підтверджує, що цифровий сторітелінг є доцільним засобом формування іншомовної комунікативної компетентності старшокласників. Його використання у навчальному процесі дозволяє поєднати традиційні методи навчання з сучасними цифровими технологіями, що сприяє підвищенню мотивації учнів, розвитку їхніх мовленнєвих навичок та формуванню здатності використовувати іноземну мову у реальних комунікативних ситуаціях.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/76886/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/) (дата звернення: 25.03.2026).
2. Федик Т. В. Цифровий сторітелінг – основний інструмент навчання та спілкування XXI століття. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2025. № 74. С. 58–66. DOI: 10.31652/2412-1142-2024-74-58-66.
3. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 273 p.

4. Digital storytelling. Wikipedia. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Digital\\_storytelling](https://en.wikipedia.org/wiki/Digital_storytelling) (дата звернення: 21.03.2026).
5. Smeda, N., Dakich, E., Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. Smart Learn. Environ. 1, 6. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3>
6. Tyler S., Moore S. (2024). Storytelling to Ignite Learning. Germanic Philology. Journal of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, 848, 149-161. DOI: <https://doi.org/10.31861/gph2024.848.149-161>

*Гурова Н. Ю.*

*Роман В. В.*

*(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

### **ДИСКУСІЯ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ІНТЕРАКТИВНІСТЬ І КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ**

Багато вітчизняних та зарубіжних науковців приділяли увагу вивченню дискусії як інтерактивного методу навчання, що стало ключовим аспектом у педагогічній практиці. Серед таких дослідників можна виділити імена Л. В. Биркун [1], Н. В. Гончарова [3], Н. Джава [4], Т. М. Іщенко [6], О. Мудрик [8], С. Муравська [9], К. Брукфільд [10], Дж. Браун [11], А. Кохен [12], М. С. Джілл [13] та ін. Вони одноставно наголошують на важливості дискусії як ефективного інструменту активізації навчального процесу, що безпосередньо впливає на розвиток комунікативних і когнітивних навичок учнів. Сучасні методики підкреслюють, що інтеграція цифрових платформ та онлайн-дискусій робить цей процес ще більш динамічним і доступним для учнів, сприяючи розвитку критичного мислення та колективного навчання. Перш ніж переходити до методичних аспектів організації дискусії, важливо з'ясувати її сутність. Дискусія – це цілеспрямоване обговорення питання або проблеми, спрямоване на досягнення істини, що відрізняє її від простих суперечок, і передбачає використання коректних та конструктивних методів ведення розмови [2, с. 52–55]. Інтеграція цифрових інструментів, таких як онлайн-форуми або інтерактивні платформи, значно підвищує залученість учнів і ефективність дискусії.

Дискусія дає учасникам можливість аналізувати інформацію, висловлювати власну думку, слухати та оцінювати аргументи інших, сприяючи формуванню спільного розуміння та розвитку критичного мислення, також активізує мовленнєву діяльність, сприяє розвитку говоріння та соціальних навичок, таких як уміння слухати, аргументувати та працювати в команді [6, с. 576–579]. Вона також забезпечує взаємонавчання, де учні допомагають один одному вдосконалювати мовні конструкції, створюючи атмосферу підтримки та співпраці. Таким чином, дискусія є ефективним засобом розвитку як мовленнєвих, так і загальних комунікативних компетентностей, формуючи

вміння чітко висловлювати думки, аргументувати та критично оцінювати позиції інших [там само].

Дискусія надає можливість практично застосувати здобуті знання та уміння в реальних умовах, дозволяючи учням оволодіти навичками конструктивного обговорення професійних питань. Вона сприяє розвитку вміння відстоювати свої погляди, пропонувати нові ідеї та рішення, а також формує гнучкість у вирішенні конфліктних ситуацій. Таким чином, кожен учасник дискусії вчиться не лише виражати власні погляди, але й адаптуватися до змінюваних умов спілкування, враховуючи думки інших і будуючи ефективну взаємодію.

Дискусія сприяє розвитку вмінь будувати логічні та переконливі виступи, вести діалог і конструктивно взаємодіяти в групі, що підвищує рівень мовленнєвої компетентності та інтегрує теоретичні знання з практичними навичками. Вона активізує пізнавальну діяльність, формує мовну культуру, розвиває вміння слухати, ставити питання, погоджуватися чи заперечувати, а також сприяє свідомому ставленню до обговорюваних проблем [4, с. 49–53]. Крім того, дискусія стимулює розвиток творчого мислення, оперативного аналізу та використання особистого досвіду, що допомагає учням ефективно обмінюватися ідеями, доповнювати один одного і працювати в команді. Використання інтерактивних цифрових інструментів у дискусіях, таких як онлайн-платформи та інтерактивні дошки, значно підвищує залученість учнів та ефективність навчального процесу.

Для того щоб дискусія була максимально ефективною, слід враховувати низку ключових факторів [5, с. 163–170]. По-перше, важливо правильно обрати предмет обговорення, щоб розмова була не просто суперечкою, а змістовною та цікавою на актуальні теми. По-друге, необхідна активна участь усіх учасників, адже кожен має можливість висловлювати власну точку зору і взаємодіяти з іншими. По-третє, рівень мотивації учнів до мовленнєвої діяльності суттєво впливає на результат дискусії, особливо коли вона стосується реальних або професійно орієнтованих ситуацій.

Водночас існують основні причини, чому учні можуть боятися брати участь у дискусіях. Серед них – страх помилок через можливу критику з боку вчителя чи однолітків, відсутність чіткої думки з приводу теми, надмірне використання рідної мови, що ускладнює формулювання думок іншою мовою. О. М. Лозова відзначає, що менш впевнені учні часто утримуються від висловлювань, віддаючи перевагу мовчанню [7, с. 56–66]. Урахування цих факторів дозволяє створити умови для більш активної та продуктивної дискусії.

Щоб учні могли успішно мислити інноваційно та інтегрувати свої знання в іншомовну сферу, необхідно формувати у них комунікативну компетентність – здатність ефективно спілкуватися в різних видах мовної діяльності, яка формується як у процесі природного спілкування, так і через спеціально організоване навчання. Комунікативні навички включають не лише вміння передавати інформацію, а й здатність досягати психологічної гармонії в

колективі та адаптуватися до різних ситуацій взаємодії, що є ключовим чинником успішного спілкування. Дискусія та комунікативна компетентність взаємно впливають на мовленнєвий процес, оскільки кожне обговорення відбувається в конкретній мовній ситуації – сукупності умов, що включає мовні та немовні фактори, які визначають ефективність спілкування. Т. М. Іщенко та С. П. Лібих наголошують, що активна робота в групах і організація дискусій сприяють розвитку вміння слухати, дискутувати та правильно інтерпретувати суть питань, що є вирішальним для ефективного навчання іноземних мов [6, с. 576–579].

Варто відзначити, що під час реальних дискусій з носіями мови важливо враховувати особливості мовленнєвого етикету та структури іноземних речень. Часто учні будують англійські речення за моделлю рідної мови, що є поширеною помилкою, на яку вчитель має звертати увагу та виправляти [8, с. 184–189]. Основною метою є навчити учнів формулювати переконливі та логічно правильні висловлювання, що є ключем до успішного використання іноземної мови в реальних комунікативних ситуаціях. У цьому контексті особливу роль відіграють комунікативні вправи з чітко визначеними завданнями, які максимально наближують навчальне середовище до реальної мовної практики, забезпечуючи активне залучення учнів та розвиток мовленнєвої компетенції. Під час вільного обговорення теми учні самостійно організують зміст спілкування, що сприяє формуванню власних ідей, розвитку мовленнєвої активності та критичного мислення.

Особливо ефективним є проведення занять у форматі циклічних бесід, де кожен наступний цикл триває довше та не повторює попередні форми обговорення. При плануванні таких циклів важливо забезпечити різноманітність форм дискусій, щоб уникнути монотонності та підтримувати інтерес учнів. Для успішної дискусії слід враховувати кілька умов [8, с. 184–180]: по-перше, різноманітність підходів до одного питання, зазвичай представлених двома протилежними точками зору; по-друге, коректність обговорення, що передбачає толерантне ставлення до опонентів та дотримання етичних норм, оскільки відволікання чи стороння діяльність учнів знижує ефективність дискусії; по-третє, бажання учасників не лише висловлювати власну думку, а й активно слухати, аналізувати та враховувати аргументи інших.

Згідно з С. Муравською, процес організації дискусії включає чотири ключові фази, які забезпечують її ефективність та результативність [9, с. 473–479]. Перший етап – визначення мети та теми обговорення, коли чітко формулюються цілі дискусії, встановлюється основна тема та проблематика, і важливо, щоб усі учасники мали спільне розуміння її мети. Другий етап – збір і підготовка інформації з даного питання, що передбачає аналіз джерел, збір релевантних даних та формування бази знань для аргументованого обговорення. Третій етап – упорядкування, інтерпретація та критична оцінка зібраної інформації, коли учасники систематизують дані, порівнюють аргументи та виділяють найважливіші аспекти теми. Нарешті, четвертий етап – підведення

підсумків відповідно до цілей дискусії, що включає формування висновків, узагальнення результатів обговорення та, за потреби, розробку рекомендацій чи подальших дій. Кожна з цих фаз є взаємопов'язаною і сприяє досягненню узгоджених рішень у процесі комунікації.

Метою будь-якої дискусії є досягнення максимальної згоди між її учасниками стосовно обговорюваної проблеми. Засоби, які використовуються в ході дискусії, мають бути зрозумілі та прийняті всіма учасниками. Важливо, щоб результат дискусії не зводився до простої сукупності поглядів, а відображав об'єктивне сприйняття проблеми всіма учасниками. Зокрема, має бути обрано таке судження, яке підтримано більшістю учасників і відображає спільну думку [2, с. 52–55]. Таким чином, через дискусію формулюється чітке рішення проблеми, і в результаті суб'єктивні переконання учасників стають більш об'єктивними, оскільки вони отримують підтримку від інших учасників.

Організація навчального процесу на основі дискусій зорієнтована на реалізацію активного навчання, яке має на меті формування рефлексивного мислення, організацію та актуалізацію досвіду учнів, що є відправною точкою для їхньої активної комунікативної діяльності. Під час таких занять учні не лише обговорюють проблему, а й активно взаємодіють один з одним [11, с. 56–67].

У світовому педагогічному досвіді існують різні форми дискусій, які здобули популярність та застосовуються в навчанні. Серед них можна виділити такі форми, як круглий стіл, форум, симпозіум, дебати, спростування, судове засідання, акваріумна техніка, мозковий штурм, а також онлайн-дискусії та гейміфіковані дискусійні платформи [5, с. 163–170]. Кожна з цих форм має свої особливості й може бути використана залежно від мети і завдань навчального процесу.

Загалом, ці різноманітні форми обговорення можна успішно застосовувати в навчанні англійської мови як окремий метод або як складову інших занять і виховних заходів. Дискусії можуть виступати частиною проєктної роботи або слугувати підготовчим етапом до використання інших методів навчання. Вони дають можливість учням зосередитися на змісті проблеми, а не лише на мовних аспектах, зміщуючи акцент з граматики на розуміння та аналіз інформації.

Отже, дискусія є одним з основних засобів розвитку критичного мислення, комунікативних та когнітивних навичок учнів. Інтеграція цифрових платформ і онлайн-дискусій значно підвищує активність та ефективність навчального процесу. Для досягнення результату важливо обирати цікаві теми, забезпечувати активну участь усіх учасників та підтримувати їхню мотивацію. Під час дискусій учні вчаться аргументувати власну думку, слухати інших та ефективно взаємодіяти в команді. Ефективна організація дискусій передбачає чітку структуру, підготовку учасників та дотримання етичних і комунікативних норм.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Биркун Л. В. Комунікативні методи та матеріал для викладання англійської мови. *Oxford University Press*, 2018. С. 20–48.
2. Голубочка І. С. Дискусія як один із методів інтерактивних технологій навчання студентів англійського мовлення у вищих немовних закладах освіти. *Наукові записки : зб. наук. ст. : нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова*. 2009. Вип. 84. С. 52–55.
3. Гончарова Н. В. Аксіологічна структура англомовного діалогічного дискурсу (на матеріалі художньої прози): автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2002. 19 с.
4. Джава Н. Проблемні методи навчання іноземних мов. Дискусія. *Нова педагогічна думка*. 2005. № 3. С. 49–53.
5. Зайцева В., Яремчук Н. Дискусія як засіб комунікативної взаємодії учнів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Том 2. № 29. С. 163–170.
6. Іщенко Т. М., Лібих С. П. Дискусія – шлях до формування знань та практичних компетенцій ділового англійського мовлення студентів-економістів старших класів. *Тренінгові технології як засіб формування практичних компетенцій : досвід факультетів і кафедр : зб. матеріалів наук.-метод. конф. : у 2 т. Т. 2. К. : КНЕУ, 2009. С. 576–579.*
7. Лозова О. М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: Навчально-методичний посібник. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. 143 с.
8. Мудрик О. Дискусія як метод формування комунікативних навичок на заняттях з англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60. Т 3. С. 184–189.
9. Муравська С. Дискусія як один із інтерактивних методів навчання англійського мовлення. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2017. Вип 16. С. 473–479.
10. Brookfield S. D., Preskill S. Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms. 2nd ed. Jossey-Bass, 2005. 336 p.
11. Brown G., Yule G. Teaching the Spoken Language. An Approach based on the analysis of conversational English. Cambridge : Cambridge University Press, 1999. 162 p.
12. Cohen A. D. Speaking Strategies for Independent Learning: a Focus on Pragmatic Performance. *Language Learning Strategies in Independent Settings*. Cromwell Press Ltd., 2008. P. 119–140.
13. Gill C. Oral communication in ESL through Improvisations. Playwriting and Rehearsals. *Advances in Language and Literacy Studies*, 2013. Vol. 4. № 1, P. 35–40.

*Derik I. M.  
Plotkin K. S.  
(Odesa)*

## **ON THE SEMANTIC PECULIARITIES OF ENGLISH COMPUTER TERMS**

**Introduction.** The English computer terminology system is characterized by high dynamism, openness and complex semantic structure, which poses certain challenges for modern linguistics. In this regard, the identification and further systematization of terminology mechanisms in computer English-language terminology is a priority area of scientific research.

The most actively English-language computer terminology is formed using such methods of word formation as: semantic specialization, metaphorization, metonymy, as well as synonymous and antonymic relations and determinology. In computer discourse, such neoplasms acquire the status of commonly used words, subsequently there is an expansion, narrowing or clarification of their lexical meaning. Such dynamic semantic shifts significantly complicate their interpretation and translation, because a significant part of the terms is deeply integrated into linguistic practice and is perceived as a neutral vocabulary. In view of this, the explication of hidden semantic borrowings and determining the degree of their terminological fixation is becoming more and more difficult.

In this context, a comprehensive analysis of the features of the English-language computer terminology system is considered appropriate, aimed at determining productive models of terminology, types of semantic transformations and trends in semantic development. Generalization of these characteristics will reveal the main semantic mechanisms in the process of forming modern English-language computer terminology.

**The relevance of the study** of the English-language computer terminology system is confirmed by numerous publications that consider models of terminology, semantic transformations and trends in the development of special vocabulary. Thus, A. Draka and V. Kyryklytsia note that the basis of any terminological system is formed by specialized terminological units that serve to accurately and unambiguously designate special concepts [1, p. 20]. Researchers N. Ralli and D. Tamás emphasize that the functional multidimensionality of the IT sphere determines active terminology, in particular in the English-language computer terminology system, but their description in traditional terminological resources is often limited only to the definitive level and does not take into account the pragmatic, discursive, and sociocultural aspects of the functioning of terms [2, p. 30].

Based on the analysis of the above studies, it can be noted that the formation of the English-language computer terminology system is characterized by dynamic semantic transformations that complicate the unambiguous interpretation and translation of terms. This emphasizes the need for a comprehensive linguistic analysis of the semantic aspect of terminology, taking into account cognitive, pragmatic and

sociolinguistic factors, which determines the relevance of further scientific research in this direction.

**The objective** of the paper is a comprehensive study of the processes of terminology formation in the English-language computer terminology system with an emphasis on the semantic mechanisms of the formation and functioning of terms in modern computer discourse.

**The tasks are formulated as follows:**

1. to analyze theoretical approaches to the study of terminology and terminology in linguistics;
2. to identify the specifics of the English-language computer terminology system and the main semantic mechanisms for the formation of computer terms;
3. to investigate the models of terminology and structural types of English-language computer terms.

**The object of the research** is the English-language computer terminology system as part of modern computer discourse.

**The subject of the research** is the semantic features and mechanisms of English-language computer terms formation.

The research is based on the English-language computer terminology, selected from modern scientific and technical publications and specialized texts on computer topics.

**The scientific novelty** of the study lies in a comprehensive analysis of the features and mechanisms of terminology of English-language computer terms in the semantic aspect.

**Research methods.** The following methods are used in the work: the method of semantic analysis to study the peculiarities of the formation and functioning of English-language computer terms in the context of the rapid development of information technologies, the descriptive method for studying the integration of terms into the language circulation, the method of theoretical generalization to summarize the results of available research on the outlined topic, the method of comparative analysis to compare the indicators of the frequency of use of different terms, the methods of continuous sampling and corpus analysis for the selection of research material.

**Results and discussion.** The renewal of the lexical composition of any national language in diachrony takes place in close connection with scientific and technological progress and the geopolitical situation. In this context, terminology is a linguistic phenomenon, the dynamism of which makes it a constant object of scientific research. The vast majority of computer terms are in English, the process of their formation is closely related to semantic borrowings and shifts.

The term is considered as a specialized linguistic unit that denotes a scientific or professional concept and is able to function independently within a specific terminological system. It is integrated into a network of interrelated terms that reproduce the structure of the relevant field of knowledge. In this context, computer terminology is a dynamic, interdisciplinary category, closely related to commonly used vocabulary. Semantic mechanisms, in particular semantic derivation, play a leading role in the formation of English-language computer terms. Rethinking existing lexemes

without changing their form provides linguistic economy and contributes to the cognitive accessibility of terms.

The most productive way of forming English-language computer terms is metaphorization. In particular, the most common are such types of metaphor as: anthropomorphic, spatial, object and biological metaphor (such as: *user-friendly*, *window*, *cloud*, *virus*). The direction of lexical and semantic changes is the narrowing of meaning (concretization) and the expansion of meaning (generalization). Polysemy is a natural consequence of semantic derivation and at the same time a problematic factor for translation and standardization. In the cognitive dimension, terminology is interpreted as a conceptualization process in which the meaning of a term is determined by a context that departs from the traditional idea of absolute unambiguity of terminological units.

**Conclusions.** The results of the study confirmed the dynamism, openness and multi-level nature of lexical and semantic formations of the English-language computer terminology system. Such development is due to rapid technological progress and the gradual penetration of computer concepts into various spheres of professional and everyday communication.

It has been proved that the main mechanism of terminology in modern English-language computer terminology is semantic borrowing. It is less noticeable than direct lexical borrowing, but more productive, since it relies on the available semantic resources of the recipient language and does not cause a feeling of foreign language in speakers.

The analysis showed that terms of Latin and Greek-Latin origin make up a significant part of the computer terminology system. They are characterized by high semantic transparency, which ensures easy integration into computer discourse and stability. Mixed-type terminological units have a lower level of transparency, which requires additional semantic adaptation when translating.

In the formation of English-language computer terminology, the processes of metaphorization and metonymization also play a significant role. These mechanisms contribute to cognitive clarity and accessibility of terms, accelerate their semantic adaptation and ensure further determinology.

Thus, English-language computer terminology in the semantic dimension appears as a system of secondary meanings formed through controlled semantic shifts. The high dynamism of the terminology system determines the prospects for further research, in particular, an in-depth analysis of pragmatic and sociolinguistic factors of the functioning of computer discourse.

## REFERENCES

1. Draka A. R., Kyryklytsia V. V. Osoblyvosti anhlovnoi kompiuternoї terminolohii [Features of English computer terminology]. Inozemni movy u suchasnomu komunikatyvnomu prostori: zbirnyk naukovykh prats za materialamy XV Vseukrainskoi studentskoi nauково-praktychnoi konferentsii (m. Kherson, 4–5 kvitnia 2024 r.). Kherson, 2024.

URL: [https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/25824/3/draka\\_kyrykylycia.pdf](https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/25824/3/draka_kyrykylycia.pdf)

2. Ralli N., Tamás D. M. (). How to create and manage terminology resources: a practical guide from two termbases. *Journal of Digital Terminology and Lexicography*. 2025. 1(1). P. 61–82.

DOI: <https://doi.org/10.25430/pupj.jdtl.1751631260>

*Захарова Д. О.*

*Маторіна Н. М.*

*(м. Слов'янськ– м. Дніпро)*

### **ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ РОМАНУ «ЧУМА» АЛЬБЕРА КАМЮ**

Актуальність формування інтерпретаційної компетентності учнів зумовлена потребою сучасної освіти у розвитку здатності до глибокого, рефлексивного та критичного осмислення художнього тексту як складного культурного феномена. У цьому контексті вивчення роману «Чума» Альбера Камю набуває особливого значення завдяки багатозначності його смислових рівнів, філософській насиченості та універсальності проблематики. Інтерпретаційна компетентність розглядається не лише як здатність знаходити авторські смисли, а й як уміння конструювати власні значення на основі діалогу з текстом, культурним контекстом і власним життєвим досвідом учня [3, с. 4]. Вона передбачає сформованість навичок аналітичного мислення, рефлексії та аргументованого висловлення позиції.

Методика формування інтерпретаційної компетентності включає системне використання активних, діяльнісних та особистісно орієнтованих підходів до аналізу художнього тексту, які забезпечують не лише його глибоке розуміння, а й розвиток умінь інтерпретації, оцінювання та смислотворення. Особливого значення набуває поєднання традиційних і інноваційних методів навчання, що дозволяє врахувати когнітивні та емоційні особливості сучасного учня.

Як зазначає Т. Прущак, ефективним є поетапне залучення учнів до інтерпретаційної діяльності через систему проблемних запитань, створення асоціативних зв'язків, співвіднесення тексту з історичним і культурним контекстом, а також організацію навчальної дискусії, яка стимулює обмін різними точками зору та формування власної аргументованої позиції. Доцільним є також використання прийомів герменевтичного аналізу, що сприяють поступовому «входженню» в текст і розширенню горизонту розуміння. Важливу роль відіграють проєктні та творчі види діяльності, зокрема підготовка міні-досліджень, створення інтерпретаційних моделей тексту (ментальних або концептуальних карт), написання есе, а також виконання завдань, спрямованих на особистісне переосмислення художнього твору.

На думку Р. Семанюк, сучасний урок зарубіжної літератури має орієнтуватися на інтелектуальні й духовні потреби учня, враховувати вплив цифрового інформаційного середовища та долати пасивно-споживницьке сприйняття мистецтва слова [2, с. 13]. У цьому аспекті особливо важливо формувати активну читацьку позицію, здатність до діалогу з текстом і культурою загалом.

У процесі вивчення роману «Чума» доцільно зосередитися на організації проблемно-інтерпретаційного діалогу, коли учні через обговорення ключових питань (зокрема символічного змісту чуми як метафори зла, абсурду, тоталітаризму чи моральної сліпоти, а також проблеми вибору й відповідальності) формують власне розуміння твору. Такий підхід сприяє усвідомленню багатовимірності тексту та відкритості його інтерпретацій. Ефективним є також залучення учнів до написання рефлексивних есе, у яких вони співвідносять події роману з сучасною соціокультурною реальністю, що поглиблює процес особистісного осмислення.

Окрім цього, доцільно використовувати метод порівняння позицій героїв (Ріє, Тарру, Рамбер, Панлю) через дискусію або роботу в малих групах. Така діяльність дозволяє учням не лише аргументовано відстоювати власну інтерпретацію, а й розуміти інші точки зору, що є важливим компонентом інтерпретаційної культури. Додатково варто залучати міжпредметні зв'язки (з історією, етикою, філософією), що розширює контекст сприйняття твору.

Водночас важливою умовою є переосмислення ролі вчителя як фасилітатора читацької діяльності, який не нав'язує готових інтерпретацій, а створює умови для їх самостійного конструювання учнями. Такий педагог сприяє розвитку вмінь аргументувати власну позицію, толерантно сприймати різні інтерпретації, здійснювати рефлексію та застосовувати здобуті знання у процесі особистісного самовизначення. Це відповідає компетентнісній парадигмі сучасної освіти.

З метою поглиблення інтерпретаційних навичок пропонуємо впровадження таких креативних завдань:

- метод «Цифрового сторітелінгу» (Instagram-щоденник міста): учням пропонується створити серію постів від імені мешканців Орана (доктора Ріє, Гранда або Панлю), що дозволяє через поєднання візуального й текстового компонентів передати внутрішню еволюцію героїв і їхнє ставлення до епідемії;
- створення «Мапи морального вибору»: розробка ментальної карти, де кожна гілка репрезентує персонажа, а вузли – ключові ситуації морального вибору між пасивністю та активною дією, що візуалізує екзистенційну проблематику твору;
- вправа «Лист у майбутнє (попередження від Ріє)»: написання есе-рефлексії, у якому учні формулюють застереження сучасникам щодо «бацили чуми» як символу суспільних загроз;
- творча реконструкція «Альтернативний фінал або діалог героїв»: моделювання можливих варіантів розвитку подій або уявного діалогу

персонажів у сучасному глобалізованому світі, що стимулює творче мислення й інтерпретаційну гнучкість.

Отже, застосування різноманітних методичних підходів – від проблемного навчання до креативних цифрових практик – активізує пізнавальну діяльність школярів, розвиває їхнє критичне мислення, формує здатність до багаторівневого прочитання тексту та самостійного творення смислів. У такому контексті література постає не лише як навчальний предмет, а як ефективний засіб пізнання людини й світу, що сприяє формуванню зрілої, мислячої особистості.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Прущак Т. Формування інтерпретаційної компетентності учнів: теоретичний аспект. *Теорія та практика аналізу художнього тексту: сучасні вектори досліджень* : зб. наук. статей. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2025. Вип. 3. С. 161–169.

2. Семанюк Р. С. Формування предметних компетентностей учнів на уроках зарубіжної літератури. URL: <https://surl.li/mmldbh>

3. Яценко Т. О. Компетентісно орієнтована літературна освіта в контексті завдань Нової української школи. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2017. 181 с.

*Iliadi A. I.*  
(Odessa)

## WORDS WITH THE MEANING 'IGNORANT' IN THE INDO-EUROPEAN LANGUAGES: TYPOLOGY OF NOMINATION

### I. Introductory remarks

**1.1.** Characterization of human intellectual abilities often contains the emotional component. The emotional assessment is always exaggerated, which results in the emergence of the phrases with figurative semantics, cf.: Rus. adj. *дубоголовий* 'stupid, mentally limited' (i. e. *дуб* + *голова* = "woodenheaded") along with Gr. *μικρόμυαλος* 'narrow-minded, foolish', literally – 'small-headed' or "small-minded"; Rus. *ума палата* 'very smart' and close to it in the inner form English equivalent *to have a fine store of wits*. Furthermore, the assessment can have a gradation, cf. on the one hand, Rus. *светлая голова* (literally – "bright head"), Gr. *φωτεινό μυαλό* = *clear head* (literally – *bright brain/mind, lucid brain/mind*), and on the other hand, Rus. *ума палата*, Eng. *to have a fine store of wits*, i. e. with the higher degree of assessment of the intellectual abilities (*палата* 'chamber' : *fine store*). However, the situation is somewhat different with the designations of not really foolish persons, but the ignorant. Their semantics certainly contains an implicit emotional-evaluative component,

because they often have the privative or caritive prefix or else adverbial component with the meaning ‘little’ (for example, in Slavonic), that may give the names of persons a negative connotation, however they also are often devoid of a figurativeness.

**1.2.** Let’s check this with the example of the Indo-European languages vocabulary. The cases of development of the semantics ‘ignorant’ in the lexemes denominating wild, rude, “uncouth” or just inexperienced person are attested here, cf. Lat. *rudis* ‘unprocessed’, ‘untilled’, ‘rough’ and secondary ‘**uneducated**’, ‘**ignorant**’ or *in-cultus* ‘untilled’, ‘unprocessed’, ‘wild’, ‘rough’ and ‘**uneducated**’, *im-perītus* ‘inexperienced, unversed’ and ‘**ignorant**’ < *perītus* ‘experienced’ and so on. That is, as one can see the presence of the morphologically expressed negation in these examples is not necessarily (cf. *rudis*), the very negation here relates not only to an intellectual feature, but also to any feature, that is not peculiar to human (*in-cultus*). This once again speaks about the *secondary* use of such forms with negation to characterize the intellectual properties of human.

## 2. The sources of meaning ‘ignorant’

**2.1. Semantic derivation.** The semantics ‘ignorant’ arises in the words, denoting the result of the loss or weakening the intellectual qualities, as is the case with Classical Persian *farnās* ‘half sleep, drowsiness’, ‘insouciance’, ‘careless, carefree’, ‘inattentive’, ‘reckless’, ‘crazy pants’ and ‘unknowing’, ‘ignorance’; ‘ignorant’ (D. I. Edelman).

The above-mentioned Lat. *rudis* ‘unprocessed’, ‘untilled’ → ‘uneducated’, ‘ignorant’, and also *in-cultus* ‘untilled’, ‘unprocessed’, ‘wild’, ‘rough’ → ‘uneducated’ also belong to this class of examples. This also Rus. colloquial *эх ты, темнота!* = *Oh, you, ignorant*, where the semantics ‘ignorant’ is a consequence of use of *темнота* in a figurative sense, cf. *тёмный* ‘dark’ and ‘unlearned’, ‘ignorant’.

**2.2. Composita.** There is one more type of nouns, where the semantics ‘ignorant’ also has figurative nature. However, here this meaning arose not as a result of the figurative use of the word, but as the primordial semantics for which the special word was formed. In particular, the semantics ‘ignorant’ evolves in the composites with emotional-evaluative meaning ‘empty head’, cf. Dutch *leeghoofd* ‘ignorant’, literally – ‘emptyheaded’, because we have the composite of *leeg* ‘empty’ & *hoofd* ‘head’.

Another type of the composites is presented by the adjectives, where the first component is the reflex of PIE \**dus-* ‘evil, bad’, ‘not’, ‘without’. Cf. Middle Pers. *duš-āgāh* [*dwš-’k’s*] ‘fool’, ‘witless’, ‘ignorant’: *āgāh* [*’k’s | ’g’(h)*] ‘informed’, ‘knowledgeable’ [1, p. 6, 28]. I. e. ‘ignorant’ = ‘ill-informed’ or ‘know-nothing’.

We shall point to two models with the pronominal component. It is about the negative pronoun, frequently used both before the verbal noun as well as after one.

**2.2.1. Pron. negat. & adjectivum or nomen agentis deverbativum.** The model «nothing knowing [person]» is represented in Ossetic and German, cf.:

Osset. *ницызонæг* ‘ignorant’, in fact – pron. negat. *ницы* ‘nothing’ & adj. *зонæг* ‘who knows’, i. e. ‘nothing knowing [person]’;

Germ. *Nichtswisser* ‘ignorant’, ‘unlearned’ = pron. negat. *nichts* ‘nothing’ & *wisser* < *wissen* ‘to know’, ‘be able to’ = ‘nothing knowing [person]’;

**2.2.2. Nomen agentis deverbativum & pron. negat.** Cf. Eng. *know-nothing* ‘ignorant’ = ‘knowing nothing’ with the reverse order of parts in relation to the components of German analogue (vide supra).

**2.3. Morphological derivation (suffixation).** Cf. Lith. *tamsuōlis* ‘ignorant’, ‘unlearned’, derived from *tamsùs* ‘dark’ [2, p. 1847].

**2.4. Morphological derivation (prefixation).** This type is represented with the combination of the variants of the one Indo-European «prefixed particle» \**en-*, \**η-*, \**ne*, \**nē* ‘not’, ‘without’ with the adjectives and substantives of different origin and semantics. The oldest stratum of these lexemes are formed from the derivatives of PIE \**ǵneh<sub>3</sub>-* ‘to know’, \**ueid-/uoid-* ‘to see’, ‘to know’. Cf.:

PIE \**η-ǵη-né/n-h<sub>3</sub>-* : \**ne ǵnō-*;

PIE \**η-ǵneh<sub>3</sub>-to-*: Lat. \**en-gnō-tus*;

the reflex of PIE \**en-* ‘not’ & \**ǵnh<sub>3</sub>-ro-* ‘who knows’;

the reflex of PIE \**η-* ‘not’ & particip. praes. act., med. (PIE \**ǵen-*);

the reflex of PIE \**η-* ‘not’ & particip. praes. act. (PIE \**ueid-*);

the reflex of PIE \**η-* ‘not’ & particip. pass. ‘learned, educated’ (from different stems);

the reflex of PIE \**ne*, \**η-* ‘not’ & nomen deverbativum (from different stems);

the reflex of PIE \**ne* ‘without’ & nomen substantivum;

the reflex of PIE \**η-* ‘without’ & nomen substantivum;

the reflex of PIE \**η-*, \**nē* ‘not’ & nomen adjectivum;

the reflex of PIE \**ne* ‘without’ & nomen substantivum ‘good’, ‘sense’.

\*\*\*\*\*

In **conclusion**, we note one trait of the semantics of those lexemes, which contain the negative or caritive prefix. These words, besides the subject meaning ‘unlearned’, ‘ignorant’, ‘who knows nothing’, consistently realize the object meaning ‘unknown’, ‘unfamiliar’. Its development in some examples can be explained by negation of the semantics ‘famous’, ‘familiar’ in the base word, where these meanings coexist with ‘who knows’, ‘experienced’, ‘well-versed’. However, it is interesting not so much the expected fact of the development of negation as the very stable, tending towards the universality trend of the formation in the different languages of the complex of sememes ‘versed’, ‘familiar’, ‘famous’ VS ‘ignoramus’, ‘unknown’, ‘unfamiliar’.

## REFERENCES

1. MacKenzie David N. A Concise Pahlavi Dictionary. London; New York; Toronto: Oxford University Press, 1986. 236 p.
2. Smoczyński W. Słownik etymologiczny języka litewskiego / [Współpraca redakcyjna M. Osłon, wydanie drugie, poprawione i znacznie rozszerzone, na prawach rękopisu]. 2019. Available at: [www.rromanes.org/pub/alii/Smoczyński W. Słownik etymologiczny języka litewskiego.pdf](http://www.rromanes.org/pub/alii/Smoczyński%20W.%20Słownik%20etymologiczny%20języka%20litewskiego.pdf).

*Казаков І. М.  
Приходько С. П.*

*(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

## **КУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ЗАХІДНОМУ ТА УКРАЇНСЬКОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ: ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ОСВІТНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ**

Сучасна освітня парадигма, втілена в концепції Нової української школи, ґрунтується на компетентнісному підході, що передбачає формування в учнів здатності інтегрувати знання, уміння, навички та ціннісні орієнтації для успішної самореалізації в різних сферах життя. Серед ключових компетентностей, визначених Законом України «Про освіту» та Державним стандартом базової середньої освіти, важливе місце посідає культурна компетентність [2; 4]. У вітчизняному педагогічному дискурсі це поняття зазвичай тлумачиться як інтегроване особистісне утворення, що поєднує знання, погляди, цінності, уміння й навички у сфері національної та світової культури, а також здатність сприймати, аналізувати й оцінювати культурні феномени та застосовувати набутий культурний досвід у різних життєвих ситуаціях [7, с. 269].

Водночас у міжнародному науковому просторі поняття «cultural competence» сформувався в іншому дисциплінарному контексті й набуло значно вужчого, переважно інструментального значення, пов'язаного передусім із ефективною взаємодією фахівців із представниками різних культурних спільнот. Паралельно в європейському освітньому дискурсі для позначення близької за змістом освітньої компетентності використовується інший термін – «cultural awareness and expression», що акцентує розуміння культурних явищ і здатність людини до творчого самовираження через культуру. Така термінологічна неоднорідність створює певні труднощі в інтерпретації поняття «культурна компетентність» у контексті інтеграції української освіти до європейського освітнього простору.

У зв'язку з цим виникає потреба в компаративному осмисленні змісту та функціонування відповідних термінів у західному та українському науковому дискурсі, а також у з'ясуванні того, яким чином сучасна освітня політика України гармонізує національне розуміння культурної компетентності з європейськими підходами до формування культурної обізнаності та самовираження.

Метою дослідження є зіставний аналіз інтерпретацій поняття культурної компетентності в західному та українському науковому й освітньому дискурсі, а також з'ясування особливостей його нормативного та педагогічного осмислення в контексті реформування сучасної української освіти. У роботі використано методи компаративного аналізу наукових підходів, термінологічного зіставлення та аналізу нормативно-правових документів у сфері освіти.

Термін «cultural competence» набув поширення в західному науковому дискурсі наприкінці 1980-х років завдяки роботі Террі Кросса та його колег, які

досліджували ефективність систем надання послуг у сфері психічного здоров'я для дітей з різних етнічних груп [13]. У їхньому класичному визначенні культурна компетентність постає «as a set of congruent behaviors, attitudes, and policies that come together in a system, agency, or amongst professionals and enables that system, agency, or those professionals to work effectively in cross-cultural situations» [13, с. iv]. Дослідники зауважили, що слово «культура» використовується в цьому контексті, оскільки воно означає «the integrated pattern of human behavior that includes thoughts, communications, actions, customs, beliefs, values, and institutions of a racial, ethnic, religious, or social group» [13, с. iv]. Запропоноване визначення стало концептуальним підґрунтям подальших досліджень культурної компетентності в галузях соціальної роботи, медицини та міжкультурної комунікації, де цей термін почав використовуватися для позначення професійної здатності фахівця ефективно взаємодіяти з представниками різних культурних спільнот. Ключовими елементами тут виступають цінність різноманіття, здатність до культурної самооцінки, усвідомлення динаміки взаємодії культур, інституціоналізоване культурне знання та адаптація послуг до культурних контекстів [11; 13]. Важливо підкреслити, що це визначення формувалося в контексті соціальної роботи та системи охорони здоров'я, де перед професіоналами постало завдання ефективної комунікації та надання якісних послуг пацієнтам / клієнтам з іншими культурними, мовними та світоглядними орієнтирами [11; 12].

Подальший розвиток концепції культурної компетентності в західній науці відбувався передусім у сферах медицини, соціальної роботи та міжкультурної комунікації. Як зазначають дослідники, культурна компетентність у цій сфері стосується знання соціальних і культурних чинників, які впливають на виникнення хвороб та пов'язану з ними поведінку, а також дій, спрямованих на забезпечення найкращої якості догляду з урахуванням індивідуальних особливостей кожного пацієнта [11; 12]. Численні дослідження підтверджують, що культурна компетентність корелює з підвищенням задоволеності пацієнтів, кращим дотриманням терапії та зменшенням розбіжностей у стані здоров'я між різними расовими та етнічними групами [10; 11]. Водночас розвиток цієї концепції супроводжувався критичним переосмисленням, внаслідок якого виникли суміжні поняття, такі як «cultural humility та structural competency», що акцентують увагу на постійному саморефлексивному процесі навчання та розумінні ширших соціально-економічних структур [15; 16]. Отже, в західному, переважно медичному дискурсі, «cultural competence» постає насамперед як інструментальна якість фахівця або системи, необхідна для ефективної роботи з культурно відмінними клієнтами чи пацієнтами.

Паралельно в західному освітньому дискурсі розвивалося інше поняття, зафіксоване в Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради ЄС щодо ключових компетентностей для навчання протягом життя. Це «cultural awareness and expression» (культурна обізнаність та самовираження), яка визначається як «having an understanding of and respect for how ideas and meaning are creatively

expressed and communicated in different cultures and through a range of arts and other cultural forms» [14, с. 14]. Ця компетентність має принципово інше спрямування: вона орієнтована не на підготовку фахівця до роботи з клієнтом, а на особистісний розвиток людини, її здатність розуміти культуру і виражати себе через неї. Тобто в західному дискурсі простежується тенденція до розмежування: «cultural competence» – переважно для сфери охорони здоров'я та соціальних послуг, а «cultural awareness and expression» – для сфери освіти. Поряд із цим у європейських педагогічних дослідженнях активно використовується також поняття «intercultural competence», яке акцентує здатність до конструктивної взаємодії з представниками інших культур, розвитку міжкультурного діалогу та формування толерантного ставлення до культурного різноманіття [17].

В українському науковому просторі термін «культурна компетентність» увібрав у себе смисли, пов'язані з вітчизняною традицією виховання людини культури, котру можна визначити як «ідеальне сукупне уявлення про людину як позитивну, діяльну, мислячу, гармонійну особистість, яка має розвинену культурну складову, постійно прагне до саморозвитку й самовдосконалення» [3, с. 32]. У педагогічній літературі культурну компетентність тлумачать саме в такому широкому гуманістичному сенсі – як інтегральну «якість особистості, що виявляється у загальній здатності і готовності людини до різноманітної діяльності, соціально орієнтує особистість на самостійну і успішну життєдіяльність» [9, с. 64], як «здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності» [6, с. 5], «як певного роду витонченість параметрів та ідеальна форма вияву соціальної адекватності особистості» [1, с. 151]. При цьому західний «медичний» аспект – підготовка фахівця до ефективної роботи в крос-культурних ситуаціях – в українському педагогічному дискурсі практично не представлений.

Важливо підкреслити, що в Україні термін «культурна компетентність» має не лише наукове, а й нормативно-правове закріплення. Закон України «Про освіту» (стаття 12) визначає її як одну з ключових компетентностей [4]. Державний стандарт базової середньої освіти розкриває її зміст через такі складники: «наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів; здатність розуміти і цінувати творчі способи вираження та передачі ідей у різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми; прагнення до розвитку і вираження власних ідей, почуттів засобами культури і мистецтва» [2].

Варто простежити, як це поняття еволюціонувало в ключових документах реформування освіти. У концептуальних засадах Нової української школи (2016) ця компетентність отримала формулювання «обізнаність та самовираження у сфері культури». Вона тлумачилася як здатність «розуміти твори мистецтва,

формувати власні мистецькі смаки, самотійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва», причому з важливим акцентом на тому, що глибоке розуміння власної національної ідентичності є підґрунтям відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших [8, с. 12]. Державний стандарт базової середньої освіти (2020), зберігши офіційну назву «культурна компетентність», розширив й уточнив це бачення, додавши мотиваційні складники (стійкий інтерес) та розширивши поле культури через згадку про «інші культурні форми» [2]. Так відбувся перехід від публіцистично-натхненного формулювання до юридично вивіреного, структурованого опису, придатного для розроблення освітніх програм і оцінювання результатів.

Подальша конкретизація змісту культурної компетентності відбувається на рівні навчальних програм із окремих предметів, кожен із яких акцентує ті чи інші її грані. Показовим прикладом є навчальна програма із зарубіжної літератури для старших класів, яка розкриває компетентність «обізнаність та самовираження у сфері культури» через систему конкретних умінь і ставлень [5]. До кола вмінь, що формуються, належать: сприймання творів літератури в контексті культури доби; аналіз та інтерпретація літературних творів зарубіжних авторів в аспекті національної культури та загальнолюдських цінностей; демонстрування взаємодії літератури з іншими видами мистецтва, порівняння літературних текстів з їхнім утіленням у живописі, кіно, музиці; використання української мови як державної для духовного, культурного й національного самовираження; створення власних текстів різних жанрів із використанням відповідних зображально-виражальних засобів. Програма також фіксує ціннісний компонент: любов до літератури й мистецтва як складників людської цивілізації, потреба читання для естетичної насолоди та рефлексії, відкритість до міжкультурної комунікації, стійкий інтерес до світових культурних надбань [5, с. 8-9]. Така деталізація свідчить про прагнення сучасної освітньої політики перевести компетентнісний підхід із рівня декларативних формулювань у площину конкретних навчальних практик, результатів навчання та ціннісних орієнтирів.

Осмислення співвідношення проаналізованих понять дає підстави для кількох узагальнень. У західному науковому дискурсі сформувалося відносно чітке термінологічне розмежування між поняттями «cultural competence» та «cultural awareness and expression». Перше виникло в контексті медицини та соціальної роботи й означає передусім інструментальну професійну здатність фахівця або інституції ефективно діяти в умовах культурної різноманітності. Друге поняття функціонує переважно в освітній сфері та спрямоване на розвиток особистісної здатності людини розуміти культурні явища, інтерпретувати їх і виражати власний досвід через різні форми культурної творчості.

Український педагогічний дискурс формувався за іншою логікою: поняття «культурна компетентність» від самого початку набуло широкого гуманістичного змісту, пов'язаного з ідеєю виховання людини культури, здатної орієнтуватися у світі національних і світових культурних цінностей,

інтерпретувати культурні явища та реалізовувати власний творчий потенціал. Саме в такому значенні цей термін закріпився в наукових працях і нормативно-правових документах системи освіти України.

Аналіз ключових документів освітньої реформи засвідчує поступову еволюцію цього поняття. У концепції Нової української школи воно було інтерпретоване через формулу «обізнаність та самовираження у сфері культури», що безпосередньо співвідноситься з європейським поняттям «cultural awareness and expression». Подальша нормативна конкретизація в Державному стандарті базової середньої освіти та навчальних програмах показує, що культурна компетентність розглядається як комплексна інтегративна характеристика особистості, яка поєднує когнітивний, ціннісний, діяльнісний і творчий компоненти.

Отже, сучасна українська освітня політика демонструє тенденцію до термінологічної та змістової гармонізації з європейським освітнім простором: законодавчо закріплена «культурна компетентність» фактично наповнюється змістом, близьким до європейського розуміння культурної обізнаності та самовираження. Це сприяє інтеграції української системи освіти в загальноєвропейський компетентнісний дискурс і створює підґрунтя для формування особистості, здатної до культурного діалогу, творчого самовираження та відповідальної участі в багатокультурному суспільстві.

Перспективним напрямом подальших досліджень видається уточнення структури культурної компетентності в контексті окремих навчальних дисциплін та розроблення ефективних педагогічних методик її формування в освітньому процесі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Головіна Н. І. Проблема формування культурної компетентності особистості в контексті реформування вищої школи. *Філософські обрії*. 2015. № 33. С. 147–156.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/76886/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/)
3. Дяченко Н. М., Халін В. В. Вербалізація ціннісного компонента образу людини культури у творах для дітей В. Сухомлинського. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*. 2018. № 2 (88). С. 27–33.
4. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Зарубіжна література. 10–11 класи. *Рівень стандарту* : навч. прогн. для закладів заг. серед. освіти. Київ, 2022. 56 с.
6. Крутенко О. В. Формування ключових компетентностей учнів загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог нових державних

освітніх стандартів. *Загальнокультурна компетентність* : наук.-метод. посібник. Черкаси: ЧОПОПП, 2014. 68 с.

7. Лобова О., Сбруєва А., Бойченко М. Формування культурної компетентності школярів у процесі мистецької освіти в «Новій українській школі». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 3–4(97–98). С. 266–276.

8. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016. 40 с.

9. Черемісін О. В., Варнавська І. В. Структурна характеристика культурної компетентності. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2021. Вип. 1 (48). С. 64-69.

10. Anderson L. M., Scrimshaw S. C., Fullilove M. T., Fielding J. E., Normand J. Culturally competent healthcare systems. A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*. 2003. Vol. 24. № 3S. P. 68–79.

11. Betancourt J. R. Cultural Competence in Health Care: Emerging Frameworks and Practical Approaches. New York : The Commonwealth Fund, 2002. 30 p.

12. Betancourt J. R., Green A. R., Carrillo J. E., Ananeh-Firempong O. Defining cultural competence: a practical framework for addressing racial/ethnic disparities in health and health care. *Public Health Reports*. 2003. Vol. 118. № 4. P. 293–302.

13. Cross T., Bazron B., Dennis K., Isaacs M., Towards A. Culturally Competent System of Care: A Monograph on Effective Services for Minority Children Who Are Severely Emotionally Disturbed. Washington, DC : Georgetown University Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center, 1989. 89 p.

14. European Commission. Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools. 2018. URL: <https://www.eursec.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-2.pdf>

15. Metzl J. M., Hansen H. Structural competency: theorizing a new medical engagement with stigma and inequality. *Social Science & Medicine*. 2014. Vol. 103. P. 126–133.

16. Tervalon M, Murray-García J. Cultural humility versus cultural competence: a critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*. 1998. № 9 (2). P. 117–125.

17. UNESCO. Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework. 2013. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

Космеда Т. А.  
(м. Вінниця)

## ІСТОРИОГРАФІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ: ПЕРСОНАЛІ І НАУКОВІ ОСЕРЕДКИ

Для розвитку сучасної української науки надзвичайне значення має широка й докладна презентація її історіографії для осмислення національного досвіду, що проєктується на всі наукові галузі без виключення. Слушною в цьому аспекті видається думка Л. Зашкільняка, який зазначив, що без знання історії розвитку кожної науки «...неможливо ідентифікувати себе, спільноту й людство в сучасному світі, усвідомити сенс і характер міжлюдських взаємин, обирати соціальні та ціннісні орієнтири повсякденної життєдіяльності. <...> не таємниця, що історичні знання не народжуються з нічого <...>. Вони є продуктом свідомої інтелектуальної діяльності людей — у новий і новітній час <...>. Хоча витворене професіоналами історичне знання поступово набуло вагомого суспільного значення, посівши провідні позиції в державних та громадських інстанціях практично всіх країн світу, воно ніколи не займало всього простору історичної свідомості спільнот та індивідів, уживаючись (або конфліктуючи) з особистим і колективним досвідом, історичною пам'яттю» [1, с. 3]. Історична пам'ять потребує відновлення.

Одним з основних принципів сучасної української науки став *націоцентризм*, тому очевидно є потреба в глибокому й усебічному осмисленні національної традиції, щоб забезпечити її належну тяглість. Необхідно відновити забутий спадок, осмислити його з огляду на сучасні наукові постулати. І. Симоненко, зокрема, наголошує, що «...історична пам'ять є невід'ємним складником національної ідентичності. Усвідомлення спільності історичної долі нарівні з мовою і культурними традиціями об'єднує індивідуумів, окремі соціальні групи в нації, наділяє її членів почуттям духовної спорідненості. Такі колективні уявлення про минуле є соціокультурним феноменом колективної та індивідуальної самоідентифікації» [7]. Зазначене стосується і української психолінгвістики, оскільки тривалий час нам нав'язували думку, що «...українська мовознавча наука другосортна, підпорядкована російській, функціонує в її силовому полі. Навіювався погляд, що психолінгвістики в Україні немає і бути не може. Теоретичні напрацювання українських мовознавців у галузі психолінгвістики замовчувалися, не популяризувалися, не поширювалися або ж привласнювалися» [4, с. 8].

Отже, без сумніву, «...українська лінгвістична історіографія — це важливий напрям сучасного українського мовознавства, мета якого всебічно окреслити історію розвитку вітчизняної лінгвістики від її початків до сьогодення, урахувавши формування й поступ наукових шкіл, осередків, а також з'ясування внеску окремих мовознавців у розвиток української лінгвістики з урахуванням специфіки часу, простору, певної ідеології, провідних наукових парадигм» [3, с.75]. Про це неодноразово з великим пієтетом писали українські мовознавці,

напр.: «Якби психологічний та суб'єктивний чинники, яким О. Потебня надавав величезне значення, надалі були більш розвинуті його послідовниками, насамперед Л. Булаховським, то батьківщиною психолінгвістики сьогодні називали б не Америку, а Україну. Становлення психолінгвістичного напрямку в українському мовознавстві пов'язують насамперед з іменами, крім О. Потебні як засновника української психолінгвістики, Д. Овсянико-Куликовського (психологічне трактування мови текстів окремих письменників), І. Франка (психологічні засади штудіювання поетичного мовлення, обґрунтування ролі підсвідомості в процесі створення поезії), В. Підмогильного (спроба психоаналітичного опису творчості І. Нечуя-Левицького)...» [6, с.13].

Водночас наголосимо, що 2024 року вийшла стаття С. Кривенка, у якій молодий учений пропонує не зовсім правдиву інформацію щодо ролі української психолінгвістики, її досягнень, указує на потужну значущість російської, зокрема й радянської російської психолінгвістики, порівн.: «...найвпливовішою в Україні з об'єктивних причин стала радянська школа психолінгвістики...» [5, с. 28]. Зазначене мотивоване елементарним незнанням досягнень української психолінгвістики, зокрема й радянської української науки.

На сьогодні опубліковано наукову розвідку, у якій презентовано стислий огляд історіографії української психолінгвістики тоталітарного й постоталітарного періодів [див.: 8]. Однак за не зовсім зрозумілими вимогами українського психолінгвістичного журналу «East European Journal of Psycholinguistics», що виходить у Луцьку й зареєстрований у щонайвотристоронній на сьогодні базі Scopus, цю статтю автори змушені були подати англійською мовою. Однозначно такий підхід до обов'язкової публікації статті англійською мовою у вітчизняному журналі заперечує принцип націєцентризму. Як видається, такі факти є неприпустимими.

Водночас важливо розуміти, що не слід відкидати праці українських мовознавців, написані російською мовою, не можна їх ігнорувати, оскільки українська мова в царській і радянській російській імперіях була заборонена чи не популярна. Але ж це праці українських учених: вони презентують поступ української науки. Добре, що більшість українських дослідників це розуміє, порівн.: «Якщо поглянути на біографії видатних українських учених, приміром, другої половини 20 століття, то виявиться, що їхній науковий доробок — це часто публікації у московських видавництвах або ж російськомовні праці, хоча й видані в Києві (для радянської людини мова науки — передусім російська)» [2, с. 57–58]. Отже, слід дотримуватися правила «золотої середини»: не захоплюватися надто іноземним, не порушувати принцип націєцентризму, але враховувати всі досягнення вітчизняних науковців, зокрема й ті, що написані іноземними мовами, але й не замінювати російську мову англійською. Здається, що зазначене повинно бути всім зрозумілим, але на практиці виявляється не все так просто.

На сьогодні досягнення українських психолінгвістів, зокрема й тих, які писали російською мовою, презентовано в монографії «Українська

психолінгвістика: історіографія (др. пол. XIX – поч. XXI ст.)» (2026). Авторки цієї праці запланували «...синтезувати здобутки українських мовознавців, активна діяльність яких припадає на період із другої половини XIX ст. і триває до сьогодні, тобто в тоталітарну та посттоталітарну добу» [4, с. 13]. У монографії схарактеризовано науковий доробок у сфері психолінгвістики таких українських учених др. пол. XIX ст., як О. Потебня, Д. Овсянико-Куликовський, І. Франко, а також напрацювання дослідників XX ст. — Л. Булаховського, В. Підмогильного, І. Білодіда й представників українського зарубіжжя — І. Огієнка та Ю. Шевельова. Продемонстровано спроби моделювання психологічно особистісного портрета деяких із цих учених. Крім того, узагальнено напрацювання сучасних українських наукових осередків з указівкою на психолінгвістичні наукові школи та схарактеризовано діяльність ключових персоналій цих осередків. Докладно розглянуто досягнення **(1)** Харківського психолінгвістичного наукового осередку як одного з найпотужніших в Україні, оскільки його засновником є О. Потебня, ідеї якого поширювала й доповнювала Л. Лисиченко (учення про психотип поета) та представники її наукової школи (І. Богданова, Т. Ковальова, О. Маленко, О. Олексенко, І. Павлова та ін.); не менш важливим для розвою національної психолінгвістики є **(2)** Львівський науковий осередок, презентований потужною діяльністю Ф. Бацевича (психологічне сприйняття тексту; синергетика мови і спілкування; розгляд проблеми про мову як духовну сутність, усвідомлюваної та неусвідомленої психічної діяльності та ін.) та представниками його наукової школи, насамперед Я. Сазонової (інтерпретація емоційного концепту СТРАХ в текстах жахів) та С. Мартінек, яка продовжила традицію розроблення асоціативних словників, започатковану львівською мовознавицею Н. Бутенко. Крім того, у межах цього осередку розпочала діяльність Т. Космеда, яка разом із представниками своєї наукової школи (В. Папіш, В. Піддубна, В. Сліпецька, Т. Осіпова, О. Халіман та ін.) також зробила певний внесок у розроблення проблематики української психолінгвістики (лінгвоаксіологія, лінгвоемоціологія, психологія поета, теорія его-тексту, лінгвопсихобіографія та ін.). Не поступається значними досягненнями й **(3)** Київський психолінгвістичний науковий осередок, у якому виокремлюються напрацюванням викладачів київських вишів (О. Бондаренко, С. Куранова, Н. Непийвода, О. Сахарова, Д. Терехова) та академічних установ (С. Єрмоленко, Л. Пустовіт, Л. Ставицька та ін.). **(4)** Одеський науковий осередок унікальний тим, що в ньому створено наукову школу Т. Ковалевської, яка фокусує увагу на феномені сугестії. Її школу презентують О. Гогоренко, М. Дружинець, Н. Кутуза, І. Локота, О. Олексюк, А. Романченко, М. Славінська, Ю. Станкевич, Г. Труба та ін. **(5)** Переяславський психолінгвістичний осередок винятковий насамперед тим, що саме на його базі створено Всеукраїнську асоціацію психолінгвістів (ВАПЛ) та започатковано низку спеціалізованих психолінгвістичних видань, однак, на жаль, у цих виданнях активно публікувалися переважно російські дослідники. Провідними вченими цього осередку є Л. Калмикова (психолінгвістичні аспекти розвитку дитини),

Г. Калмиков (психолінгвістичні особливості професійного мовленнєво-діяльнісного онтогенезу), Н. Харченко (психолінгвістика дитячого мовлення) та ін. (6) Діяльність Луцького психолінгвістичного осередку презентована такими науковцями, як Л. Засекіна (клінічна й емоційна психолінгвістика), С. Засекін (психолінгвістичне корпусне перекладознавство), Д. Коструба (психолінгвістичне вчення про релігійний дискурс) та ін. (7) Психолінгвістичний осередок Донецького національного університету імені Василя Стуса презентує потужну діяльність А. Загнітка, який один із перших в українському мовознавстві інтерпретував значну частину (понад 300) термінів і понять психолінгвістики у «Словнику сучасної лінгвістики: поняття і терміни: в 4 томах» (2012); у низці монографій і навчальних посібників запропонував огляд актуальних проблем зарубіжної психолінгвістики, зокрема й психолінгвоперсонології та психолінгводидактики. Названі проблеми продовжує розробляти й Л. Коваль, яка читає курс лекцій із психолінгвістики й зуміла залучити студентів до розроблення психолінгвістичних проблем. (8) Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка сформував психолінгвістичний науковий осередок, найбільш виразними представниками якого є Л. Марчук (досліджує психолінгвістичний феномен градації та заклала початки української лінгвоемоціології) і О. Рарицький (працює над розробленням проблематики теорії его-тексту). Увагу привертає й розмаїта діяльність професора О. Холода, який презентує значний доробок у галузі психолінгвістики (квантова психолінгвістика, психологія соціальних комунікацій, національний архетип українців та ін.), хоча він не належить до жодного наукового осередку, але створив власну психолінгвістичну школу.

Низка висловлювань українських учених, що презентують постулати психолінгвістики, мають статус афоризмів, порівн.: *Здорове мовлення — відображення здорової психіки* (І. Білодід); *Мова — це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного Я* (І. Огієнко); *Рідна мова — запорука існування та розвитку нації, що починається не так із держави, як із глибинних пластів ментальної психологічної пам'яті й національної культури* (І. Огієнко); *...на Радянській Україні конфлікт між українською й російською мовами перенесено з зовнішньої, позамовної сфери в середину самої мови. Боротьба відбувалася не тільки в людській психіці, а й у самій мові...* (Ю. Шевельов) та ін., що може стати об'єктом словника.

Важливим досягненням української психолінгвістика є розроблення теорії асоціацій та укладання асоціативних словників різних типів з актуалізацією загальної лексики на основі проведення різних типів експериментів. Н. Бутенко уклала перший в Україні «Словник асоціативних норм української мови» (1979) та «Словник асоціативних означень іменників в українській мові» (1989). С. Мартінек, зокрема й у співавторстві з В. Мітьковим, розробили «Український асоціативний словник» (2007 — 1–2 томи, 2021 — 3–4 томи), доповнивши теоретичні постулати Н. Бутенко. Перші ономастичні асоціативні словники в українському мовознавстві уклали О. Карпенко (2006) та О. Нестерчук (2019), а

першість укладання «Асоціативного словника української рекламної лексики» належить колективу авторів — Т. Ковалевській, Г. Сологуб, О. Ставченко (2001). Крім того, Н. Кутуза та Т. Ковалевська презентували «Короткий асоціативний словник рекламних слоганів» (2011). «Український асоціативний словник рекламної лексики» розробила й О. Денисевич (2019). Як бачимо українські асоціативні словники презентують потужний досвід, що на сьогодні ще до кінця не осмислений (див. докл.: 4).

Може пишатися україністика й низкою підручників і посібників із психолінгвістики, хоча основним недоліком цієї навчальної літератури є те, що в ній презентовано насамперед зарубіжну науку, зокрема й російську. Необхідно в них активніше залучати матеріал з української психолінгвістичної історіографії, популяризувати її [див.: 4, с. 331–354].

Отже, огляд історії становлення і розвитку української психолінгвістики дає право стверджувати, що національна психолінгвістика базується на теоретичних засадах класиків мовознавства й напрацюваннях сучасних учених, що створили низку потужних наукових осередків; прикладний її аспект проектується насамперед на створення асоціативних словників різних типів, а також на лінгводидактику.

Сучасна національна психолінгвістика починає реалізувати принцип націєнтризму. Водночас необхідно виконати ще багато завдань: насамперед (1) потребує вдосконалення і систематизації концептуальний апарат й методологія національної психолінгвістики, що вимагає (2) видання окремих словників термінів і понять психолінгвістики; (3) необхідна й ретельна систематизація психолінгвістичної проблематики, дослідницьких аспектів і напрямів, а також (4) видання підручників, посібників і хрестоматій із психолінгвістики, що послідовно презентували б принцип націєнтричності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Зашкільняк Л. (2007). Сучасна світова історіографія : посіб. для студ. істор. спец. унів. Львів : ПАІС. 312 с.
2. Іщенко О., Степаненко М. Українська енциклопедистика в соціокомунікативних викликах сучасності ; наук ред. М. Железняк. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. 2024. 360 с.
3. Космеда Т. Історіографія української лінгвістики XXI століття: жанрові різновиди репрезентації. *Studia Ukrainica Varsoviensia*. Warszawa : Uniwersytet Warszawski, 2022. № 10. С. 75–82.
4. Космеда Т., Папіш В. Українська психолінгвістика: історіографія (др. пол. XIX – поч. XXI ст.) : монографія / за наук. ред. Т. Космеди. Вінниця ; Львів : ПростірМ, 2026. 448 с.
5. Кривенко С. Тенденції розвитку та пошукових перспектив. *Advanced Linguistics*. 2024. № 13. С. 27–36.
6. Папіш В. А. Лінгвопсихоакцентуація елітарної мовної особистості: теорія, історія, дискурсивна практика. Вінниця; Ужгород : Ліра, 2022. 456 с.

7. Симоненко І. Концептуальні засади державної політики пам'яті. *Аналітична записка*. URL: [https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/konceptualnizasadiderzhavnoipolitikipamyati\\_analitichna](https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/konceptualnizasadiderzhavnoipolitikipamyati_analitichna) (дата звернення: 06.01.2026).

8. Kosmeda T., Papish V. Psycholinguistics in Ukraine — From emerging ideas of the late 19th century to its birth and development during totalitarian and posttotalitarian era. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2025. Vol. 12 (1). P. 47–75.

*Ледняк Ю. В.*

*Ледняк Г. В.*

*(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

**БІНАРНЕ ЗАНЯТТЯ «НІМЕЦЬКА МОВА + МЕТОДИКА  
НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ»: ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ  
ОП «СЕРЕДНЯ ОСВІТА. МОВА ТА ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА  
(АНГЛІЙСЬКА, НІМЕЦЬКА)» ДО РОБОТИ З ОРИГІНАЛОМ У  
ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТВОРУ М. ЕНДЕ «ДЖИМ ҐУДЗИК І МАШИНІСТ  
ЛУКАС» У 6 КЛАСІ**

Робота з оригіналами художніх творів відіграє важливу роль на уроках зарубіжної літератури, адже, по-перше, допомагає більш глибоко осягнути твір, що вивчається, по-друге, дає змогу краще зрозуміти специфіку перекладної літератури, по-третє, сприяє розвитку інтересу до читання зарубіжної літератури в оригіналі, отже, й формуванню та розвитку компетентності спілкування іноземними мовами.

Але майбутніх учителів зарубіжної літератури слід готувати для такої роботи, і, на нашу думку, оптимальним варіантом є бінарні заняття «іноземна мова + методика навчання зарубіжної літератури». На таких заняттях майбутні вчителі англійської, німецької мов і зарубіжної літератури не тільки вдосконалюють свої мовні та літературознавчі навички, але й визначають шляхи та форми використання оригіналів художніх творів на уроках зарубіжної літератури на різних етапах навчання, аналізують можливості навчальних книг із зарубіжної літератури для певних класів, розробляють навчальні завдання.

Так, за модельною навчальною програмою для 5–9 класів закладів середньої освіти з українською мовою навчання авторського колективу О. Ніколенко та ін. (2021 р. зі змінами 2023 р.) у 6 класі в рубриці «Не здаватися в життєвих випробуваннях» пропонується, зокрема, обрати для вивчення один із таких творів – «Джим Ґудзик і машиніст Лукас» М. Енде, «Конрад, або Дитина з бляшанки» К. Нестлінгер, «Маркус і Діана» К. Гагерупа, причому матеріали до вивчення твору М. Енде є в трьох (із чотирьох) орієнтованих на зазначену програму підручниках.

На відповідному бінарному занятті «німецька мова + методика навчання зарубіжної літератури» спочатку коротко характеризуємо творчість відомого німецького письменника Міхаеля Андреаса Гельмута Енде (роман «Джим Гудзик і машиніст Лукас» студенти мали прочитати до заняття), потім переходимо до аналізу присвячених творчості М. Енде матеріалів шкільних підручників з метою визначення ступеню залучення оригіналу при вивченні роману «Джим Гудзик і машиніст Лукас» та характеру роботи з ним.

У підручнику Н. Кадоб'янської та Л. Удовиченко матеріалів і завдань для роботи з оригіналом немає. Слід звернути увагу на те, що в цій навчальній книзі наведено уривки з твору в перекладі Є. Поповича, але при цьому як перекладач зазначений І. Андрущенко, уривки в перекладі якого запропоновані в навчальних книгах О. Ніколенко та ін. і Н. Мілянської.

У підручнику Н. Мілянської завдання для роботи з оригіналом твору відсутні, проте учням пропонується послухати пісню «Один острів з двома горами» з лялькової вистави за твором Енде (1960 р., Аугсбург). Відповідне покликання та QR-код подаються [5, с. 235]. Пісня звучить німецькою мовою, але переклад авторка підручника не дає, тобто пісню зможуть зрозуміти лише ті учні, які володіють німецькою.

У підручнику О. Ніколенко та ін. подано фото обкладинки німецького видання твору «Джим Гудзик і машиніст Лукас» 2004 року, є також ілюстрації Франца Тріппа з цього видання з підписами німецькою мовою, проте завдання для роботи з цими матеріалами відсутні. Щодо пісні «Острів із двома горами», то учням пропонується знайти її «за допомогою інтернету», послухати й відповісти на питання «Які персонажі книжки беруть у ній участь?» [6, с. 171]. Переклад не наводиться.

Звертаємо увагу студентів і на те, що в одному з підручників назву пісні «Eine Insel mit zwei Bergen» перекладено як «Один острів з двома горами», а в іншому – «Острів із двома горами». Просимо визначити, який варіант студенти вважають правильним, і пояснити своє рішення. («Eine Insel» слід перекладати як «острів», адже «eine» тут не числівник, а неозначений артикль.) За потреби повторюємо правила вживання неозначеного артикля.

Пропонуємо студентам послухати пісню та записати її текст. Такі вправи сприяють розвитку аудіативних умінь і навичок. Наступний крок – переклад пісні.

Eine Insel mit zwei Bergen  
Und dem Tiefen, weiten Meer  
Mit vier Tunnels und Geleisen  
Und dem Eisenbahnverkehr.  
Nun, wie mag die Insel  
heißen?  
Ringsherum ist schöner  
Strand.  
Jeder sollte einmal reisen

Острів із двома горами  
І глибоким, безмежним морем,  
З чотирма тунелями та коліями  
І залізничним сполученням.  
То як же називається цей острів?  
Навколо прекрасний пляж.  
Кожен мав би хоч раз поїхати  
У прекрасний Луммерланд.  
Острів із двома горами

In das schöne Lummerland.  
Eine Insel mit zwei Bergen  
Und dem Fotoatelier.  
In dem letzten macht man  
Bilder.  
Auf den ersten Dullijöh.  
Diese Breiten, diese Tiefen,  
Diese Höhen sind bekannt.  
Und man spricht von den  
Motiven  
Auf dem schönen  
Lummerland.  
Eine Insel mit zwei Bergen  
Und dem Fernsprechtelefon.  
Wählt man nur die richtige  
Nummer,  
Klappt auch die Verbindung  
schon.  
«Hallo, hier ist falsch  
verbunden!»  
«Wollen Sie sich jetzt  
beschwer'n?»  
«Aber nein, das kann  
passieren!»  
«Also dann auf Wiederhör'n!»  
Eine Insel mit zwei Bergen  
Und der Laden von Frau  
Waas.  
Hustenbonbons, Alleskleber,  
Regenschirme, Leberkas,  
Körbe, Hüte, Lampen,  
Bürsten,  
Blumenkohl und Fensterglas,  
Lederhosen, Kuckucksuhren,  
Und noch dies, und dann noch  
das.

І фотоательє.  
В останньому роблять знімки.  
На першу [гора] – тра-ла-ла /  
дуллію.  
Ці простори, ці глибини,  
Ці висоти відомі.  
І говорять про мотиви  
У прекрасному Луммерланді.  
Острів із двома горами  
І телефоном.  
Якщо лише набрати правильний  
номер,  
Зв'язок дійсно вдається.  
«Алло, невірний номер!»  
«Ви хочете поскаржитися?»  
«Та ні, таке буває!»  
«Тоді до побачення!»  
Острів із двома горами  
І крамниця пані Ваас.  
Льодяники від кашлю,  
універсальний клей,  
Парасольки, м'ясний хлібець,  
Кошки, капелюхи, лампи, щітки,  
Цвітна капуста і віконне скло,  
Шкіряні штани, годинники з  
зозулею,  
І ще це, і ще те.

На нашу думку, слід звернути увагу на четвертий рядок другої строфи: «Auf den ersten Dullijöh». Прийменник «auf» може вживатися як з дативом, так і з акузативом. «Den» – це або артикль чоловічого роду в акузативі, або множини в дативі. Оскільки йдеться про острів із двома горами, вочевидь, тут мається на увазі одна з гір (слово «Berg» / «гора» в німецькій мові – чоловічого роду). У нашому випадку в поєднанні з акузативом «auf» виражає значення напрямку, тому граматично правильним ми вважаємо переклад «на першу» (мається на

увазі перша гора). Слово «*Dullijöh*» передає радісний настрій, тому в перекладі можна вжити «*тра-ла-ла*». Розглянутий рядок вносить у пісню атмосферу веселого порушення звичної логіки.

Далі пропонуємо студентам визначити, як краще працювати з цією піснею в 6 класі. З'ясуємо, що за умови вивчення школярами німецької мови в класі можна колективно перекласти 1 строфу та запропонувати готовий переклад інших (з необхідним коментарем). Якщо німецька мова не вивчається, то учням пропонується готовий переклад, що допоможе сприйняти пісню.

Відповідаючи на питання, які завдання для роботи безпосередньо з оригіналом роману «Джим Гудзик і машиніст Лукас» вони б запропонували учням, студенти висунули пропозицію зіставити окремі імена в перекладах та оригіналі: наприклад, «*Frau Waas*» / «пані **Ваас**» / «пані **Штоцкер**»; «*Herr Ärmel*» / «пан **Ермель**» / «пан **Немалан**»; «*Frau Mahlzahn*» / «пані **Мальцан**» / «пані **Кутняк**». Це т. зв. промовисті імена.

Розглянемо на прикладі першого з наведених імен, як виконується таке завдання. «*Waas*» (від питання «*was*») можна перекласти як «*Щоо*». Пояснення цього імені (прізвища) є в тексті твору: «*Sie ... hieß Frau Waas, mit zwei a. Wahrscheinlich war einer ihrer Vorfahren mal schwerhörig gewesen, und da hatten ihn die Leute einfach so genannt, wie er immer gefragt hatte, wenn er etwas nicht verstand. Und dabei war es dann geblieben*» [7, с. 6]. У перекладі Є. Поповича подано доволі точний переклад наведеного нами уривка, але без останнього речення («І так це й залишилося»): «звали її пані Ваас. Через два «а». Можливо, що хтось із її предків був тугуватий на вухо, і люди прозвали його так, бо він увесь час перепитував, якщо чогось не розумів» [2]. Проте саме значення німецького слова втрачено. У перекладі І. Андрущенко залишилася тільки вказівка на те, як звали жінку: «... звалася вона пані Штоцкер» [1, с. 10].

Якщо учні вчать німецьку мову, то вони самостійно можуть прочитати відповідний фрагмент твору німецькою мовою, разом із учителем перекласти уривок, потім прочитати відповідні місця в перекладах, після чого визначити, який із перекладів є, на їхню думку, більш точним, і пояснити, чому вони так вважають. Якщо ж німецька мова не вивчається, прочитати й перекласти обраний фрагмент може вчитель.

Майбутні вчителі іноземних мов і зарубіжної літератури мають розуміти, що, виконуючи подібні завдання, учні опановують художній твір, краще розуміють специфіку перекладної літератури, знайомляться з різними перекладацькими стратегіями; формується інтерес учнів до читання зарубіжної літератури в оригіналі, розвивається їх іншомовна комунікативна компетентність.

Запропонований нами підхід дозволяє комплексно підійти до фахової підготовки здобувачів освітньої програми «Середня освіта. Мова та зарубіжна література (англійська, німецька)», оптимізувати процес формування й розвитку їх професійних компетентностей.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Енде М. Джим Гудзик і машиніст Лукас : повість / пер. з нім. І. Андрущенко. Київ : Грані-Т, 2010. 292 с.
2. Енде М. Джим Гудзик і машиніст Лукас / пер. Попович Є. О. URL: [https://litarchive.in.ua/dzhym-gudzyk-i-mashynist-lukas-mikhael-ende#google\\_vignette](https://litarchive.in.ua/dzhym-gudzyk-i-mashynist-lukas-mikhael-ende#google_vignette)
3. Зарубіжна література. Модельна навчальна програма для 5–9 класів закладів середньої освіти з українською мовою навчання (2021 р. зі змінами 2023 р.) / О. Ніколенко та ін. URL : <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83093/>.
4. Кадоб'янська Н., Удовиченко Л., Снегірьова В. Зарубіжна література : підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Освіта, 2023. 241 с.
5. Мілянська Н. Р. Зарубіжна література : підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль : Астон, 2023. 288 с.
6. Ніколенко О. Зарубіжна література : підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти / О. Ніколенко та ін. Київ : Академія, 2023. 256 с.
7. Ende M. Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer. Stuttgart : K. Thientmanns Verlag, 1983. 256 S.

*Лихо С. А.*

*Піскунов О. В.*

*(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

## **ЛІНГВІСТИЧНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА СУМІЖНІ ПОНЯТТЯ**

Сучасний розвиток мовознавства характеризується активним пошуком ефективних методів дослідження мовних явищ. У центрі уваги науковців перебуває не лише опис мовної системи, але й аналіз її функціонування у різних комунікативних умовах. У цьому контексті особливого значення набуває поняття лінгвістичного методу як основи наукового дослідження. У сучасній науці метод розглядається не лише як інструмент аналізу, але й як спосіб організації наукового знання, що визначає логіку дослідження та забезпечує його послідовність і наукову обґрунтованість.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю системного осмислення методологічних засад лінгвістики та їхнього застосування у вивченні сучасного англомовного дискурсу, який динамічно розвивається під впливом глобалізаційних і цифрових процесів. Англійська мова стала своєрідним знаряддям глобалізації, активно використовується в міжнародному бізнесі, політиці, дипломатії, а також у сфері цифрових технологій та Інтернету. Зараз

відзначається чітка тенденція до визнання англійської як універсальної мови-посередника в умовах глобалізації [1; 2; 3].

Лінгвістичний метод є системою науково обґрунтованих принципів, прийомів і процедур, спрямованих на дослідження мовних одиниць та явищ. Він забезпечує цілеспрямований і послідовний аналіз мови як складної знакової системи.

Сутність лінгвістичного методу полягає у комплексному підході до вивчення мови, що передбачає аналіз її структури, функцій і розвитку. Мова досліджується на різних рівнях: від фонетичного до дискурсивного, що дозволяє отримати цілісне уявлення про її функціонування.

Такий багаторівневий підхід дає змогу не лише описувати мовні явища, але й встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними, що є важливим для глибшого розуміння механізмів мовної еволюції.

Методи лінгвістичного аналізу – це сукупність різних прийомів аналізу тексту (і його мовних засобів), за допомогою яких у стилістиці формуються знання про закономірності функціонування мови в різних сферах спілкування; способи теоретичного освоєння, спостереженого і виявленого в процесі дослідження.

Структура лінгвістичного методу включає кілька взаємопов'язаних компонентів. Передусім визначається об'єкт і предмет дослідження, що дозволяє окреслити межі наукового аналізу. На цьому етапі також здійснюється відбір мовного матеріалу, який має відповідати меті дослідження та забезпечувати репрезентативність отриманих результатів.

Наступним етапом є формулювання мети та завдань дослідження, які визначають напрям роботи. Важливим компонентом є також вибір принципів і підходів до аналізу, а також конкретних методичних прийомів. Завершальним етапом є інтерпретація отриманих результатів, що передбачає їхнє узагальнення та формулювання висновків.

У сучасних дослідженнях дедалі більшого значення набуває також етап верифікації результатів, який передбачає перевірку достовірності отриманих даних за допомогою різних методів або на матеріалі інших корпусів текстів.

У науковій літературі важливо розмежовувати поняття «метод», «методика», «прийом» і «підхід». Метод визначає загальну стратегію дослідження, тоді як методика охоплює систему конкретних способів реалізації цього методу. За В. А. Глущенком, метод виступає більш абстрактною категорією, тоді як методика має прикладний характер і забезпечує практичну реалізацію дослідницьких завдань [3].

Прийом є елементарною операцією аналізу, що застосовується у межах певного методу. Підхід, у свою чергу, відображає загальну наукову позицію дослідника та визначає вибір методів і способів аналізу. Таке розмежування дозволяє чіткіше структурувати наукове дослідження та підвищити його ефективність.

Сучасний англomовний дискурс є складним і багатовимірним явищем, що формується під впливом соціальних, культурних і технологічних чинників. Особливо яскраво ці процеси проявляються у сфері цифрової комунікації, зокрема в соціальних мережах і месенджерах. Поняття дискурсу є на сьогодні одним із основних понять сучасної лінгвістики та текстології. Саме поняття дискурсу є відображенням розвитку лінгвістичної думки останніх десятиліть. Ще в першій половині ХХ століття лінгвістика тривалий час зосереджувалася на вивченні мовної системи, але з другої половини 1960-х років увага лінгвістики поступово переключилася на іншу сторону діалектичної єдності – мовленнєву діяльність та дискурс як її продукти.

Дискурс як лінгвістична одиниця з'явився в лінгвістиці в результаті зосередження уваги дослідників на людському факторі мовлення. На думку американського філософа Д. Левіса [6, с. 50], знання про мову недостатньо для розвитку комунікативно-прагматичної лінгвістики, оскільки її прагнення вивчати комунікативні процеси базується на врахуванні таких факторів, як місце і час комунікативного акту, мотиви мовленнєвих актів, соціальний статус, вік і стать його учасників тощо. В результаті цього кінець ХХ – початок ХХІ століття для лінгвістики відзначилися проголошенням фундаментальної позиції, що вивчення мови є адекватним лише в тому випадку, якщо воно описує її функціонування в процесі комунікації. Започаткуванням доктрини дискурсу вважаються праці американського лінгвіста З. Гарріса, оскільки саме він уперше використав цей термін у своїй статті «Аналіз дискурсу» у значенні методу аналізу зв'язної мови, спрямованого на виведення описової лінгвістики за межі лише речень та на розвиток теорій кореляції мови і культури [6, с. 50–51]. Досить ґрунтовним у дослідженні дискурсу є підхід Ф. Бацевича, який називає це явище жанром мовлення та мовленнєвим актом. На думку вченого, дискурс є видом комунікативної діяльності, мовленнєвим потоком та інтерактивним феномен, що має різні форми прояву (усна, письмова, паралінгвальна), відбувається в межах певного каналу комунікації та регулюється стратегіями і тактиками учасників [1]. В результаті синтезу лінгвістичних, когнітивних і нелінгвістичних (соціальних, ментальних, психологічних тощо) чинників, залежно від теми комунікації, формуються різні жанри мовлення. Тут активно використовуються різноманітні скорочення (*btw – by the way, idk – I don't know, imo – in my opinion, brb – be right back*), акроніми (*LOL – laughing out loud, FOMO – fear of missing out*), а також неологізми (*influencer, ghosting, cancel culture, binge-watch*), які відображають актуальні соціальні явища та поведінкові моделі. Крім того, значного поширення набувають емодзі, GIF-зображення та меми, що виконують не лише ілюстративну, а й смислотворчу функцію, доповнюючи або навіть замінюючи вербальні елементи висловлювання. Крім того, у сучасному англomовному дискурсі спостерігається активне використання явища кодового перемикавання (*code-switching*), що передбачає поєднання елементів різних мов в одному висловлюванні. Наприклад: «*Low-key хочу спати, але треба працювати*», «*Ануway, переходимо до іншої теми*». Важливою рисою такого

дискурсу є його динамічність і варіативність: мовні одиниці швидко з'являються, трансформуються та виходять із ужитку під впливом трендів і алгоритмів цифрових платформ. Водночас простежується тенденція до економії мовних засобів (використання аббревіатур, опущення службових слів) і підвищення експресивності через графічні засоби (повтори літер: *sooooo good*, використання caps lock: *THIS IS CRAZY*), пунктуацію та інші стилістичні прийоми. Таким чином, сучасний англомовний дискурс демонструє відхід від традиційних мовних норм і формування нових комунікативних стратегій, що потребують комплексного лінгвістичного аналізу з урахуванням не лише мовних, а й позамовних чинників [3; 4].

Особливу роль у його дослідженні відіграють новітні лінгвістичні методи. Зокрема, корпусна лінгвістика дозволяє аналізувати великі обсяги текстових даних і виявляти закономірності функціонування мовних одиниць. Дискурсивний аналіз спрямований на вивчення мовлення у контексті комунікації, враховуючи прагматичні та соціокультурні аспекти. Крім того, когнітивні методи дозволяють досліджувати процеси концептуалізації та інтерпретації мовної інформації. У поєднанні ці підходи забезпечують комплексне дослідження англомовного дискурсу в умовах сучасного інформаційного суспільства [2].

Доцільно також звернути увагу на використання методів комп'ютерної лінгвістики та аналізу великих даних (*big data*), які відкривають нові перспективи для дослідження мовних процесів у реальному часі.

Отже, лінгвістичний метод є фундаментальною категорією мовознавства, що визначає характер і напрям наукового дослідження. Його структура включає низку взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують системність аналізу мовних явищ.

Розмежування суміжних понять сприяє більш точному розумінню методологічних засад лінгвістики. Застосування сучасних лінгвістичних методів у дослідженні англомовного дискурсу відкриває нові можливості для аналізу мови як динамічної системи, що функціонує у різноманітних комунікативних контекстах.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленні аналізу взаємодії мовних і позамовних чинників, а також у розробці нових інтегративних методів, що дозволять більш повно відобразити складність сучасного дискурсивного простору.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Видавничий центр «Академія». 2009. 342 с.
2. Богдан С. К. Методи й методика лінгвостилістичних досліджень: методичні рекомендації для слухачів і керівників секції української мови. Луцьк, 2011. С. 7–9.

3. Глущенко В. А. Лінгвістичний метод і його структура. *Мовознавство*. 2010. № 6. С. 32–44.
4. Зубенко О. В. Вплив соціальних мереж на сучасний лексикон англійської мови. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*. (4). 2024. С. 38–44.
5. Мар'янюк Я. Г. Англійська мова – мова глобалізації. Одеса, 2024. С. 46–47.
6. Lewis D. *Convention. A philosophical study*. Cambridge, 1969.

*Любимова С. А.  
(м. Одеса)*

### **МЕТОД МОДЕЛЮВАННЯ У ЛІНГВОКОГНІТОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Ставлячи людину та її мислення в центр мовних досліджень, лінгвокогнітологія вивчає мовні явища, в яких відображаються ментальні процеси та структурація знання. Науковці, які працюють у цьому напрямку, оперують моделями та методами із суміжних за науковими інтересами дисциплін, використовуючи їхні здобутки як основу для своїх лінгвістичних теорій.

Потребуючи імперичних знань, що можна відтворити [13], лінгвокогнітологія, водночас, вимагає удосконалення методів для опрацювання здобутої інформації про такі одиниці аналізу як вербалізовані концепти і стереотипи.

Одним з найчастіших методів у лінгвокогнітивних дослідженнях є логіко-математичне моделювання, за допомогою якого репрезентують параметри об'єктів дослідження через використання символів, схем, формул, пропозицій мови. Дослідники використовують такі логічні моделі, як фрейми, гештальти та скрипти [4].

Модель є абстракцією на основі якої конкретні дані дослідження [7, с. 392], набувають здатності умовно зображувати досліджуваний об'єкт [2, с. 76]. Гносеологічний зміст моделювання утворює основу для перенесення результатів, одержаних в ході вивчення моделей, на оригінал, у лінгвокогнітології – ментальних конструктів нашої свідомості.

Статичною є модель досліджуваного об'єкта, що ґрунтується на заміщенні умовними зразками об'єктів реального чи ментального світу з метою описати їхню структуру, наприклад, використовуючи фрейми, дослідник може описати структуру культурних концептів чи порівняти структури універсальних концептів, вербалізованих в різних мовах.

Динамічною є модель, що характеризує процес функціонування об'єкта і його розвиток. Така модель відтворює властивості, зв'язки й тенденції змін

досліджуваного об'єкта, що відкриває можливість використовувати її у подальших розвідках і створенні теорій. Динамічна модель може бути інструментом пояснення змін у системах вербалізованих концептів чи стереотипів.

Моделювання завжди передбачає зіставлення відомого з невідомим за аналогією [2, с. 75]. Через уточнення, що акцентує відмінності між вербалізованими ментальними одиницями аналізу, шляхом виділення їхніх особливих характеристик, та узагальнення, що прибирає несуттєві відмінності між ними й виокремлює їхні спільні характеристики [1, с. 152], можна побудувати формалізовану модель системи вербалізованих концептів чи стереотипів. Наприклад, за аналогією до ієрархічно структурованого соціального простору [12; 8], можна побудувати модель вербалізованих соціокультурних стереотипів медійного дискурсу США [5].

Ієрархічно впорядкована система вербалізованих соціокультурних стереотипів постає компонентом глобальнішої системи [2, с. 67], якою є медіадискурс. Науковці розглядають медіадискурс як когнітивний простір, що створюють діячі інтеракції [10; 11, с. 156]. В цьому просторі соціокультурні стереотипи формуються і видозмінюються.

В процесі створення динамічної моделі соціокультурних стереотипів медіадискурсу США, вибіркові стереотипи розташовуємо за принципом «розрізнення позицій», тобто у співвідношенні з іншими стереотипами [12]. Система соціокультурних стереотипів має структурні властивості динамічного цілого [8], у якій кожний новий соціокультурний стереотип, приєднуючись до системи, визначає свою позицію з більшою точністю [9, с. 163].

Взаємозалежність у системі соціокультурних стереотипів виявляється у впливі змін її елементів. Простір, зокрема медійний, є порядком співіснування, а час – порядком послідовностей [3, с. 52–53]. У класичній геометричній теорії Евкліда простір визначають три виміри: довжина, ширина та висота. Сучасна наука визнає багатомірність простору, тому процеси, як у даному випадку – процес змін вербалізованих стереотипів, моделюються у багатовекторній моделі, кожна координата в якій указує на властивість об'єкта [9, с. 38–39]. Для моделювання системи соціокультурних стереотипів застосовуємо шестивимірну систему координат, вектори якої розходяться від центру системи, якию заміщує людину, що створює стереотипи за стандартами суспільства чи руйнує їх у певних умовах. Вектори указують на такі типологічні особливості вербалізованих соціокультурних стереотипів як специфічність/ поширеність у дискурсі, позитивність/ негативність оцінки, а також на статус у сучасному медійному дискурсі – існуючи/ зниклий.

Метод моделювання у вивченні системи вербалізованих соціокультурних стереотипів допоміг виявити взаємозв'язки компонентів, їхню підпорядкованість та узгодженість. Підпорядкованість визначає наявність у системі таких соціокультурних стереотипів, що впливають на появу інших стереотипів у медійному дискурсі. Узгодженість між групами стереотипів за

певними ознаками виражена у відповідному зображенні, що виражає аналогічну оцінку. Динамічна складність системи соціокультурних стереотипів полягає в змінах зв'язків і компонентів системи під дією суспільних, культурних та інших чинників. Перетворення одного стереотипу впливає на зміни іншого, тим самим впливаючи на динаміку в системі соціокультурних стереотипів, яка демонструє стабільність, навіть у разі появи чи зникнення деяких стереотипів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Буй Д. Б., Сільвейструк Л. М. Фомалізація моделі «сутність-зв'язок». Київ : Видавничополіграфічний центр «Київський університет», 2011. 175 с.
2. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень: навч. посібник. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
3. Кузьменко В. В., Наливайко Л. Р., Шинкаренко І. О. Елементи класичної логіки : навч. посібник. Дніпропетровськ : Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, 2016. 236 с.
4. Любимова С. А. Моделювання ментальних структур в лінгвокогнітології. *Нова Філологія* : збірник наукових праць, 78. Запоріжжя : ЗНУ, 2019. С. 23–28. DOI: <https://doi.org/10.26661/2414-1135/2019-78-04>
5. Любимова С. А. Формалізована модель системи соціокультурних стереотипів медійного дискурсу США. *Мовознавчий вісник*. № 38. 2025. С. 151–157. DOI: 10.31651/2226-4388-2025-38-147-153
6. Уварова Т. І. Багатовимірність культури в контексті розвитку ідей багатомірності. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. 2019. Вип. 30. С. 306–309.
7. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
8. Bourdieu P. Social space and symbolic power. *Sociological Theory*. 1989. № 1 (7). P. 14–25.
9. Kaern M., Phillips B. S., Cohen R. S. Georg Simmel and Contemporary Sociology. Springer Science, Business Media, 2012. 388 p.
10. Newby G. B. Cognitive space and information space. *Journal of the American Society for Informational Science and Technology Archive*. 2001. № 52. P. 1026–1048.
11. Peverelli P. J. Cognitive Space. A Social Cognitive Approach to Sino-Western Cooperation. Delft : Eduron, 2000. 181 p.
12. Sorokin P. Social and Cultural Dynamics: A Study of Change in Major Systems of Art, Truth, Ethics, Law and Social Relationships (Social Science Classics). Routledge, 1985. 750 p.
13. Stefanowitsch A. Cognitive linguistics as a cognitive science. In Marcus Callies, Wolfram R. Keller & Astrid Lohöfer (eds.), *Bi-directionality in the cognitive sciences*, 296–309. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins. 2011.

*Маєв С. Ф.*

*(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

## **РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ТЕМПОРАЛЬНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ТА УКРАЇНСЬКОМУ МОВНОМУ ПРОСТОРИ: ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ АСПЕКТИ**

Категорія темпоральності посідає центральне місце в структурі мовної картини світу, оскільки вона відображає спосіб концептуалізації часу як універсальної форми існування реальності та одного з базових параметрів людського досвіду. У сучасному мовознавстві темпоральність розглядається як складна функціонально-семантична категорія, що реалізується на різних рівнях мовної системи — морфологічному, синтаксичному, лексичному та дискурсивному. Вона охоплює не лише граматичний час, але й аспектуальні значення, видові характеристики, темпоральні маркери та контекстуальні засоби, які в сукупності формують багатовимірну систему вираження часових відношень у мові. У межах когнітивно-дискурсивного підходу темпоральність трактується як результат ментальної обробки часових відношень та їх вербалізації у мовленні, що дозволяє поєднувати формально-граматичний та семантико-прагматичний аспекти аналізу [5, с. 11].

Історичний розвиток дослідження темпоральності в сучасному мовознавстві свідчить про поступовий перехід від формально-описових моделей до функціонально-семантичних та когнітивних підходів. На ранніх етапах увага лінгвістів зосереджувалася переважно на морфологічній класифікації часових форм дієслова та їх парадигматичних особливостях. З розвитком функціональної лінгвістики акцент змістився на аналіз ролі часових форм у тексті, їх взаємодію з контекстом та іншими категоріями, такими як аспектуальність і модальність [4, с. 32]. У сучасних дослідженнях темпоральність розглядається як динамічна категорія, що реалізується у конкретних комунікативних умовах і залежить від типу дискурсу та прагматичних намірів мовця [6, с. 7–8]. Такий підхід дозволяє інтегрувати різні рівні мовного аналізу та розглядати темпоральність як комплексне явище.

Теоретично важливим для розуміння темпоральності є положення про лінгвістичну відносність, відповідно до якого мовні структури впливають на спосіб концептуалізації світу [2, с. 58–59]. Час як когнітивний домен може по-різному структуруватися в різних мовах, що зумовлює варіативність у способах його мовного вираження. Це проявляється як у граматичній організації часових форм, так і в лексичних та дискурсивних засобах їх реалізації. У цьому контексті порівняльний аналіз англійської та української мов дозволяє виявити як універсальні закономірності, так і типологічні відмінності у репрезентації темпоральності [6, с. 12–13].

Англійська мова характеризується розвиненою системою часово-видових форм, що забезпечує високий рівень диференціації темпоральних значень. Граматична система включає часові площини Present, Past і Future, кожна з яких

реалізується через видові форми Simple, Continuous, Perfect та Perfect Continuous. Така комбінація дозволяє точно передавати значення тривалості, завершеності, результативності та процесуальності дії. Наприклад, речення *I write emails every day* виражає регулярну дію, що має характер звички. У реченні *I am writing an email now* підкреслюється процес дії в момент мовлення. Конструкція *I have written three emails today* передає результат дії, який має актуальність для теперішнього моменту. У свою чергу, форма *I have been writing emails for two hours* поєднує тривалість і результативність, акцентуючи на тривалому процесі, який розпочався в минулому і триває до теперішнього часу.

У складніших синтаксичних конструкціях англійська мова дозволяє чітко виражати послідовність подій. Наприклад, у реченні *By the time the meeting started, he had already prepared the report* використання Past Perfect (*had prepared*) вказує на попередність однієї дії щодо іншої. Аналогічно, у реченні *She will have finished the project by next week* форма Future Perfect передає завершеність дії до певного моменту в майбутньому. Такі приклади демонструють високу ступінь граматичної деталізації темпоральних відношень в англійській мові.

Типологічно англійська мова належить до аналітичних мов, що передбачає використання допоміжних дієслів і службових слів для вираження граматичних значень. Наприклад, у реченні *They will travel tomorrow* майбутній час утворюється аналітично за допомогою допоміжного дієслова *will*. Подібна структура забезпечує гнучкість у вираженні часових значень, але водночас вимагає чіткої граматичної організації висловлювання [1, с. 91–92].

Українська мова, на відміну від англійської, має синтетичний характер граматичної будови. Основними засобами вираження темпоральності є категорії часу і виду, при цьому саме видова категорія відіграє визначальну роль. Дієслівні форми доконаного і недоконаного виду передають відповідно завершеність або процесуальність дії. Наприклад, *читав* і *прочитав* відрізняються тим, що перша форма позначає тривалий процес без акценту на результаті, тоді як друга — завершену дію з досягнутим результатом.

У багатьох випадках українська мова передає темпоральні значення за допомогою контексту. Наприклад, речення *Він читає книгу* може означати дію, що відбувається зараз, хоча граматично форма не містить окремого показника теперішнього моменту. Для уточнення можуть використовуватися лексичні маркери: *зараз, у цей момент, щойно*. Наприклад, *Він зараз читає книгу* або *Вона щойно закінчила роботу*. Таким чином, лексичні засоби відіграють компенсаторну роль у вираженні темпоральності.

Порівняльний аналіз показує, що англійська мова частіше кодує темпоральні відношення граматично, тоді як українська — комбінує граматичні, лексичні та контекстуальні засоби. Це особливо помітно при вираженні тривалості та результативності. Наприклад, англійське речення *I have been living here for five years* передає тривалу дію, пов'язану з теперішнім моментом. Український відповідник *Я живу тут п'ять років* використовує теперішній час

без окремої граматичної форми для позначення тривалості, але значення передається через контекст.

Лексичні темпоральні маркери відіграють важливу роль у обох мовах. В англійській мові широко використовуються прислівники часу, такі як *already, just, recently, yet*. Наприклад, *She has already completed the task* або *They have just arrived*. У цих випадках лексичні елементи уточнюють часову характеристику дії та взаємодіють із граматичною формою. В українській мові аналогічну функцію виконують слова *вже, щойно, нещодавно*: *Вона вже виконала завдання, Вони щойно приїхали*.

У художньому та публіцистичному дискурсі темпоральність може набувати додаткових стилістичних значень. Використання теперішнього часу для опису минулих подій (*historical present*) створює ефект безпосередності та динамічності: *He enters the room, looks around, and sits down*. В українській мові подібний ефект досягається аналогічно: *Він заходить до кімнати, озирється і сідає*. У поетичних текстах темпоральність часто стає засобом художньої експресії, що дозволяє автору порушувати лінійність часу та створювати індивідуальну часову перспективу.

Діалектні тексти демонструють варіативність у вираженні темпоральних значень, що зумовлено регіональними особливостями мовлення. У них можуть функціонувати специфічні граматичні форми або альтернативні способи передачі часових відношень, що свідчить про гнучкість і адаптивність темпоральної системи. Такі варіанти відображають вплив соціальних, культурних і географічних чинників на мовну систему.

У перекладознавчому аспекті темпоральність становить одну з найскладніших проблем через відсутність прямої відповідності між граматичними системами англійської та української мов. Особливу складність становлять часові форми, які не мають прямого еквівалента. Наприклад, англійська форма Present Perfect може передаватися українською мовою за допомогою теперішнього або минулого часу залежно від контексту. Речення *I have lived here for ten years* перекладається як *Я живу тут десять років*, де значення результативної тривалості передається без спеціальної граматичної форми. Інший приклад: *She has already left* → *Вона вже пішла*. Тут лексичний маркер *вже* компенсує відсутність окремої граматичної категорії. У більш складних випадках перекладач застосовує трансформації для збереження змісту: *He had been working all day before she arrived* → *Він працював увесь день до того, як вона приїхала*. У цьому випадку перфектно-тривала форма передається описово, із залученням підрядної конструкції.

Ефективний переклад темпоральних відношень вимагає врахування контексту, жанру тексту та прагматичних намірів автора. Системний підхід до аналізу мовних одиниць дозволяє забезпечити адекватність перекладу та зберегти семантичну цілісність висловлювання [3, с. 5]. Перекладач має враховувати не лише граматичні відповідники, але й функціональні особливості темпоральних засобів у кожній мові.

Отже, темпоральність у англійській та українській мовах є складною багаторівневою категорією, що відображає як універсальні закономірності мовного відображення часу, так і специфічні риси кожної мовної системи. Англійська мова демонструє більш формалізовану граматичну систему часових форм, тоді як українська мова характеризується більшою роллю видової категорії, контексту та лексичних засобів. Порівняльне дослідження темпоральності є важливим для теоретичної лінгвістики та перекладознавства, оскільки воно сприяє глибшому розумінню механізмів мовної репрезентації часу та підвищенню якості міжмовної комунікації.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Білецька І. О. Порівняльна типологія англійської та української мов: теорія та практика: навч. посіб./МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини; уклад. І. О. Білецька. Вінниця : ТВОРИ, 2025. 162 с.
2. Бондаренко А. Темпоральність у поетичній мові ХХ століття: [монографія]. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2013. 324 с.
3. Верба Г. В. Порівняльна граматики англійської та української мов. Вінниця : Нова книга, 2008. 248 с.
4. Глуценко В. А. Лінгвістичний метод і його структура. *Мовознавство*. 2010. № 6. С. 32–44.
5. Корунець І. В. Порівняльна типологія англійської та української мов. Вінниця : Нова Книга, 2014. 464 с.
6. Порівняльна типологія англійської та української мов : тези лекцій, завдання для семінарських занять, завдання для самостійної роботи, тестові завдання: навчально-методичний посібник / укл. Фрасинюк Н. І. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2020. 158 с.

*Matvieieva S. A.*  
(Kyiv)

### **INTEGRATING EYE-TRACKING AND CORPUS LINGUISTICS: A NOVEL APPROACH TO ANALYZING TRANSLATION STRATEGIES**

This research is situated at the intersection of cognitive translation studies and corpus-based linguistics. Its point of departure is that translation strategies have too often been described either retrospectively, through the final translated text, or narrowly, through process measurements that remain insufficiently anchored in the linguistic properties of the source and target texts. A more satisfactory account requires both perspectives simultaneously. In this sense, the paper does not treat eye-tracking and corpus linguistics as parallel methods, but as mutually corrective ones: corpus methods identify what regularities and options exist in translation, while eye-tracking

shows where attentional pressure and processing effort intensify during the decision-making process.

The main aim of the work is therefore to demonstrate how these two traditions can be integrated in one research design. More specifically, it asks how source-text complexity relates to eye-movement behaviour, how those behavioural patterns correspond to target-text strategies, and how such a design contributes to the historiography of translation research by marking a shift from product-centred description to multimodal empirical modelling.

Corpus-based translation studies provided one of the earliest strong empirical foundations for the discipline by arguing that translation should be studied through attested textual evidence rather than through isolated examples or intuition. Within that framework, the use of parallel and comparable corpora made it possible to describe recurrent translational patterning, target-language normalization, and strategy distribution across large datasets. Yet the methodological limitation of this approach is equally clear: the corpus records the outcome of translation, not the temporal dynamics by which a translator arrives at that outcome. Product evidence alone cannot distinguish between an immediate literal solution, a delayed reformulation, or a strategic revision prompted by local difficulty [1, p. 223–224].

Eye-tracking entered translation-related research precisely because it offered a way to capture such dynamics. Studies using gaze time, fixation count, and related variables showed that different textual conditions produce measurable differences in effort, and that eye-tracking can serve as a meaningful indicator of processing difficulty in translation-related tasks. At the same time, it is methodologically safer to describe such metrics as behavioural indicators of cognitive effort rather than as direct windows into cognition itself. In a translation-process context, this is significant because eye movements do not merely show where a translator looks; they also register points at which comprehension and production require rereading, comparison, or revision. Doherty, O'Brien, and Carl further demonstrated that gaze time and fixation count were more robust than fixation duration and pupil dilation, which justifies giving priority to the former as core variables in an experimental design [3, p. 1–3].

This makes it methodologically plausible to move from isolated measures of effort toward an integrated account of how linguistic structure, visual attention, and translation choices interact.

The most promising development for this research lies in combined approaches. Translation-process work that integrates eye-tracking with keylogging has already shown that translators exhibit relatively stable profiles across tasks, suggesting that strategy is not merely a local textual event but also a patterned behavioural style [4, p. 149–150]. Large-scale process resources such as the CRITT Translation Process Research Database extend this insight by demonstrating that product and process units can be stored, aligned, and analysed together across languages, studies, and task types [2, p. 13–14]. Recent Ukrainian research on eye-tracking design for sight translation strengthens the same methodological tendency: it argues that gaze behaviour becomes analytically informative when it is synchronized with linguistic output, used to identify

processing bottlenecks, and interpreted as part of a broader cognitive-translation framework rather than as an isolated physiological trace [5, p. 48–50].

Taken together, these studies make it possible to reconstruct a concise historiography of methodological change in translation studies. Baker’s corpus programme established the legitimacy of large-scale textual evidence; CRITT transformed process data into reusable, alignable research objects; eye-tracking studies then made it possible to observe the temporal distribution of effort; and recent experimental design work has started to connect those measurements to richer linguistic annotation. In this perspective, the integration of eye-tracking and corpus linguistics is not a fashionable combination of tools but the next logical step in the discipline’s movement from product description to process-aware empirical explanation [1, p. 223–224; 2, p. 13–14; 5, p. 49–50].

The following table summarizes four prior studies that frame the present study.

Author	Year	Method	Sample	Key findings	Limitations
Baker [1]	1995	Programmatic corpus-based translation studies	No participant sample; conceptual framework	Established comparable and parallel corpora as a coherent empirical basis for translation studies	Product-oriented; no direct process evidence
Doherty, O’Brien, and Carl [3]	2010	Eye-tracking study of MT output evaluation	10 French native speakers; 50 MT sentences	Gaze time and fixation count patterned with quality judgements	Reading task, not full translation production
Dragsted and Carl [4]	2013	Eye-tracking plus keylogging in translation	12 professionals and 12 graduate students	Identified relatively stable translator profiles across tasks	Limited number of texts and variables
Carl, Schaeffer, and Bangalore [2]	2016	Translation-process database architecture	Over 1,400 sessions; over 300 translators; over 600,000 translated words	Demonstrated scalable integration of process and product units	Heterogeneous study conditions require normalization

Against this background, translation strategy should be analysed neither as a purely textual category nor as a purely psychophysiological one. It should instead be treated as a process-product configuration: a patterned response to textual conditions, observable both in the target text and in the translator’s temporal allocation of attention.

The proposed methodology is intentionally explicit about its assumptions. First, the study assumes an English–Ukrainian translation direction in order to ensure linguistic relevance and practical corpus construction. Second, it assumes a laboratory-based, screen eye-tracking setup rather than remote webcam tracking, because greater measurement stability is required for fixation-based analysis. Third, the sample size is treated as open-ended, but for a realistic experiment design assumes 24 participants,

divided into 12 professional translators and 12 advanced MA-level translator trainees. This number is not presented as definitive; it is a feasible working assumption that should be revised after piloting.

The proposed methodology is intentionally explicit about its assumptions. First, the study assumes an English-Ukrainian translation direction in order to ensure linguistic relevance and practical corpus construction. Second, it assumes a laboratory-based, screen eye-tracking setup rather than remote webcam tracking, because greater measurement stability is required for fixation-based analysis. Third, the sample size is treated as open-ended, but for a realistic experiment design assumes 24 participants, divided into 12 professional translators and 12 advanced MA-level translator trainees. This number is not presented as definitive; it is a feasible working assumption that should be revised after piloting. In this respect, the present proposal adapts the logic of recent eye-tracking design for sight translation to a wider process-and-product corpus framework: the experiment is not limited to recording gaze, but aims to link gaze behaviour to segmentable linguistic output and, ultimately, to translation-strategy annotation [5, p. 49–50].

The materials should consist of six short source texts of comparable length and varying complexity, preferably from journalistic and institutional domains so that the discourse is authentic but manageable. Each text should be pre-profiled for lexical density, terminological concentration, sentence length, and syntactic embedding. Eye-tracking metrics should include first-fixation duration, gaze duration, total reading time, fixation count, and regression count at predefined areas of interest. Pupil size may be recorded as a supplementary measure, but the main analytic weight should remain on gaze duration, fixation count, and regressions, because these variables are more consistently interpretable in translation-related reading tasks [3, p. 1–3]. The target texts produced in the experiment should form a small aligned corpus linked to the corresponding source segments.

The annotation schema should combine linguistic and translational levels. At minimum, each aligned segment should be tagged for terminology, named entities, lexical difficulty, structural complexity, and observable strategy type. Strategy categories may include literal retention, explicitation, compression, syntactic reordering, lexical specification, and revision-based reformulation. Data integration should then proceed by merging gaze measures and target-text annotations at segment level, so that each source segment becomes one observation containing textual predictors, behavioural indicators, and product outcomes. Statistical analysis should be performed through mixed-effects modelling in which participant and item are treated as random effects and linguistic complexity plus expertise are treated as fixed effects. In this design, the purpose of statistics is not merely to confirm that some texts are harder than others, but to model which textual variables most strongly predict a given strategy and what role expertise plays in moderating that relation.

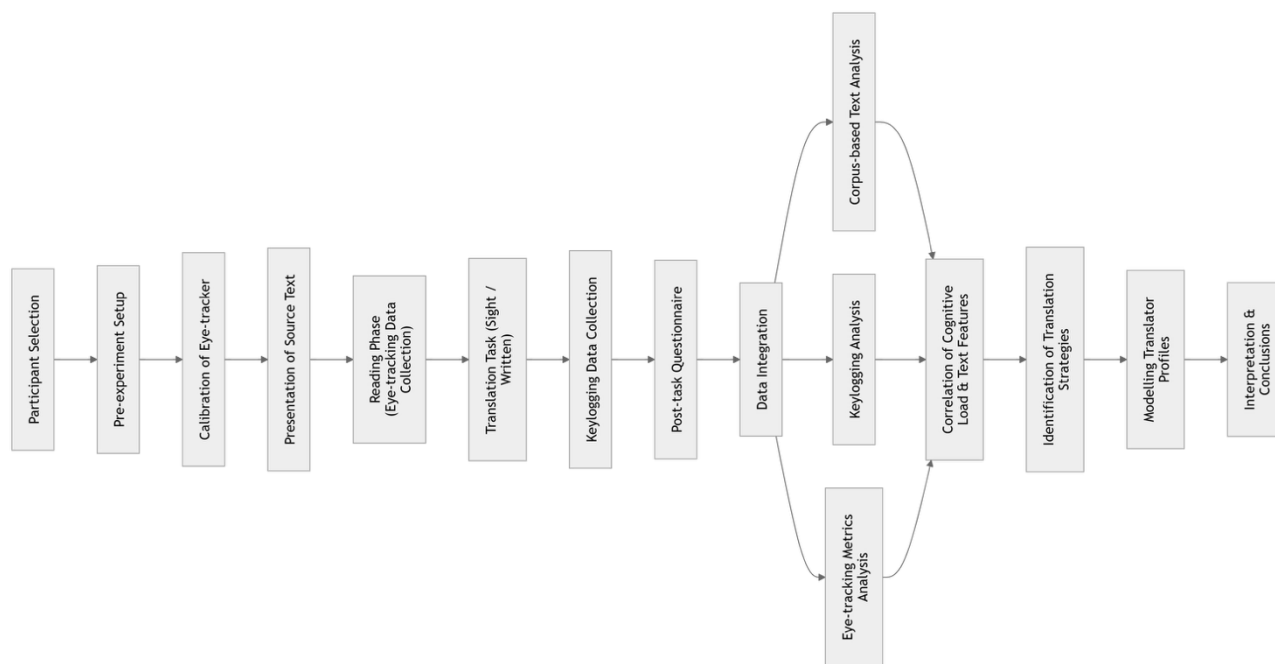


Figure 1. Experimental design integrating eye-tracking, keylogging, and corpus-based analysis of translation strategies.

The study expects that segments with heavier terminological density, greater syntactic complexity, and weaker source-text/target-text structural correspondence will yield longer gaze durations, more regressions, and a higher probability of reformulation in the target text. It also expects that professional translators will display more selective and targeted rereading than trainees, whose effort patterns may be more diffusely distributed. These are hypotheses rather than established findings of the present study, and they are formulated as such. The interpretive framework behind this expectation is that strategy emerges from the interaction of local textual pressure and translator experience. In other words, an instance of explicitation or reordering is not simply a textual phenomenon; it is the visible consequence of a measurable process of attentional redistribution and problem management.

This design nonetheless has clear limitations. Eye-tracking does not provide direct access to thought; it provides behavioural correlates of processing that must be interpreted against textual evidence, task conditions, and annotation decisions. A corpus, meanwhile, can overemphasize countable outcomes while obscuring contextual nuance. Small samples also restrict generalizability, especially across genres or language pairs. For that reason, the proposed study should be treated as a robust pilot framework rather than a definitive large-scale model. Ethically, the study must address informed consent, behavioural data sensitivity, participant comfort, and anonymization of both gaze traces and textual outputs. Because translation behaviour can reflect professional habit and competence, care must also be taken to frame expertise differences analytically rather than evaluatively.

The significance of this study is both methodological and historiographical. Methodologically, it shows how corpus linguistics and eye-tracking can be brought into one empirical architecture in which textual patterning and cognitive effort are

analysed together. Historiographically, it exemplifies a broader movement in translation studies from descriptive product analysis toward digitally instrumented, multimodal and process-aware explanation. Seen from this angle, the path from Baker's corpus-based programme to CRITT's aligned process database and to recent eye-tracking design work in sight translation is not simply a story of adding technology; it is a deeper redefinition of what counts as evidence in linguistic inquiry and of how translation strategy itself can be modelled [1, p. 223–224; 2, p. 13–14; 5, p. 49–50].

In conclusion, integrating eye-tracking and corpus linguistics offers a theoretically coherent and methodologically productive way to analyse translation strategies. Such an approach makes it possible to explain not only what translators do in their finished texts, but also how those textual decisions emerge under conditions of linguistic and cognitive pressure. The proposed design is sufficiently focused to be feasible and sufficiently rigorous to contribute to current debates in translation studies, experimental linguistics, and the historiography of research methods. Its strongest value lies precisely in this double contribution: it clarifies a research trajectory in the field and proposes a compact, testable model for future empirical work.

#### REFERENCES

1. Baker M. Corpora in Translation Studies: An Overview and Some Suggestions for Future Research. *Target*. 1995. Vol. 7. № 2. P. 223–243. DOI: <https://doi.org/10.1075/target.7.2.03bak>
2. Carl M., Schaeffer M., Bangalore S. The CRITT Translation Process Research Database. *New Directions in Empirical Translation Process Research: Exploring the CRITT TPR-DB*. Cham: Springer, 2016. P. 13–54. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20358-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20358-4_2)
3. Doherty S., O'Brien S., Carl M. Eye Tracking as an MT Evaluation Technique. *Machine Translation*. 2010. Vol. 24. № 1. P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10590-010-9070-9>
4. Dragsted B., Carl M. Towards a Classification of Translator Profiles Based on Eye-Tracking and Keylogging Data. *Journal of Writing Research*. 2013. Vol. 5. № 1. P. 133–158. DOI: <https://doi.org/10.17239/jowr-2013.05.01.6>
5. Matvieieva S. A., Kasperè R. Eye-Tracking Experimental Design for Investigating Visual Attention in Sight Translation. *Scientific Journal of Dragomanov Ukrainian State University. Series 9. Current Trends in Language Development*. 2025. Vol. 30. P. 48–62. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series9.2025.30.05>

*Митрофан С. С.*

*Маторіна Н. М.*

*(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

## **МІСЦЕ РОМАНУ «ЗВІЯНІ ВІТРОМ» У КУРСІ ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Роман «Звіяні вітром» Маргарет Мітчелл традиційно посідає важливе місце у курсі історії зарубіжної літератури як один із найрепрезентативніших творів американського письменства ХХ століття. Його вивчення дає змогу не лише окреслити особливості розвитку історичного роману в США, а й простежити взаємодію масової та високої літератури, що особливо актуально в контексті сучасних літературознавчих підходів. Твір водночас входить до кола канонічних текстів і зберігає ознаки популярного читання, що робить його показовим матеріалом для аналізу літературної рецепції та читацьких практик. Уключення цього роману до навчального курсу зумовлене його жанровою багатоплановістю, широким історичним тлом і значним впливом на культурний простір, зокрема через формування стійких образів і наративів, що вийшли за межі власне літературного контексту [4; 5].

У межах історико-літературного курсу роман «Звіяні вітром» доцільно розглядати в контексті розвитку американської літератури першої половини ХХ століття, з урахуванням як попередніх традицій, так і подальших трансформацій літературного процесу. Твір репрезентує своєрідний синтез реалізму й романтизму, поєднуючи епічну масштабність із загостреною увагою до внутрішнього світу персонажів. Водночас, як зауважує К. Кухаревська, роман може бути осмислений як феномен масової літератури, що «не заперечує художньої вартості твору, а співіснує з нею» [3, с. 42]. Така подвійна природа робить його особливо показовим для аналізу: з одного боку – канонічний текст, з іншого – твір, орієнтований на широкого читача. У цьому сенсі він дозволяє конкретизувати уявлення студентів про змінність літературного канону та відносність критеріїв художності.

Важливим елементом теоретичного осмислення є історичний контекст твору. Події роману розгортаються на тлі Громадянської війни в США та періоду Реконструкції Півдня, що дає змогу розглядати його як художню інтерпретацію ключових етапів американської історії. Водночас авторка не зводить оповідь до ілюстрації історичних фактів: у центрі уваги опиняється людина в ситуації історичного зламу. Саме через індивідуальні долі персонажів розкриваються процеси трансформації цінностей, руйнування традиційного укладу життя та формування нових соціальних моделей. У цьому контексті роман демонструє, як велика історія «переживається» на рівні особистого досвіду, що є важливим для розуміння специфіки історичного роману як жанру.

Особливу увагу в теоретичному аспекті привертає система образів твору. Центральною постаттю є Скарлетт О'Гара – складний і суперечливий образ, що уособлює адаптивність і життєстійкість у кризових умовах. Її еволюція від

наївної південної красуні до прагматичної жінки, здатної діяти самотійно, відображає не лише особистісні зміни, а й ширші соціокультурні зрушення. У цьому плані образ героїні можна розглядати як своєрідний «індикатор» змін епохи, що особливо важливо для навчального аналізу, адже дозволяє поєднати характерологічний і соціальний підходи.

З огляду на сучасні дослідження американської літератури, доцільно також простежити рецепцію роману в пізніших літературних процесах. Як зазначають О. Бессараб та І. Постолова, література другої половини ХХ століття розвивається в умовах активної взаємодії з масовою культурою та орієнтації на читача [2, с. 244]. У цьому контексті популярність роману та його вплив на культурний простір можна розглядати як передумову формування нових читацьких очікувань і жанрових моделей. Попри те, що твір передує добі постмодернізму, він певною мірою підготовлює ґрунт для подальшого розширення меж літератури, зокрема стирання чітких меж між «високим» і «масовим». На це вказують і дослідження американської літератури постмодерної доби, де підкреслюється зростання ролі інтертекстуальності, жанрової гібридності та орієнтації на широку аудиторію [1, с. 126].

У прикладному аспекті вивчення роману в курсі історії зарубіжної літератури передбачає використання різних методичних стратегій, спрямованих не стільки на відтворення змісту, скільки на його осмислення. Насамперед доцільним є контекстуальний аналіз, що передбачає залучення історичних матеріалів для глибшого розуміння подій твору. Такий підхід допомагає уникнути формального сприйняття тексту й сприяє встановленню міжпредметних зв'язків.

Не менш важливим є проблемно-тематичний підхід, який дозволяє зосередитися на ключових питаннях твору – виживанні в умовах війни, моральному виборі, ролі жінки в суспільстві, трансформації цінностей. Практика показує, що саме ці теми викликають найбільший відгук у студентів, адже дають змогу співвіднести події твору з сучасністю. Обговорення у форматі дискусій або дебатів у цьому випадку є особливо продуктивним.

Ефективним також є характерологічний аналіз персонажів, що передбачає детальне вивчення внутрішнього світу героїв і простеження їхньої еволюції. Робота з образом Скарлетт О'Гари дозволяє не лише глибше зрозуміти текст, а й сформулювати вміння бачити суперечливість людського характеру, уникати однозначних оцінок. Це, своєю чергою, сприяє розвитку критичного мислення.

У сучасній освітній практиці доцільно застосовувати інтерактивні методи навчання – рольові ігри, моделювання ситуацій, творчі завдання, роботу в малих групах. Вони допомагають «оживити» текст і зробити його ближчим до студентів, переводячи сприйняття з пасивного читання в активне осмислення. Зокрема, ефективним є моделювання моральних виборів персонажів або відтворення ключових сцен роману, що сприяє глибшому розумінню мотивації героїв і логіки їхніх вчинків. Творчі завдання (альтернативні фінали, внутрішні монологи персонажів, щоденникові записи) стимулюють інтерпретаційне

мислення та дозволяють студентам працювати з текстом на рівні особистісного переживання.

Використання фрагментів екранізації також може бути ефективним, оскільки забезпечує візуалізацію історичного контексту й образної системи твору, однак важливо, щоб воно супроводжувалося аналізом і зіставленням із літературним першоджерелом, а не підміняло його. Доцільно звертати увагу на відмінності між текстом і його екранною інтерпретацією, що дозволяє розвивати критичне ставлення до різних форм репрезентації художнього матеріалу. Такий підхід не лише підвищує інтерес до вивчення літератури, а й формує вміння аналізувати твір у різних культурних контекстах.

**Висновки.** Роман «Звіяні вітром» посідає вагомe місце у курсі історії зарубіжної літератури як багатовимірний твір, що поєднує історичний, соціальний і психологічний рівні осмислення дійсності. У теоретичному плані він дозволяє розкрити особливості розвитку американського роману, уточнити уявлення про взаємодію масової та елітарної літератури, а також простежити зв'язок художнього тексту з конкретним історичним контекстом. У прикладному вимірі його вивчення відкриває широкі можливості для використання різноманітних методичних підходів, спрямованих на розвиток аналітичного та критичного мислення студентів.

Отже, звернення до цього твору в освітньому процесі є не лише доцільним, а й методично виправданим, оскільки сприяє формуванню цілісного бачення літературного процесу, вміння інтерпретувати художній текст у взаємозв'язку з епохою та усвідомлювати його місце в культурному просторі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Американська література епохи постмодернізму. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / ред.-упоряд. М. Пантук, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 55. Т. 1. С. 125–129.

2. Бессараб О. В., Постолова І. В. Специфіка розвитку американської літератури другої половини ХХ століття. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філологія»*. 2011. № 963. Вип. 62. С. 242–249.

3. Кухаревська К. Роман Маргарет Мітчелл «Звіяні вітром» як феномен масової літератури : дис. ... канд. філол. наук. Дрогобич, 2021.

4. Мітчелл М. Звіяні вітром : роман : у 2 т. / пер. з англ. Р. Доценко; іл. В. Єрко. Київ : Видавничий дім «Школа», 2022. Т. 1. 544 с.

5. Мітчелл М. Звіяні вітром: роман : у 2 т. / пер. з англ. Р. Доценко; іл. В. Єрко. Київ : Видавничий дім «Школа», 2022. Т. 2. 560 с.

*Набока О. Г.*

*(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

## **МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТА ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТИ**

Сучасний етап розвитку мовної освіти характеризується посиленням уваги до пошуку таких моделей навчання, які забезпечували б не лише засвоєння мовного матеріалу, а й формування здатності учнів ефективно застосовувати його в реальній комунікації. У старшій школі ця проблема набуває особливої ваги, оскільки саме на цьому етапі навчання відбувається якісне переосмислення здобутого досвіду, уточнення освітніх потреб, професійне самовизначення учнів і формування їхньої готовності до подальшого навчання та саморозвитку. У зв'язку з цим іншомовна освіта в старших класах має бути зорієнтована не на формальне відтворення мовних знань, а на розвиток комунікативної компетентності, що охоплює, зокрема, і граматичний складник як необхідну передумову правильного, доречного та функціонально доцільного мовлення [4].

У науково-методичному дискурсі наголошується, що лінгводидактичні засади навчання іноземної мови старшокласників мають визначатися з урахуванням сучасних підходів до організації навчального процесу – комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного, а також компетентнісної парадигми освіти. Саме така методологічна рамка дає змогу розглядати граматику не як ізольований набір правил, а як інструмент смислотворення й мовленнєвої дії. Відповідно, навчання граматики англійської мови в старших класах потребує оновлення змісту, форм, методів і засобів роботи, здатних забезпечити активну пізнавальну діяльність учнів, їхню мотивацію, самостійність і залученість до різних видів мовленнєвої практики [4; 5].

Одним із найперспективніших ресурсів оновлення сучасної іншомовної освіти є мультимедійні технології. Їхній дидактичний потенціал полягає в поєднанні тексту, звуку, зображення, відео, анімації та інтерактивних елементів, що забезпечує поліканальне подання інформації, посилює наочність, урізноманітнює способи роботи з мовним матеріалом і створює умови для індивідуалізації навчання. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що мультимедійні засоби сприяють активізації навчальної діяльності, підвищують мотивацію, інтенсифікують засвоєння матеріалу та забезпечують доступ до ширшого кола освітніх ресурсів [3; 1; 5]. Особливо значущим є те, що мультимедійне середовище не лише ілюструє мовні структури, а й створює ситуації їх функціонального застосування, тобто наближує навчання до реального мовленнєвого досвіду [3].

Водночас аналіз наукових праць засвідчує, що проблема використання мультимедійних технологій у навчанні англійської мови найчастіше

висвітлюється крізь призму загальної активізації пізнавальної діяльності, формування мотивації або організації освітнього процесу. Натомість питання цілеспрямованого використання мультимедійних засобів саме для формування англомовної граматичної компетентності учнів старших класів ще не отримало достатньо системного висвітлення, особливо у поєднанні з методологічним осмисленням цієї проблеми. У цьому контексті важливо враховувати, що мультимедійні засоби мають розглядатися не як самоціль, а як педагогічно доцільний інструмент, ефективність якого визначається відповідністю навчальним цілям, логіці засвоєння мовного матеріалу та віковим особливостям учнів [1; 3].

Методологічний аспект заявленої проблеми також є принципово важливим. У працях з методології філологічної науки наголошується, що будь-яке наукове дослідження має спиратися на систему підходів, принципів і методів, які забезпечують його цілісність, обґрунтованість і наукову достовірність [2]. Така позиція є продуктивною і для осмислення мультимедійних технологій у навчанні граматики, оскільки дозволяє перейти від опису окремих цифрових інструментів до аналізу їхнього місця в структурі сучасного лінгводидактичного дослідження. Це зумовлює необхідність розгляду проблеми мультимедійного навчання граматики не лише на прикладному, а й на теоретико-методологічному рівні – через уточнення поняттєвого апарату, визначення дослідницьких підходів і принципів використання відповідних засобів [2].

Отже, актуальність теми зумовлена, з одного боку, потребою підвищення ефективності формування англомовної граматичної компетентності старшокласників в умовах цифровізації освіти, а з другого – необхідністю теоретичного й методологічного осмислення ролі мультимедійних технологій у цьому процесі. Це дає підстави розглядати мультимедійні технології як важливий засіб модернізації навчання граматики англійської мови, здатний за умови методично виваженого використання забезпечити візуалізацію та функціоналізацію граматичного матеріалу, активізувати пізнавальну діяльність учнів і сприяти більш результативному формуванню іншомовної комунікативної компетентності [4; 5; 3].

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування лінгводидактичних та методологічних засад використання мультимедійних технологій у навчанні граматики англійської мови в старших класах, а також визначення їхнього потенціалу у формуванні англомовної граматичної компетентності учнів як складника іншомовної комунікативної компетентності.

Досягнення поставленої мети передбачає осмислення граматичної компетентності не як сукупності ізольованих правил, а як інтегрованої здатності до коректного й функціонально доцільного використання граматичних структур у процесі мовленнєвої діяльності, що відповідає сучасним лінгводидактичним підходам [4; 5]. Водночас у центрі дослідницької уваги перебуває визначення ролі мультимедійних технологій як засобу оптимізації процесу засвоєння

граматики, підвищення мотивації учнів і забезпечення поліканального подання мовного матеріалу [3; 1].

Методологічну основу дослідження становить комплекс взаємопов'язаних підходів, які забезпечують цілісне осмислення проблеми використання мультимедійних технологій у навчанні граматики англійської мови.

Ключовим є **компетентнісний підхід**, відповідно до якого результат навчання розглядається як сформованість здатності учнів застосовувати граматичні знання у мовленнєвій діяльності. У межах цього підходу граматична компетентність трактується як невід'ємний компонент іншомовної комунікативної компетентності [4].

**Комунікативно-діяльнісний підхід** забезпечує орієнтацію навчального процесу на реальне мовленнєве спілкування, у межах якого граматичні структури засвоюються не ізольовано, а в контексті їх функціонального використання. Це дозволяє розглядати мультимедійні технології як інструмент моделювання комунікативних ситуацій і створення умов для активної мовленнєвої практики [5].

**Когнітивний підхід** акцентує увагу на психолінгвістичних механізмах засвоєння граматичного матеріалу, зокрема на ролі візуалізації, асоціативних зв'язків, багатоканального сприйняття інформації. У цьому контексті мультимедійні технології виступають засобом оптимізації когнітивних процесів, сприяючи глибшому розумінню й запам'ятовуванню граматичних структур [3].

Важливе значення має також **мультимодальний підхід**, який передбачає інтеграцію різних каналів подання інформації (вербального, візуального, аудіального) і розглядає навчання як процес взаємодії різних знакових систем. Це створює підґрунтя для ефективного використання мультимедійних засобів у навчанні граматики як складного когнітивно-комунікативного явища [1].

Методологічну цілісність дослідження забезпечує також опора на загальнонаукові принципи системності, науковості, обґрунтованості та інтегративності, які у філологічних дослідженнях розглядаються як необхідна умова достовірності наукового знання [2]. Це дозволяє розглядати мультимедійні технології не як сукупність окремих інструментів, а як складову цілісної лінгводидактичної системи навчання іноземної мови.

Таким чином, обрана методологія забезпечує комплексне дослідження проблеми, поєднуючи лінгводидактичний і методологічний виміри та створюючи підґрунтя для теоретичного обґрунтування ефективного використання мультимедійних технологій у формуванні англомовної граматичної компетентності учнів старших класів.

У сучасній лінгводидактиці граматична компетентність розглядається як складне інтегративне утворення, що поєднує знання граматичних норм, уміння їх застосовувати у мовленні та навички автоматизованого використання граматичних структур у різних комунікативних ситуаціях. Такий підхід відображає перехід від формально-структурного розуміння граматики до функціонально-комунікативного, у межах якого граматичні явища

осмислюються як засоби реалізації мовленнєвих намірів [4]. Відповідно, ефективність навчання граматики визначається не обсягом засвоєних правил, а здатністю учнів використовувати їх у процесі реального спілкування.

У цьому контексті мультимедійні технології набувають особливого значення як засіб, що дозволяє подолати розрив між теоретичним засвоєнням граматики та її практичним застосуванням. Їх використання сприяє переходу від репродуктивних форм навчання до діяльнісних, у яких учень виступає активним суб'єктом пізнавальної діяльності. Зокрема, мультимедійні засоби забезпечують можливість представлення граматичних структур у динамічному контексті, що значно підвищує рівень їх розуміння та засвоєння [3].

Аналіз наукових джерел дає підстави виокремити кілька ключових функцій мультимедійних технологій у навчанні граматики англійської мови. По-перше, це **візуалізаційна функція**, яка реалізується через використання схем, анімацій, інфографіки, що дозволяють наочно відобразити структуру граматичних явищ і взаємозв'язки між їх компонентами. Така форма подання матеріалу сприяє кращому розумінню складних граматичних категорій і знижує рівень когнітивного навантаження [1].

По-друге, мультимедійні технології виконують **моделювальну функцію**, забезпечуючи створення умовно-комунікативних ситуацій, у яких граматичні структури використовуються у процесі виконання мовленнєвих завдань. Це дозволяє наблизити навчання до реального мовленнєвого середовища та сприяє формуванню функціональної грамотності учнів [5].

По-третє, важливою є **інтерактивна функція**, що передбачає активну взаємодію учня з навчальним матеріалом, можливість отримання негайного зворотного зв'язку, самоконтролю та корекції помилок. Саме інтерактивність є однією з ключових переваг мультимедійного навчання, оскільки вона підвищує рівень залученості учнів і стимулює їхню пізнавальну активність [3].

Окремої уваги заслуговує **індивідуалізаційна функція** мультимедійних технологій, яка полягає у можливості адаптації навчального матеріалу до рівня підготовки, темпу навчання та пізнавальних особливостей учнів. Це особливо актуально для старшої школи, де спостерігається значна диференціація рівнів володіння іноземною мовою [1].

З методологічної точки зору використання мультимедійних технологій у навчанні граматики доцільно розглядати як інтегративний процес, що поєднує різні підходи – когнітивний, комунікативний і діяльнісний. Така інтеграція забезпечує більш глибоке засвоєння граматичного матеріалу, оскільки враховує як психолінгвістичні механізми його опрацювання, так і функціональні аспекти використання у мовленні [2].

Водночас результати аналізу свідчать, що ефективність мультимедійних технологій значною мірою залежить від їх педагогічно доцільного використання. Нерідко спостерігається ситуація, коли мультимедійні засоби застосовуються формально, без урахування логіки засвоєння граматичного матеріалу, що знижує їх дидактичну ефективність. Надмірне використання візуальних і аудіальних

елементів може призводити до перевантаження учнів інформацією та відволікання від суті навчального завдання [3; 1].

Крім того, важливо враховувати рівень методичної підготовки вчителя, який визначає здатність ефективно інтегрувати мультимедійні технології у структуру уроку. Недостатня сформованість відповідних компетентностей може призводити до зведення мультимедіа до ілюстративної функції, що не реалізує їх повного потенціалу [5].

Таким чином, аналіз проблеми дає підстави стверджувати, що мультимедійні технології мають значний лінгводидактичний потенціал у формуванні англомовної граматичної компетентності учнів старших класів. Водночас їх ефективність визначається не лише технічними можливостями, а передусім методологічно обґрунтованим підходом до їх використання, що передбачає інтеграцію сучасних педагогічних концепцій, урахування когнітивних особливостей учнів і спрямованість на формування граматики як функціонального інструмента мовленнєвої діяльності [4; 2].

Практична реалізація мультимедійних технологій у навчанні граматики англійської мови передбачає не лише використання окремих цифрових ресурсів, а їх інтеграцію в логіку формування граматичної компетентності, яка охоплює етапи ознайомлення, тренування та застосування мовного матеріалу.

На етапі **первинного ознайомлення** доцільним є використання мультимедійних засобів, що забезпечують наочне подання граматичних явищ. Зокрема, відеоресурси та анімації (наприклад, платформи *YouTube*, *BBC Learning English*, *EngVid*) дозволяють представити граматичні структури в контексті реального мовлення, що сприяє їх кращому розумінню. Використання інтерактивних презентацій (*Genially*, *Canva*) дає змогу візуалізувати граматичні моделі, підкреслити їх структурні особливості та встановити логічні зв'язки між елементами.

На етапі **тренування та формування навичок** ефективними є інтерактивні платформи, що забезпечують багаторазове виконання вправ із негайним зворотним зв'язком. До таких ресурсів належать *LearningApps*, *Wordwall*, *Liveworksheets*, *British Council LearnEnglish*. Вони дозволяють варіювати типи завдань (вибір правильної форми, заповнення пропусків, трансформаційні вправи), автоматизувати процес перевірки та підвищити мотивацію учнів завдяки елементам гейміфікації [3].

Етап **застосування граматичних структур у мовленні** передбачає використання мультимедійних засобів для створення умовно-комунікативних ситуацій. У цьому контексті доцільним є використання платформ *Padlet*, *Jamboard*, *Google Docs*, які забезпечують спільну роботу учнів, створення текстів, обговорення та редагування висловлювань. Використання сервісів для запису відео або аудіо (*Flip*, *Vocaroo*) сприяє розвитку продуктивних умінь і дозволяє учням застосовувати граматичні структури у власному мовленні.

Окрему групу становлять адаптивні цифрові ресурси, зокрема *Duolingo*, *Quizlet*, які дозволяють організувати індивідуалізоване навчання та повторення

граматичного матеріалу. Їх використання сприяє закріпленню знань у зручному для учня темпі та формує навички самостійної роботи [1].

Практичний досвід свідчить, що ефективність використання мультимедійних технологій значно підвищується за умови їх системного поєднання в межах одного навчального циклу. Наприклад, вивчення теми *Present Perfect* може передбачати:

- перегляд відеофрагмента з поясненням (етап ознайомлення);
- виконання інтерактивних вправ на платформі *Wordwall* (етап тренування);
- створення власних висловлювань або мініпроектів у *Padlet* (етап застосування).

Такий підхід забезпечує цілісність навчального процесу, сприяє переходу від знання до вміння і формує стійкі граматичні навички.

Водночас практичне використання мультимедійних технологій потребує дотримання певних дидактичних умов: доцільності, помірності, відповідності віковим особливостям учнів і навчальним цілям. Важливо, щоб мультимедійні засоби не замінювали зміст навчання, а підсилювали його, забезпечуючи більш глибоке розуміння граматичних явищ і їх функціонального використання [5].

Таким чином, практичний потенціал мультимедійних технологій полягає у можливості створення інтерактивного, візуально насиченого та комунікативно орієнтованого навчального середовища, яке сприяє ефективному формуванню англомовної граматичної компетентності учнів старших класів.

Проведений теоретико-аналітичний розгляд проблеми дозволяє констатувати, що в умовах сучасної цифровізації освіти мультимедійні технології набувають статусу важливого лінгводидактичного інструмента, здатного суттєво підвищити ефективність навчання граматики англійської мови в старших класах. Їх використання забезпечує перехід від формального засвоєння граматичних правил до формування здатності учнів застосовувати граматичні структури у процесі реального мовленнєвого спілкування, що відповідає сучасним компетентнісним орієнтирам іншомовної освіти [4].

З'ясовано, що лінгводидактичний потенціал мультимедійних технологій реалізується через низку взаємопов'язаних функцій – візуалізаційну, моделювальну, інтерактивну та індивідуалізаційну, які у сукупності забезпечують більш глибоке розуміння граматичних явищ, їх осмислене засвоєння та автоматизацію у мовленнєвій діяльності [3; 1]. Особливого значення набуває можливість поліканального подання інформації та створення умовно-комунікативних ситуацій, що сприяє інтеграції когнітивного і комунікативного аспектів навчання [5].

Встановлено, що ефективність використання мультимедійних технологій визначається не стільки їх технічними характеристиками, скільки методологічною обґрунтованістю їх застосування. Найбільш продуктивним є інтегративний підхід, який поєднує компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, когнітивний і мультимодальний підходи, що дозволяє розглядати

процес формування граматичної компетентності як цілісну систему, орієнтовану на розвиток мовленнєвої діяльності учнів [2].

Практичний аналіз засвідчив, що системне використання мультимедійних платформ і цифрових ресурсів (інтерактивних вправ, відеоматеріалів, сервісів для спільної діяльності) забезпечує поетапне формування граматичних навичок – від ознайомлення до їх функціонального застосування у мовленні. Водночас ефективність такого використання потребує дотримання дидактичних принципів доцільності, помірності, системності та відповідності навчальним цілям [3; 5].

Отже, мультимедійні технології доцільно розглядати як важливий засіб модернізації навчання граматики англійської мови, який за умов методично виваженого використання сприяє підвищенню мотивації учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності та формуванню граматичної компетентності як функціонального компонента іншомовної комунікативної компетентності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні експериментально перевічених моделей інтеграції мультимедійних технологій у процес навчання граматики, а також у вивченні можливостей використання адаптивних цифрових середовищ і інтелектуальних освітніх систем у лінгводидактичній практиці.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бебих В. В., Лапа Г. М. Лінгводидактичний аспект застосування англомовного мультимедійного контенту в умовах дистанційного навчання. *Клінічна та експериментальна патологія*. 2022. Т. 2. № 3 (81). С. 86–91.

2. Глущенко В. А. Методологія філологічної науки : методичні рекомендації для здобувачів спеціальності В11 Філологія 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська за освітньо-професійною програмою «Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно))» другого (магістерського) рівня вищої освіти / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» ; уклад. В. А. Глущенко. Слов'янськ ; Дніпро, 2025. 47 с.

3. Пилипюк Л. А., Максимчук Т. В. Мультимедійні технології на заняттях англійської мови як інструмент активізації навчальної діяльності студентів у закладах фахової передвищої освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. Вип. 4. С. 84–88.

DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.12>

4. Редько В. Г., Полонська Т. К., Басай Н. П. та ін. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / за наук. ред. В. Г. Редька. Київ : Педагогічна думка, 2013. 360 с.

5. Чорнобай В. Г. Мультимедійні засоби навчання англійської мови на практичних заняттях в ДДАЕУ. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2026. № 11. С. 155–160.

Павлова М. Є.

(м. Київ)

Нестелєв М. А.

(м. Слов'янськ — м. Дніпро)

## ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ СОМАТИЧНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

У роботі досліджуються особливості перекладу соматичних фразеологізмів у зіставному аспекті англійської та української мов. Соматичні фразеологізми розглядаються як важливий компонент фразеологічної системи мови, що відображає антропоцентричний характер мовної картини світу. Проаналізовано основні способи їх відтворення у перекладі: фразеологічні еквіваленти, часткові еквіваленти, фразеологічні аналоги та описові трансформації. Встановлено, що значна частина соматичних фразеологізмів має міжмовні відповідники, однак образна структура та семантичні відтінки часто зазнають трансформацій під час перекладу. Доведено, що переклад соматичних фразеологізмів зумовлюється як універсальними когнітивними моделями, так і культурно-специфічними особливостями мов.

У сучасній лінгвістиці фразеологія розглядається як важливий складник мовної системи, що відображає особливості національного світогляду та культурного досвіду мовної спільноти. Фразеологічні одиниці відзначаються семантичною цілісністю, відтворюваністю та високим ступенем образності. Саме ці властивості зумовлюють їх значну роль у процесах комунікації та формуванні мовної картини світу [1, с. 412].

Серед різноманітних типів фразеологізмів особливе місце посідають **соматичні фразеологізми**, тобто стійкі словосполучення, до складу яких входять лексеми на позначення частин людського тіла. Подібні одиниці є одним із найбільш продуктивних шарів фразеологічної системи багатьох мов, оскільки людське тіло виступає універсальною когнітивною моделлю для концептуалізації навколишнього світу [2, р. 37].

Антропоцентрична природа мови зумовлює широке використання соматичних компонентів у процесі метафоризації. Назви частин тіла часто набувають переносних значень і стають основою формування фразеологічних одиниць. Так, лексема *head* у багатьох мовах асоціюється з інтелектуальною діяльністю, *heart* — з емоційною сферою, *hand* — з діяльністю або контролем, *eye* — зі сприйняттям і спостереженням.

У межах когнітивної лінгвістики соматичні фразеологізми розглядаються як результат концептуальних метафор, що ґрунтуються на тілесному досвіді людини. Подібні метафори відображають базові способи осмислення абстрактних понять через фізичний досвід [3, р. 59].

У фразеологічній системі англійської мови соматичні компоненти широко представлені у стійких виразах, що описують емоційні стани, інтелектуальні процеси та соціальну взаємодію. Наприклад:

*to lose one's head* — втратити голову  
*to keep one's head* — зберігати самовладання  
*to break someone's heart* — розбити серце  
*to give someone a hand* — допомогти комусь.

В українській мові також функціонує значна кількість фразеологічних одиниць із соматичними компонентами:

*мати голову на плечах*  
*взяти себе в руки*  
*тримати язик за зубами*  
*водити за ніс*.

Порівняльний аналіз показує, що значна частина соматичних фразеологізмів має міжмовні відповідники. Це пояснюється універсальністю когнітивних механізмів осмислення дійсності. Водночас відмінності у культурних традиціях і мовних системах призводять до появи специфічних моделей фразеологізації.

Однією з ключових проблем перекладознавства є встановлення ступеня міжмовної еквівалентності фразеологічних одиниць. Як зазначає Юджин Найда, переклад передбачає досягнення функціональної еквівалентності між текстом оригіналу та текстом перекладу [4, р. 159].

У процесі перекладу соматичних фразеологізмів можуть застосовуватися різні перекладацькі стратегії.

#### 1. Фразеологічний еквівалент

Фразеологічний еквівалент передбачає використання у мові перекладу фразеологічної одиниці з тотожною або майже тотожною семантикою та подібною образною структурою.

Наприклад:

*to lose one's head* — втратити голову  
*to hold one's tongue* — тримати язик за зубами.

У таких випадках зберігається не лише зміст, але й образна основа фразеологізму.

#### 2. Частковий фразеологічний еквівалент

Іноді у мові перекладу існує фразеологічна одиниця з подібним значенням, однак її структура або образна основа відрізняється. Наприклад: *to keep an eye on something* — пильнувати щось.

У цьому випадку соматичний компонент може бути втрачений, проте функціональне значення виразу зберігається.

#### 3. Фразеологічний аналог

Фразеологічний аналог використовується у випадках, коли у мові перекладу існує інший фразеологізм, який передає подібне значення. Наприклад: *to know something by heart* — знати як свої п'ять пальців.

Хоча образна структура виразів різна, їх комунікативна функція є подібною.

#### 4. Описовий переклад

Якщо у мові перекладу відсутній відповідний фразеологізм, застосовується описовий переклад. Наприклад:

*to turn a blind eye* — навмисно ігнорувати

*to get cold feet* — злякатися перед відповідальним рішенням.

Такий переклад передає зміст вислову, однак призводить до втрати образної структури.

Порівняльний аналіз англійських та українських соматичних фразеологізмів показує, що найбільш продуктивними компонентами є назви таких частин тіла:

- голова / *head*
- рука / *hand*
- око / *eye*
- серце / *heart*
- язик / *tongue*.

Наприклад:

*see eye to eye* — бути однієї думки

*keep one's head* — не втрачати голови

*give a hand* — подати руку допомоги

*lose face* — втратити репутацію.

*break someone's heart* — розбити серце

Подібні приклади демонструють як універсальні риси мовної картини світу, так і специфічні національні особливості фразеологічних систем.

Слід також зазначити, що соматичні фразеологізми часто відображають культурні стереотипи та традиції певного народу. Наприклад, в англійській мові широко використовуються фразеологізми з компонентом *heart*, які передають емоційні стани:

- *from the bottom of one's heart*
- *heart of gold*
- *heart of stone*.

В українській мові подібні функції виконують вирази:

- *від щирого серця*
- *золоте серце*
- *кам'яне серце*.

Отже, порівняльний аналіз соматичних фразеологізмів демонструє значну кількість паралелей між англійською та українською мовами, що пояснюється універсальністю антропоцентричного мислення.

Разом із тим існують і суттєві відмінності, зумовлені культурною специфікою та особливостями розвитку фразеологічних систем. Наприклад, англійський фразеологізм *to have butterflies in one's stomach* передає стан

нервування та хвилювання і не має прямого соматичного відповідника в українській мові.

Таким чином, переклад соматичних фразеологізмів є складним процесом, що потребує врахування не лише семантики фразеологічної одиниці, але й її образної структури, прагматичних характеристик та культурного контексту.

Соматичні фразеологізми становлять важливий елемент фразеологічних систем англійської та української мов. Їхнє формування ґрунтується на універсальних когнітивних механізмах, пов'язаних із тілесним досвідом людини.

Порівняльний аналіз показує, що значна частина соматичних фразеологізмів має міжмовні відповідники, що зумовлено спільністю антропоцентричних моделей мислення. Водночас культурні та мовні особливості можуть призводити до відмінностей у структурі та образній основі фразеологізмів.

Найбільш поширеними способами перекладу соматичних фразеологізмів є фразеологічні еквіваленти, часткові еквіваленти, фразеологічні аналоги та описові трансформації. Вибір перекладацької стратегії залежить від ступеня міжмовної відповідності фразеологічних одиниць.

Подальші дослідження у цьому напрямі можуть бути спрямовані на поглиблений аналіз когнітивних механізмів формування соматичних фразеологізмів і їхнє функціонування у міжкультурній комунікації.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.
2. Kövecses Z. Metaphor : A Practical Introduction. Oxford : Oxford University Press, 2010. 375 p.
3. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago : University of Chicago Press, 2003. 256 p.
4. Nida E. Toward a Science of Translating. Leiden : Brill, 1964. 331 p.

*Пирко А. О.*

*Піскунов О. В.*

*(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

#### **МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ**

У сучасному освітньому просторі особливої значущості набуває формування англомовної комунікативної компетентності учнів старшої школи, що є однією з ключових цілей навчання іноземних мов.

На думку сучасних дослідників (С. Ю. Ніколаєвої, О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецької та ін.), фахова компетентність учителя іноземної мови має складну структуру, яка охоплює професійну іншомовну комунікативну компетентність, а також низку професійних компетентностей — зокрема україномовну комунікативну, філологічну, психолого-педагогічну та методичну. Крім того, вона включає загальні компетентності, до яких належать загальнонаукові, соціально-особистісні й інструментальні.

Численні сучасні науково-методичні дослідження зосереджені на вивченні особливостей застосування цифрових технологій у шкільній освіті в різних предметних сферах. Значний внесок у формування концептуальних, теоретичних і методичних основ інформатизації та комп'ютеризації освітнього процесу, а також у дослідження сучасних цифрових технологій зробили такі науковці, як В. Биков, М. Вембер, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, В. Лапінський, Н. Морзе, О. Спірін, В. Кухаренко, К. Колос, Л. Лупаренко та інші.

Окремі методичні підходи до вдосконалення навчання іноземних мов із використанням цифрових технологій на різних етапах освіти висвітлено у працях Т. Коваль, С. Ніколаєвої, Л. Морської, Є. Полат, О. Шестопал, Дж. Гамер, Дж. Сокет, С. Стіл. Водночас проблематика професійно-методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до роботи в початковій школі розглядається у дослідженнях О. Бігич, О. Котенко, С. Роман, Л. Калініної, І. Самойлюкевич та інших учених.

Глобалізаційні процеси, активний розвиток інформаційних технологій та поширення цифрових ресурсів зумовлюють необхідність упровадження інноваційних підходів до організації навчання. У цьому контексті інтерактивні цифрові платформи стають ефективним інструментом активізації освітнього процесу. Використання таких платформ, як Kahoot, Quizlet, Wordwall та Canva for Education, сприяє урізноманітненню навчальної діяльності, підвищенню мотивації учнів, розвитку їхньої пізнавальної активності та формуванню практичних мовленнєвих умінь. Метою дослідження є аналіз ефективності використання цифрових інтерактивних платформ у процесі формування англійської комунікативної компетенції учнів старшої школи, розкриття педагогічних підходів та методичних прийомів, що забезпечують активну мовну діяльність, розвиток мовленнєвих умінь та самостійності учнів. Особлива увага приділяється інтеграції платформ у навчальний процес, оцінці рівня залученості учнів та визначенню ефективності різних видів інтерактивних вправ для розвитку комунікативних навичок. Дослідження проводилося за допомогою комплексного застосування педагогічних методів. Було здійснено аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблем формування комунікативної компетенції та використання інтерактивних цифрових ресурсів [1, с. 45; 2; 4, с. 120; 5].

Існують програми, що дозволяють створювати електронні навчальні посібники. Зокрема, CourseLab — це зручний і водночас функціональний інструмент для швидкої розробки інтерактивних навчальних матеріалів на основі

шаблонів. Посібники в ньому формуються з окремих структурних елементів — об'єктів. Програма має вбудовану бібліотеку стандартних об'єктів і шаблонів, яку можна розширювати, зокрема за рахунок власних розробок користувача. Доступ до цих елементів забезпечується через інтуїтивно зрозумілий інтерфейс. Завдяки об'єктному підходу до посібників легко інтегрувати різноманітний мультимедійний контент — аудіо, відео, а також об'єкти форматів Flash, Shockwave чи Java. CourseLab також підтримує імпорт презентацій із Microsoft PowerPoint, має вбудовані інструменти для створення анімацій із синхронізованим звуком, розробки тестів і перевірки знань учнів. У процесі створення посібника автор комбінує готові елементи з бібліотеки та власні розробки, використовуючи шаблони й налаштовуючи сценарії взаємодії об'єктів, порядок їх появи та розміщення на сторінках. Окрім цього, програма FlipPDF дає змогу створювати навчальні матеріали на основі цифрових публікацій, доповнюючи їх відео та анімацією. Ресурс Storyjumper пропонує набір інструментів для створення ілюстрованих дитячих книжок із використанням як власних матеріалів, так і контенту з платформи.

Проводилося спостереження за навчальним процесом у старших класах із застосуванням платформ Kahoot, Quizlet, Wordwall та Canva for Education, що дозволяло оцінити активність та залученість учнів під час виконання інтерактивних вправ. Організовувався педагогічний експеримент, у рамках якого уроки англійської мови проводилися з використанням інтерактивних вправ, онлайн-вікторин та завдань, спрямованих на розвиток мовленнєвої активності. Для оцінки ефективності застосованих методів використовувався порівняльний аналіз результатів тестування учнів, а також опитування та анкетування щодо їхніх вражень і рівня самостійності у виконанні завдань.

Використання сучасних інтерактивних методів під час уроків англійської мови сприяє активізації навчального процесу, а також розвитку творчого й самостійного критичного мислення учнів. Це забезпечує більшу автономність здобувачів освіти, формує вміння висловлювати власні думки, аналізувати власні дії та дає змогу вчителю постійно координувати їхню спільну діяльність через чітко поставлені завдання. Обираючи інтерактивне навчання, педагог може більш точно передбачити очікувані результати.

Завдяки інтерактивним підходам учитель створює особливе освітнє середовище, у якому учасники навчального процесу почуваються комфортно та впевнено, що сприяє досягненню успіху. Водночас питання впровадження інтерактивного навчання потребує подальшого глибокого аналізу, осмислення, узагальнення й систематизації, а також накопичення практичного досвіду його застосування у закладах загальної середньої освіти.

Відповідно до державних стандартів середньої освіти, однією з ключових компетентностей здобувачів є здатність до ділового спілкування — як усного, так і письмового — із використанням державної та іноземних мов. Комунікативна компетентність охоплює знання мов, уміння взаємодіяти з іншими, працювати в команді та виконувати різні соціальні ролі. Учні повинні

вміти презентувати себе, писати листи та заяви, заповнювати анкети, ставити запитання й вести обговорення. Для формування цих умінь програми з іноземної мови розробляються на засадах комунікативного підходу, який передбачає застосування творчих завдань і сучасних інтерактивних методів навчання, що розвивають здатність до спонтанного реагування та ефективного розв'язання комунікативних ситуацій [1, с. 119; 3].

Використання інтерактивних платформ сприяє підвищенню мотивації до вивчення англійської мови, активізації пізнавальної діяльності та розвитку лексичних і граматичних навичок через інтерактивні вправи. Учні, які брали участь у експерименті, демонстрували більш високу залученість, кращі результати тестування та підвищену комунікативну впевненість порівняно з учнями, які навчалися за традиційними методами. Особливо ефективним виявилось застосування платформ з елементами штучного інтелекту, що стимулюють самостійну активність учнів і дозволяють індивідуалізувати процес навчання відповідно до рівня знань та потреб кожного учня. Результати дослідження засвідчили, що використання інтерактивних платформ позитивно впливає на процес формування англомовної комунікативної компетентності. Застосування інтерактивних вправ сприяє підвищенню мотивації до вивчення англійської мови, активізації пізнавальної діяльності та розвитку лексичних і граматичних навичок. Учні, які брали участь у педагогічному експерименті, демонстрували вищий рівень залученості до навчального процесу, кращі результати тестування та більшу комунікативну впевненість порівняно з учнями, які навчалися за традиційними методами.

Інтерактивні цифрові платформи є ефективним засобом формування англомовної комунікативної компетенції старшокласників. Вони створюють сприятливе навчальне середовище, забезпечують зворотний зв'язок і дозволяють індивідуалізувати навчальний процес. Використання цифрових ресурсів підвищує мотивацію, активність та комунікативну впевненість учнів. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методичних рекомендацій щодо інтеграції інтерактивних платформ у систему навчання англійської мови.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Андрущенко В. П. Інтерактивні технології в освіті: методичні аспекти. Київ : Освіта, 2020. 256 с.
2. Бібік Н. М. Сучасні технології навчання в закладах освіти. Київ : Педагогічна думка, 2019. 312 с.
3. Караман О. Л. Методика навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Київ : Академвидав, 2018. 304 с.
4. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 410 p.
5. Warschauer M. *Learning in the Cloud: How (and Why) to Transform Schools with Digital Media*. New York : Teachers College Press, 2011. 256 p.

*Пучкова М. І.*

*Маторіна Н. М.*

*(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

## **ВПРОВАДЖЕННЯ «ГОЛОДНИХ ІГОР» СЮЗАН КОЛЛІНЗ У НАВЧАЛЬНУ ПРОГРАМУ**

Сучасне суспільство переживає безпрецедентні зміни через технологічний прогрес, цифровізацію та глобальні соціально-політичні трансформації. У цьому контексті навчання критичного мислення, формування соціальної відповідальності та здатності до рефлексії стає надзвичайно важливим. Література відіграє ключову роль у цьому процесі: формує уявлення про складність сучасного світу, моральні дилеми та взаємозв'язки людини і суспільства.

Молодіжна дистопійна проза (YA dystopian fiction), окрім того що є популярним літературним напрямом, також виступає як повноцінний інструмент осмислення сучасної реальності. Вона дозволяє читачам побачити світ у загостреній, часто екстремальній формі, де чітко проявляються наслідки соціальної нерівності, політичного контролю та моральних компромісів. Саме через такі гіперболізовані моделі суспільства дистопія виконує свою ключову функцію – відображати дійсність і попереджати про потенційні загрози її розвитку.

Цей жанр сформувався як відповідь на глибокі соціально-політичні потрясіння ХХ століття. Уже на ранніх етапах свого розвитку дистопічна література стала способом критичного осмислення влади, ідеології та контролю над особистістю. Класичні дистопії закріпили ключові риси жанру – алегоричний соціальний коментар, моделювання кризових суспільств і похмурі сценарії майбутнього, які відображали страхи, пов'язані з політичними конфліктами та глобальними змінами [5, с. 3]. Таким чином, дистопія утвердилася як літературна форма, що не лише відображає реальність, а й аналізує її та попереджає про можливі наслідки розвитку суспільства.

У цьому контексті «Голодні ігри» Сюзан Коллінз виступають як сучасне продовження цієї традиції, адаптоване до досвіду молодого покоління. Твір пропонує динамічний і емоційно насичений сюжет, а також ставить перед читачем принципові питання про владу, відповідальність, моральний вибір і межі людяності. Саме тому він є особливо цінним у навчальному процесі: він зацікавлює учнів, що їх змушує мислити, аналізувати й формувати власну позицію щодо складних суспільних явищ.

YA дистопійна література надає учням унікальну можливість досліджувати складні соціальні та політичні явища через вигадані світи, що дозволяє:

1. *Моделювати майбутнє через вигадані сценарії:* Дистопії дозволяють учням аналізувати можливі наслідки сучасних тенденцій, таких як зростання

нерівності, концентрація влади чи екологічні кризи. Вони допомагають уявити, як сьогоднішні рішення впливають на завтра.

2. *Розвивати критичне мислення*: читачі порівнюють поведінку персонажів із реальними ситуаціями, аналізують дії влади, соціальні структури та наслідки неправильних рішень, що стимулює здатність до глибокого аналізу.

3. *Виховувати емпатію та соціальну відповідальність*: слідкуючи за боротьбою героїв, учні вчаться бачити світ очима інших, розуміти мотивації та складнощі, з якими стикаються люди у несправедливих умовах.

4. *Створювати безпечний простір для обговорень*: учні можуть аналізувати важкі соціальні проблеми через вигадані сценарії, не відчуваючи прямого ризику, що стимулює відкриті дискусії.

«Голодні ігри» демонструють низку соціальних, політичних і моральних проблем, що робить їх цінними для використання в навчанні:

1. *Соціальна нерівність*. Панем поділений на дистрикти з різними рівнями ресурсів і життєвого забезпечення. Це створює можливість для обговорення економічної несправедливості та нерівності у реальному світі.

2. *Влада та контроль*. Центральна влада використовує страх, пропаганду та насильство для підтримки порядку. Учні можуть аналізувати механізми авторитаризму, пропаганди та маніпуляції свідомістю.

3. *Моральні дилеми*. Героям доводиться ухвалювати складні рішення щодо виживання, справедливості та лояльності, що сприяє розвитку критичного мислення та етичної свідомості учнів.

4. *Маніпуляція інформацією*. Контроль над медіа і спотворення інформації дозволяють обговорювати сучасні проблеми медіаграмотності, фейкових новин і впливу соціальних мереж.

5. *Емпатія та індивідуальний розвиток*. Співпереживання головним героям формує здатність бачити ситуацію очима інших, оцінювати етичні наслідки дій та робити власні моральні висновки.

6. *Взаємодія людини і суспільства*. Твір показує, як індивідуальні рішення впливають на суспільство та як активна позиція молоді може змінювати соціальні процеси.

7. *Глобальні та екологічні проблеми*. Хоча світ Панема вигаданий, він відображає актуальні проблеми сучасності – виснаження ресурсів, екологічні кризи, нерівномірний доступ до благ.

Використання «Голодних ігор» у шкільній програмі забезпечує багаторівневу освітню цінність, поєднуючи соціальну рефлексію та формування критичного мислення.

По-перше, твір розвиває критичне мислення та здатність аналізувати соціальні структури. Студенти бачать, як панівна влада використовує страх, пропаганду і насильство для контролю, та можуть порівняти ці механізми з історичними чи сучасними прикладами. Обговорення поведінки персонажів та наслідків їхніх рішень стимулює здатність до логічного мислення, оцінки етичності дій і пошуку альтернативних рішень.

По-друге, сприяє формуванню етичної свідомості та моральної рефлексії. Студенти стикаються з дилемами виживання, лояльності та справедливості, що дає можливість обговорювати поняття добра та зла, колективної відповідальності та морального вибору. Через дискусії про дії героїв учні навчаються бачити різні точки зору та усвідомлювати наслідки власних рішень у соціальному контексті.

По-третє, «Голодні ігри» підвищують мотивацію до читання та дискусій. Молодіжна тематика, динамічний сюжет і близькі підліткам переживання героїв роблять текст доступним і привабливим. Учні легше занурюються у текст, що збільшує їхню залученість і бажання брати активну участь у обговореннях.

По-четверте, ця історія сприяє формуванню громадянської свідомості та соціальної активності. Твір показує, що дії окремих людей і колективів можуть змінювати соціальні процеси. Учні через аналіз і дискусії усвідомлюють важливість своєї позиції в суспільстві, розвивають навички критичного оцінювання політичних і соціальних явищ та здатність шукати рішення для поліпшення світу.

По-п'яте, твір надає простір для обговорення складних тем. Студенти можуть аналізувати соціальні проблеми, пов'язані з нерівністю, маніпуляцією, контролем влади, безпекою та етичними дилемами, через вигаданий сюжет. Це дозволяє розвивати компетенції, які в реальному житті можуть бути емоційно складними або ризикованими для обговорення [5, с. 16].

По-шосте, «Голодні ігри» допомагають учням усвідомити глобальні та екологічні проблеми через приклади виснаження ресурсів, нерівного доступу до благ і наслідків соціальних структур. Навчання на таких прикладах стимулює мислення в перспективі сталого розвитку та екологічної відповідальності.

Отже, освітня цінність цього твору проявляється в поєднанні кількох аспектів: критичного мислення, соціальної та етичної свідомості, мотивації до читання та дискусій, формування громадянської активності та усвідомлення глобальних проблем.

Результати інтерв'ю з учителями демонструють, що дистопійні тексти розглядаються як важливий ресурс для розвитку учнів: вони допомагають усвідомлювати можливі виклики майбутнього та сприяють зміні перспектив [4, с. 28]. Твір «Голодні ігри» наочно показує, як індивідуальні та колективні дії впливають на суспільство, і стимулює учнів замислюватися над власною роллю у формуванні справедливого та стійкого світу. Включення таких текстів у навчальний процес допомагає молоді усвідомлювати глобальні проблеми та розвивати компетенції, необхідні для свідомого й відповідального громадянства, що робить їх надзвичайно цінними для шкільної програми та сприяє всебічному розвитку учнів.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Коллінз С. Голодні ігри. Київ : Вид-во Букшеф, 2024. Кн. 1 : Голодні ігри. 352 с.

2. Коллінз С. Голодні ігри. Київ : Вид-во Букшеф, 2025. Кн. 3 : Переспівниця. 384 с.

3. Коллінз С. Голодні ігри. Київ : Вид-во Букшеф, 2025. Кн. 2 : Полум'я займається. 368 с.

4. Alfes L., Guttke J., Lipari A. C., Wilden E. 'Who controls the past controls the future': Benefits and challenges of teaching young adult dystopian fiction. *Children's Literature in English Language Education*, 2021. Vol. 9. №. 1. URL: <https://surl.li/ypmhac> (дата звернення: 29.03.2026).

5. Karpeby J. Dystopian literature in the classroom: Teachers' uses of classic and young-adult dystopias in Swedish EFL classrooms. Supervisor: J. Malmqvist; Examiner: A. Denke. Jönköping : Jönköping University, School of Education and Communication, 2025.

*Севостьянова В. О.*

*Маторіна Н. М.*

*(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

## **МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОМАНУ КРІСТІН ГЕНН «ЖІНКИ» У ВИКЛАДАННІ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

У сучасному освітньому просторі особливої актуальності набуває проблема оновлення змісту літературної освіти, що передбачає не лише розширення корпусу текстів, а й зміну підходів до їх інтерпретації. У центрі уваги опиняється взаємодія художнього тексту з особистісним досвідом здобувачів освіти, що зумовлює необхідність залучення творів, здатних викликати емоційний відгук і стимулювати рефлексію. Література в цьому контексті постає як інструмент пізнання складних соціокультурних і психологічних процесів, а також як засіб формування ціннісних орієнтацій.

Роман Крістін Генн «Жінки» є показовим прикладом сучасного художнього тексту, що органічно поєднує історичну проблематику з глибоким психологізмом і соціальною чутливістю [1]. Його актуальність визначається зверненням до теми війни через призму жіночого досвіду, що традиційно залишався маргіналізованим у домінуючих наративах. У зв'язку з цим твір відкриває нові можливості для осмислення війни не лише як історичного явища, а як багатовимірного людського досвіду, що впливає на ідентичність, пам'ять і соціальні ролі.

Мета дослідження полягає у розширеному аналізі методичних можливостей використання роману «Жінки» у викладанні літератури з урахуванням його тематичної, психологічної, мовностилістичної та інтерпретаційної специфіки (у контексті можливого включення роману до навчальних програм із зарубіжної літератури у ЗЗСО і ЗВО). При підготовці

матеріалів було використано наукові праці та критичні розвідки, зазначені у списку літератури [1–7].

Роман «Жінки» вирізняється багатошаровою проблематикою, що дозволяє інтегрувати його у різні аспекти навчального процесу. Однією з провідних тем є трансформація особистості в умовах війни. Героїні твору проходять складний шлях від романтизованого уявлення про службу до глибокого усвідомлення травматичності воєнного досвіду, що супроводжується внутрішніми конфліктами, кризою ідентичності та переоцінкою життєвих цінностей. Така динаміка персонажів створює підґрунтя для аналізу психологічної еволюції особистості.

Важливим аспектом є переосмислення гендерних ролей. Роман демонструє, як жінки, залучені до воєнних подій, виходять за межі традиційних соціальних очікувань, водночас стикаючись із дискримінацією та недооцінкою їхнього внеску. Це дозволяє розглядати текст як інструмент критичного аналізу патріархальних структур і механізмів репрезентації жіночого досвіду. У педагогічному процесі це відкриває можливості для формування гендерної чутливості та розвитку соціокультурної компетентності учнів.

Психологічний вимір роману є одним із ключових у контексті його методичного потенціалу. Зображення посттравматичного синдрому, переживань втрати, страху та ізоляції відповідає положенням сучасної теорії травми, що дозволяє інтерпретувати текст у міждисциплінарному ключі. Залучення елементів психологічного аналізу сприяє не лише глибшому розумінню твору, а й розвитку емоційного інтелекту здобувачів освіти, що є важливим компонентом сучасної освіти.

Окремої уваги заслуговує проблема повернення до мирного життя, яка в романі постає як складний і неоднозначний процес. Героїні стикаються з нерозумінням суспільства, відсутністю визнання та труднощами інтеграції у звичний соціальний простір. Це створює можливості для обговорення питань соціальної адаптації, пам'яті та колективного досвіду, що є актуальними у сучасному контексті.

Методичний потенціал роману реалізується через застосування різноманітних педагогічних підходів. Зокрема, ефективним є використання проблемно-орієнтованого навчання, яке передбачає постановку відкритих запитань, що не мають однозначних відповідей. Наприклад, обговорення причин маргіналізації жіночого досвіду, аналізування внутрішнього світу персонажів та їх дії або розгляд моральних дилем, з якими стикаються персонажі, стимулює розвиток критичного мислення та аргументаційних навичок.

Інтерактивні методи, такі як дискусії, дебати, рольові ігри та моделювання ситуацій, сприяють активному залученню учнів до навчального процесу. Важливим є також використання рефлексивних практик, зокрема написання есеїв, щоденників читача або аналітичних відгуків, що дозволяє учням осмислювати власні емоційні реакції на текст і формувати індивідуальну інтерпретацію.

Порівняльний аналіз роману з історичними джерелами або іншими художніми текстами розширює контекст сприйняття та сприяє формуванню історичної пам'яті. Такий підхід дозволяє інтегрувати літературу з іншими навчальними дисциплінами, зокрема історією, психологією та соціологією, що відповідає принципам міждисциплінарності сучасної освіти.

Важливим компонентом є також аналіз мовностилістичних особливостей твору. Мова роману поєднує доступність із високим рівнем емоційної насиченості, що створює сприятливі умови для вивчення стилістичних засобів вираження. Учні можуть досліджувати, як за допомогою мовних ресурсів передається внутрішній стан персонажів, як формуються підтексти, як функціонують паузи, повтори та зміни інтонації. Це сприяє розвитку мовної компетентності та розуміння мови як інструменту художнього вираження. Не менш важливим є те, що роман не пропонує спрощених відповідей або однозначних оцінок. Його відкритість до інтерпретації стимулює учнів до активного мислення, сумніву та пошуку власних відповідей.

У контексті сучасної освіти особливої ваги набуває здатність тексту викликати інтерес і залучення. Роман «Жінки» вирізняється високим рівнем емоційної достовірності, що дозволяє учням сприймати його як близький до реального життя. Це сприяє формуванню стійкої мотивації до читання та розширенню читацького досвіду.

Отже, роман Крістін Генн «Жінки» має значний і багатовимірний методичний потенціал у системі сучасної літературної освіти. Його використання сприяє не лише формуванню предметних знань, а й розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту, соціокультурної компетентності та навичок міждисциплінарного аналізу. Інтеграція твору в освітній процес вочевидь дозволить трансформувати заняття із зарубіжної літератури у простір для діалогу, рефлексії та особистісного зростання, що відповідає актуальним вимогам гуманітарної освіти та забезпечує її відповідність викликам сучасності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Генн Крістін: від «Солов'я» до «Жінок». *Книжковий огляд*. 2024. № 3. С. 12–14.
2. Генн К. *Жінки*: роман / пер. з англ. Київ, 2024. 448 с.
3. Степанова О. Героїні «невидимої» війни: огляд нового роману Крістін Генн. *Читомо*: веб-сайт. 2024.
4. Пилипенко Л. Чому роман «Жінки» Крістін Генн очолив списки бестселерів: аналіз історичного контексту. *Vogue Ukraine*: веб-сайт. 2024.
5. Hannah K. «The Women». New York : St. Martins Press, 2024. 480 p.
6. Rashid S., Shehzadi P., Amber F., Yaqoob H. War Challenges and Psychological Trauma : A Reading of the Women by Kristin Hannah Through the Lens of Trauma Theory. *Social Science Review Archives*. 2025. Vol. 3. № 1. P. 853–862.

7. Ullah S., Riaz W., Sana M. B. Female Subjectivity : Disrupting Patriarchy In Kristin Hannah's «The Women». *Journal of Applied Linguistics and TESOL (JALT)*. 2025. Vol. 8. № 3. P. 283–298.

*Соловійов Д. В.*

*Роман В. В.*

*(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

## **ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МЕХАНІЗМИ СПРИЙНЯТТЯ, РОЗУМІННЯ ТА ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ**

Необхідність правильного розуміння, запам'ятовування, відтворення та адекватного вживання ідіоматичних засобів вираження у мовленні передбачає засвоєння як їхньої зовнішньої сторони (звучання, написання), так і внутрішньої – смислової, що включає понятійний та образний аспекти. Як зазначає М. Алефіренко, процес збагачення мовлення ґрунтується на сформованих механізмах сприйняття, зв'язування й осмислення інформації, що надходить через зоровий або слуховий канали, а також на механізмах її переробки для подальшого використання у мовленнєвій діяльності [4, с. 25; 3]. Оскільки правильне вживання фразеологічних одиниць у мовленні зумовлене передусім усвідомленням їхнього значення та особливостей функціонування в різних текстах і мовленні носіїв мови, виникає потреба звернення до психологічних, психофізіологічних, нейропсихологічних і психолінгвістичних закономірностей мовленнєвої діяльності та особливостей сприйняття і розуміння фразеологічних одиниць (ФО) [2, с. 25–34]. Відомо, що всі види мовленнєвої діяльності характеризуються двома взаємопов'язаними сторонами – матеріальною (фізичною) та ідеальною. Матеріальний аспект аудіювання, говоріння, читання і письма пов'язаний із формами їх реалізації, тоді як ідеальний аспект проявляється у співвідношенні мовленнєвих звуків, їхніх слухових або графічних образів і смислу.

Таким чином, діяльність мовленнєвого механізму регулюється вищими центрами психічної організації мозку людини, спільними для мовленнєвих механізмів рідної та іноземної мов [7, с. 33]. На початковому етапі вивчення іноземної мови іншомовний мовленнєвий механізм функціонує відносно автономно, однак у міру підвищення рівня володіння мовою в корі головного мозку формуються спільні центри вищої нервової діяльності, що забезпечують регулювання та перемикання між рідним і іноземним мовленням. У зв'язку з цим одним із важливих завдань навчання іноземної мови є формування таких центрів через розвиток різних аспектів психічної діяльності того, хто навчається, зокрема емоційної, вольової та мотиваційної сфер [5, с. 56–59].

Труднощі вивчення іноземної мови та засвоєння мовленнєвої поведінки її носіїв зумовлені не лише відмінностями між мовними системами, що контактують, і складною взаємодією навичок рідної та іноземної мов, а й істотними відмінностями мовної свідомості представників різних ментально-лінгвальних спільнот. За словами Б. Ажнюка, вербальна пам'ять виступає своєрідним «сховищем» лексики людини, сформованим у результаті переробки мовленнєвого досвіду, і представлена щонайменше двома рівнями: рівнем слів і рівнем смислів. Внутрішній лексикон людини містить не лише асоціативні зв'язки, пов'язані зі словом, а й забезпечує включення слова до синтаксичних конструкцій та функціонування правил комбінаторики мовних знаків. Оскільки мовлення реалізується у двох основних видах мовленнєвої діяльності – говорінні та аудіюванні, поряд із проблемою породження іншомовного мовлення важливим є вивчення механізмів сприйняття та розуміння мовлення на слух, що має особливе значення для оволодіння ідіоматичним мовленням. На психолінгвістичному рівні під час сприйняття іншомовного мовлення звукові послідовності висловлювання автоматично аналізуються та фіксуються у пам'яті у вигляді абстрактних схем різної складності (фонем, лексем, синтаксичних моделей), сукупність яких формує мовну систему ідіолекту [1, с. 65–70]. При цьому розуміння мовлення розглядається як своєрідний процес «перекладу» з природної мови на внутрішню, тоді як висловлювання виступає зворотним процесом такого перекодування.

Оскільки мовлення реалізується у двох основних видах мовленнєвої діяльності – говорінні та аудіюванні, поряд із проблемою породження іншомовного висловлювання необхідно враховувати й питання сприйняття та розуміння мовлення на слух. Це особливо важливо для оволодіння ідіоматичним мовленням. У цьому контексті актуальними є, по-перше, психолінгвістичні механізми смислового сприйняття мовлення, а по-друге, взаємодія процесів сприйняття та мовленнєвого продукування.

На психолінгвістичному рівні під час сприйняття іншомовного мовлення звукові послідовності автоматично аналізуються та фіксуються в пам'яті у вигляді абстрактних схем різної складності – фонем, лексем і моделей речення. Сукупність таких схем формує мовну систему ідіолекту, що відображає специфіку мови як соціального явища [1 с. 65–70]. Розуміння мовлення визначається як своєрідний «переклад з натуральної мови на внутрішню», тоді як зворотним процесом виступає породження висловлювання.

Розглядаючи мовленнєво-мисленнєві дії та операції, що лежать в основі оволодіння лексичною стороною іншомовного мовлення, слід зазначити, що мовленнєва діяльність має продуктивний і творчий характер. Її одиницею є мовленнєва дія – мовленнєве утворення, спрямоване на вираження думки. Компонентом мовленнєвої дії виступають мовленнєві операції або мовленнєві навички, які визначаються як автоматизовані компоненти вмінь, що реалізуються на рівні несвідомого контролю [8, с. 35–36]. Завдяки автоматизації

окремих компонентів діяльності людина може спрямовувати увагу на розв'язання складніших завдань.

О. Лозова зазначає, що характер перекодування відображає особливості мовленнєво-осмислювальних процесів під час переробки інформації, сприйнятої на слух, а перенесення певної частини мовного матеріалу з вихідного тексту у продуктивне чи репродуктивне мовлення учнів залежить від установки на відтворення та рівня володіння мовою [7, с. 45–55]. Б. Ажнюк підкреслює, що визначення значення слова під час читання іншомовного тексту передбачає розкриття його лексичного, синтаксичного та контекстного значення [7, с. 17–19]. Відповідно, для розуміння ідіоми учень має здійснити кілька взаємопов'язаних розумових операцій: співвіднести її з явищами дійсності, визначити її синтаксичну функцію у реченні та встановити конкретне значення у контексті. Використання ідіом зумовлюється ідіоматичною спрямованістю мовної свідомості, яка проявляється у переході від конкретного образу до узагальненого значення та залежить від комунікативної ситуації, взаємин співрозмовників і їхнього оцінного ставлення до предмета мовлення.

Важливою психологічною основою засвоєння іншомовних фразеологічних одиниць є взаємодія пам'яті, уваги та довільного й мимовільного запам'ятовування. Під час звичайного читання мовний матеріал переважно утримується в короткочасній пам'яті і не завжди забезпечує тривале засвоєння мовних одиниць, а під час відтворення інформації текст зазнає значної переробки й скорочення, часто із заміною складних виразів простішими [5, с. 43–44]. Тому ефективне засвоєння фразеологічних одиниць потребує спеціальної організації процесу запам'ятовування з урахуванням особливостей пам'яті та необхідності точного відтворення їхньої форми. Значну роль у довільному запам'ятовуванні відіграє установка на запам'ятовування, що формується за наявності мотивації, інтересу до матеріалу, емоційного ставлення та усвідомлення його значущості [7, с. 71–73].

Найбільш ефективним є поєднання довільного і мимовільного запам'ятовування, оскільки фразеологізми, афоризми, прислів'я та інші образні вислови самі по собі стимулюють точність їхнього засвоєння. Успішність запам'ятовування значною мірою залежить від змісту діяльності, її мотивів, умов виконання та інтелектуальної активності учнів, що забезпечує ефективне мимовільне засвоєння мовного матеріалу в процесі цілеспрямованої навчальної діяльності [там само].

Систему вправ для закріплення ФО видається необхідним будувати таким чином, щоб ФО потрапили до довготривалої пам'яті й учні могли б легко використовувати залежно від умов і потреб усного та писемного мовлення. Для переходу активізованих ФО до довготривалої вербальної пам'яті учнів необхідно утворити в їхній свідомості відповідні мовленнєві асоціації, що підкріплюються частим вживанням. Однією з важливих умов утворення таких асоціацій є зчеплення звукового образу і компонентного складу ФО з відповідним поняттям і образом [6, с. 4–8].

За даними психології та методики, особливу роль у міцному запам'ятовуванні мовного матеріалу може зіграти правильне використання емоційного чинника, бо емоційне ставлення до предмета вивчення активізує процеси пам'яті, посилює волю, загострює інтерес і увагу учнів. Відсоток спогадів, що першими спали на думку людини, які відбувалися кілька років тому, доходить до 92%, якщо ці спогади емоційно забарвлені [7, с. 5]. Тому для міцного засвоєння ФО видається важливим, щоб як сприйняття, так і відтворення їх супроводжувалися певними почуттями.

Комплексним засобом для кращого розуміння та засвоєння іншомовного матеріалу виступають інформаційні технології (ІТ). Під час роботи з ІТ відбувається «поліканальне навчання», тобто інформація (навчальний матеріал) одночасно сприймається й обробляється через кілька чуттєвих каналів (зоровий, слуховий) [2, с. 7–11]. Своєрідна графіка, певний колір, малюнок, звук, музичні ефекти активують роботу як лівої, так і правої півкуль мозку. Використання вербальних, графічних, образотворчих, звукових опор полегшує смислове сприйняття, розвантажує оперативну пам'ять та активує функціонування довготривалої, розвиває механізм ймовірнісного прогнозування та підвищує мотивацію навчання. «Інформаційні технології створюють психологічні моменти, що сприяють сприйняттю і запам'ятовуванню матеріалу з увімкненням підсвідомих реакцій учня: підбиттю підсумків або видачі завдання можуть передувати будь-який звук або мелодія, яка налаштовує учня на певний вид роботи» [там само]. Функціонування цих засобів у навчальній діяльності робить процес засвоєння іншомовного матеріалу живішим, цікавішим, проблемнішим та емоційнішим.

Отже, вивчення фразеологічних одиниць є складним психолінгвістичним процесом, що передбачає правильне розуміння їхнього значення, запам'ятовування, відтворення та адекватне використання у мовленні. Ефективне засвоєння фразеологізмів залежить від взаємодії таких психічних процесів, як пам'ять, увага, мислення та мовленнєва діяльність. Важливу роль у цьому процесі відіграє формування мовленнєвих асоціацій і перенесення фразеологічних одиниць до довготривалої вербальної пам'яті. Успішність вивчення фразеологічних одиниць також зумовлюється мотивацією, емоційним сприйняттям навчального матеріалу та використанням різноманітних засобів навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ажнюк Б. М. Українська фразеологія у культурно-етнічному висвітленні : монографія. К. : Наукова думка, 1989. 134 с.
2. Азарова Л. Є. Використання мультимедійних технологій у вивченні фразеологізмів на заняттях з української мови як іноземної. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Т. 1. № 3. С. 7–11.

3. Азарова Л. Є., Горчинська Л. В., Особливості вивчення фразеологізмів у викладанні української мови як іноземної. Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. Т. 30(69). 2019. № 4. С. 25–34.

4. Алефіренко М. Ф. Теоретичні питання фразеології. Х. : Вид-во при Харк. держ. ун-ті, 1987. 136 с.

5. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. К. : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.

6. Литвин С. В. Система вправ для навчання писемного спілкування учнів старших класів середньої загальноосвітньої школи. *Іноземні мови*. 2001. № 1. С. 4–8.

7. Лозова О. М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови : навчально-методичний посібник. К.: 2010. 143 с.

8. Медведєв Ф. П. Українська фразеологія : Чому ми так розмовляємо? Харків : Вища школа, 1982. 232 с.

*Чеченова Е. К.*

*Маторіна Н. М.*

*(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

## **ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО У ГЛОБАЛЬНОМУ КУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ**

У сучасній гуманітарній науці літературознавство інтерпретується як комплексна й багатовимірна дисципліна, що формується під впливом історичних, культурних, соціально-політичних і технологічних чинників. Такий підхід дозволяє відійти від спрощеного розуміння літератури лише як художнього продукту і розглядати її як результат взаємодії соціокультурних практик, дискурсів та інституційного впливу [1; 6]. Літературний текст у такому контексті постає як система символічних значень, що відображає соціальні, культурні й етичні норми суспільства [2]. Важливо підкреслити, що жанрові й тематичні ролі не є фіксованими, а формуються у процесі тривалої культурної традиції та критичної інтерпретації. Від раннього знайомства з художнім твором читач потрапляє в поле нормативних очікувань, які задаються освітніми структурами, культурними практиками й медіа [4]. Ці очікування проявляються у виборі літературних жанрів, моделей наративної поведінки, стилістичних форм і символічних патернів [5]. Таким чином, літературна компетенція поступово інтеріоризується і сприймається як невід'ємна частина культурної ідентичності.

Мова і стиль твору відіграють ключову роль у конструюванні літературного смислу, виступаючи не лише засобом комунікації, а й механізмом формування соціокультурної реальності. Через мовні та наративні структури закріплюються уявлення про «нормативні» образи, ролі персонажів і взаємодії

між ними. Особливо показовими є процеси модернізації мови та впровадження нових стилістичних засобів, які свідчать про зміну суспільних уявлень та прагнення до більшої репрезентації різноманітних соціальних груп у художніх текстах [7].

Літературний твір нерозривно пов'язаний із владними та культурними структурами, що регулюють доступ до культурних ресурсів і символічного престижу. Він виступає інструментом відтворення або критики соціальних ієрархій і культурних норм. У цьому контексті літературні відносини можна розглядати як форму символічного порядку, що підтримує або трансформує існуючі ідеології [10]. Водночас сучасні суспільні трансформації, зумовлені глобалізацією, цифровізацією та демократизаційними процесами, сприяють перегляду традиційних моделей літературного канону і способів його інтерпретації. Зростає усвідомлення того, що літературна цінність не є фіксованою, а може змінюватися залежно від соціального контексту, культурного досвіду та критичного аналізу читача. Це відкриває можливості для формування нових концепцій літературної критики та естетичного сприйняття.

Особливого значення в сучасних дослідженнях набуває міждисциплінарний підхід, що передбачає аналіз літератури у взаємозв'язку з іншими гуманітарними науками, такими як культурологія, соціологія, психологія та медіа-дослідження [3]. Такий підхід дозволяє виявити складні механізми взаємодії культурних і соціальних процесів і уникнути редуccionізму у тлумаченні художніх текстів. У межах різних гуманітарних дисциплін літературознавство досліджує специфіку жанрових структур, художніх стратегій, стилістичних особливостей та впливу контексту на сприйняття тексту. У соціології акцент робиться на соціальних функціях літератури, у психології – на процесах формування читацької ідентичності, у культурології – на символічних репрезентаціях, а в медіадослідженнях – на механізмах поширення культурних сенсів. Така міждисциплінарність сприяє комплексному розумінню літературного явища.

Літературний аналіз відкриває нові перспективи для вивчення художніх текстів, дозволяючи виявляти приховані ідеологічні установки, що лежать в основі творів, та простежувати, як автори відтворюють або трансформують традиційні моделі мислення, поведінки й культурні норми. Особлива увага приділяється аналізу образів, наративних стратегій, мовних засобів і структур, що формують уявлення про соціальні ролі, цінності та конфлікти. Крім того, літературна практика проявляється у повсякденних культурних взаємодіях, де тексти постійно відтворюються, інтерпретуються і переосмислюються. Читання, інтерпретація, публічна рецензія та критичні дискусії – усе це є частиною «виконання» літератури, яке залежить від культурного контексту й соціальних очікувань. Отже, література постає як процес, а не як статична категорія. Не менш важливим є вплив освіти і просвітницьких програм на формування літературної компетентності та культурної свідомості. Освітні програми, підручники, педагогічні практики та громадські ініціативи можуть як

відтворювати стереотипи, так і сприяти їх подоланню, стимулюючи критичне мислення та розвиток навичок аналізу та інтерпретації текстів.

Медіапростір також відіграє значну роль у конструюванні літературних сенсів і популяризації творчості. Засоби масової інформації та цифрові платформи формують образи «ідеальної» літературної практики, жанрові тренди та читацькі очікування, що впливають на самоідентифікацію як авторів, так і читачів. Водночас сучасні медіа створюють можливості для альтернативних підходів до інтерпретації текстів, що сприяє розширенню літературного дискурсу [8].

Важливим напрямом сучасних досліджень є аналіз трансформації літературних моделей у контексті соціально-економічних та культурних змін. Розвиток цифрової літератури, публічних платформ і медіа-проектів сприяє перегляду традиційних уявлень про жанри, авторство й читання, що впливає на еволюцію літературної практики та культурних смислів. Це зумовлює поступове переосмислення ролей класичних і сучасних літературних форм у культурному просторі [10].

Особливу увагу дослідники приділяють феномену «інтерпретації тексту», який передбачає, що зміст літературного твору не є фіксованим, а постійно конструюється через читання, критичні практики та культурний контекст. У цьому сенсі літературна інтерпретація розглядається як результат взаємодії між авторським задумом, читачем і соціально-культурними очікуваннями [6]. У межах сучасних культурологічних та літературознавчих студій текст аналізується як частина ширшої символічної системи, що визначає способи репрезентації реальності. Романи, поезія, драматургія та інші жанри створюють певні моделі соціальних і культурних відносин, які можуть як відтворювати домінуючі ідеології, так і піддавати їх критичному переосмисленню. Це робить літературну культуру важливим простором боротьби за інтелектуальне й моральне переосмислення соціальних норм [9].

Окремим аспектом є дослідження множинності наративних стратегій і жанрових форм. Сучасні підходи демонструють, що не існує однієї «нормативної» схеми сюжетного розвитку чи персонажної моделі, а цілий спектр методів, які формуються залежно від культурного контексту та можуть взаємодіяти між собою у складній структурі тексту. Такий підхід дозволяє глибше зрозуміти внутрішню диференціацію літературних смислів і художніх образів. Літературні аспекти також відіграють важливу роль у політичному й соціальному дискурсі. Аналіз художніх і публіцистичних текстів показує, що літературні образи та наративи можуть впливати на сприйняття соціальної справедливості, авторитету культурних інституцій та громадської думки. Це підкреслює необхідність критичного аналізу літературної мови як інструменту формування соціальної та культурної реальності [1].

Електронні тексти, онлайн-платформи й цифрові бібліотеки створюють можливості для інтерактивного читання, що виходить за межі традиційних форм сприйняття літератури. Водночас цифрове середовище може відтворювати

культурні стереотипи та доміантні наративи, що потребує критичного аналізу нових медійних практик. Не менш важливим на розвиток літератури є вплив глобалізаційних процесів. Взаємодія різних культур сприяє поширенню нових художніх практик і жанрових інновацій, проте водночас може викликати зіткнення між традиційними та сучасними цінностями. Це підкреслює складність і неоднозначність трансформацій літературного процесу в глобальному культурному середовищі.

Література як соціокультурний конструкт також проявляється у нормативній сфері та культурній політиці, де інституції освіти та культури визначають стандарти навчання, канонізацію текстів та культурні пріоритети. Ці практики можуть як закріплювати традиційні культурні моделі, так і сприяти їх переосмисленню через інноваційні підходи до викладання та популяризації літератури.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бондаренко В. Література як культурний феномен : теорія і методологія. Київ : Видавництво Київського університету, 2018. 256 с.
2. Гнатюк І. Світова література в контексті глобалізації. Львів : Світ літератури, 2020. 312 с.
3. Коваленко О. Літературні переклади та культурна комунікація. Харків : Основа, 2017. 198 с.
4. Мельник С. Теорія літератури: сучасні підходи. Київ : Академвидав, 2019. 304 с.
5. Савченко Л. Літературознавство та медіа: глобальні перспективи. Львів : Літературний клуб, 2021. 224 с.
6. Abrams M. H. A Glossary of Literary Terms. 11th edition. Boston : Cengage Learning, 2015. 512 p.
7. Eagleton T. Literary Theory: An Introduction. 3rd edition. Minneapolis : University of Minnesota Press, 2008. 256 p.
8. Genette G. Palimpsests: Literature in the Second Degree. Lincoln : University of Nebraska Press, 1997. 345 p.
9. Moretti F. Graphs, Maps, Trees: Abstract Models for Literary History. London : Verso, 2005. 208 p.
10. Said E. W. Culture and Imperialism. New York : Knopf, 1993. 464 p.
11. Wellek R., Warren, A. Theory of Literature. 3rd edition. New York : Harcourt Brace, 1989. 752 p.

*Shevchenko M. Y.  
(Sloviansk – Dnipro)*

**AI-SUPPORTED INNOVATIONS IN LINGUISTIC METHODOLOGY  
FOR THE DEVELOPMENT OF AUDITORY AND LEXICAL  
COMPETENCE IN FUTURE ENGLISH AND GERMAN TRANSLATORS**

The significance of this research for Ukraine is particularly pronounced in the context of the country's ongoing European and transatlantic integration, which necessitates the systematic preparation of highly qualified translators proficient in English and German for professional, academic, and diplomatic domains. Current higher education programs in Ukraine face persistent challenges in developing students' auditory and lexical competence, as traditional pedagogical approaches often lack sufficient integration of authentic, context-rich listening materials and adaptive, technology-mediated learning strategies. Drawing on comparative international experiences, especially from the United States, the incorporation of artificial intelligence into translator education emerges as a highly promising avenue. U.S.-based studies have demonstrated the potential of AI-powered tools to enhance predictive listening, facilitate contextualized acquisition of specialized vocabulary, and provide real-time, adaptive feedback during practical translation exercises. Such methodologies allow students to engage with authentic communicative scenarios, anticipate professional discourse, and consolidate both linguistic and pragmatic skills, offering a model that is particularly relevant for Ukrainian curricula aiming to meet global professional standards [1, p. 45].

Moreover, the Ukrainian educational system stands to benefit from the structured implementation of evidence-based, AI-supported instructional strategies that have proven effective in U.S. translator training programs, including pre-listening, while-listening, and post-listening tasks, role-play simulations, and interactive translation exercises. These practices address both pedagogical and psycholinguistic dimensions of translator education, fostering critical thinking, metacognitive reflection, and professional autonomy. By embedding AI-assisted tasks into classroom practice, Ukrainian institutions can bridge the gap between theoretical knowledge and applied translation competence, providing students with dynamic, immersive learning experiences that mirror real-world professional contexts. Therefore, this research contributes to the establishment of innovative, scalable, and contextually relevant methodologies for translator training in Ukraine, ensuring that future translators acquire competencies that are not only linguistically robust but also technologically informed and aligned with international best practices.

In the landscape of research on artificial intelligence applications in language and translation education, work conducted by scholars in the United States has laid significant groundwork for understanding how AI-powered tools can support the development of auditory comprehension and specialized vocabulary in professional language training [2, p. 32]. American researchers in applied linguistics and interpreter education have examined the integration of technology-enhanced approaches,

including adaptive learning platforms and natural language processing tools, to facilitate automated feedback, dynamic vocabulary scaffolding, and immersive listening practice that aligns with the cognitive and communicative demands of interpreter preparation. These contributions emphasize the potential of AI to mediate complex listening environments, simulate authentic professional discourse, and provide real-time analytics that guide learner development, thus offering a model of technologically driven pedagogy that informs international best practices [3, p. 28]. Within the Ukrainian academic context, emerging studies by language educators and translation scholars have begun to explore the intersection of digital technologies and curriculum design, particularly as Ukraine seeks to align its educational standards with European and global frameworks. Ukrainian researchers have investigated the challenges of developing receptive and productive language skills in English and German, advocating for the adoption of interactive and learner-centered methodologies that leverage computer-assisted language learning environments and AI-supported resources. These efforts reflect a growing recognition of the need for innovative instructional models that integrate automated assessment of listening comprehension, contextualized lexical support, and adaptive practice tools to enhance the readiness of future translators and interpreters. However, there remains a pressing need for empirical studies that systematically examine the efficacy of AI-embedded pedagogical interventions specifically targeted at auditory and lexical competence within translator education programs, a gap that the present study aims to address by combining rigorous methodological analysis with classroom-based implementation in the Ukrainian setting.

A novel approach to lexical development for English and German translation students involves leveraging artificial intelligence to create adaptive, personalized learning tasks that stimulate active engagement with professional terminology and contextual usage. In this system, instructors can assign AI-curated lexical clusters that group terms by semantic fields, translation frequency, and domain relevance, allowing students to explore nuanced meaning and collocations in authentic contexts. Interactive AI-based exercises can include predictive sentence completion, where students anticipate missing specialized terms in domain-specific passages, and contextual paraphrasing tasks, where AI evaluates accuracy and suggests alternative formulations to enhance lexical precision [4, p. 35]. Additionally, students may engage in AI-mediated synonym and antonym mapping, creating dynamic semantic networks that visually link related vocabulary, while gamified lexical drills provide immediate feedback and reinforce retention. The approach also integrates AI-powered adaptive quizzes that adjust task difficulty according to individual performance, ensuring optimal cognitive load and promoting metacognitive awareness. For instance, in a German-language classroom, students can use AI-assisted platforms to analyze authentic audio recordings of business meetings or technical briefings, extracting key terms and categorizing them by semantic fields. The AI can generate interactive cloze exercises, prompting learners to fill in missing words in transcripts while simultaneously highlighting correct usage patterns. In English classes, learners might

participate in AI-powered role-play simulations, where they must negotiate contracts or summarize technical procedures using newly acquired domain-specific vocabulary. The system can track responses in real time, offering corrective suggestions and alternative phrasing to reinforce accurate lexical usage. These AI-mediated activities allow learners to visualize relationships between terms, practice contextual application, and engage in repeated retrieval tasks that consolidate both auditory comprehension and lexical precision, effectively bridging classroom instruction with professional translation practice. Post-task reflection encourages students to generate mini glossaries, simulate professional translation scenarios using the newly acquired vocabulary, and receive AI-assisted evaluation of lexical appropriateness and register. This method not only strengthens lexical competence in both receptive and productive modes but also fosters independent learning, professional autonomy, and readiness for real-world translation assignments, offering a highly scalable and technology-informed model for contemporary translator education. AI-supported lexical development can be implemented through dynamic semantic mapping exercises. Students engage with AI platforms that generate synonym and antonym networks for domain-specific vocabulary, such as business, tourism, or technical translation. For example, in English classes, learners can input a term like *contract* or *negotiation*, and the AI will visualize related terms, collocations, and context-specific examples. Students are then tasked to create short written summaries or oral presentations using this network, reinforcing semantic connections while developing professional phrasing. In German classes, the same principle can be applied to verbs and nouns relevant to travel or technical subjects, where AI-assisted predictive tasks suggest contextual usage, helping students internalize lexical relationships through repeated, scaffolded retrieval.

A second AI-enhanced approach involves interactive role-play simulations. Using AI-driven platforms, students participate in virtual scenarios that replicate professional translation or interpreting contexts, such as mediating a client conversation or summarizing a technical podcast. The AI tracks vocabulary usage, highlights errors, and proposes alternative formulations in real time. For instance, B2 students in English might simulate a negotiation meeting and receive prompts to incorporate terms like *arbitration*, *clause*, *liability*, while German learners might handle a hotel booking conversation using *die Unterkunft*, *reservieren*, *umbuchen*. These exercises encourage learners to deploy new lexical items actively, linking comprehension, production, and contextual understanding in one adaptive learning environment.

Finally, project-based AI assignments can further deepen lexical mastery. Students can collaboratively design thematic glossaries with AI assistance, where the system provides definitions, example sentences, and frequency statistics for target vocabulary. Learners then integrate these terms into multimodal projects, such as AI-assisted podcasts, simulated client reports, or bilingual instructional videos. Post-project, the AI generates quizzes and comprehension checks that focus specifically on the newly introduced terms, providing immediate feedback and highlighting gaps in knowledge. This iterative cycle allows students to consolidate lexical acquisition,

reflect on practical usage, and engage with authentic, context-driven language tasks that mirror real-world translator responsibilities.

### REFERENCES

1. Chang Y., Wang Y., Wu Y., Xu J., Zhu K., Chen H., Yi X., Wang Q.-Y., Ye W., Yang L., Yu P. S. A Survey on Evaluation of Large Language Models. arXiv Preprint, 2023. 45 p.
2. Kocmi T., Federmann C. Large Language Models Are State-of-the-Art Evaluators of Translation Quality. arXiv Preprint, 2023. 32 p.
3. Wang B., Wang X. Advancing Automatic Assessment of Target-Language Quality in Interpreter Training with Large Language Models: Insights from Explainable AI. *The Interpreter and Translator Trainer*. 19(3-4). 2025. 28 p.
4. Zhang L., Li H. AI-Enhanced Lexical Acquisition and Auditory Competence in Translation Education: Empirical Approaches and Pedagogical Insights. *Journal of Translation Studies*. 2024. Vol. 12(2). 35 p.

*Shevchenko M. Y.*  
*(Sloviansk – Dnipro)*  
*Voloshyna V. M.*  
*(Sloviansk – Dnipro)*

### INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO LINGUODIDACTICS: CHALLENGES IN ADAPTING TRADITIONAL METHODS TO INTERACTIVE AND AI-ORIENTED PRACTICES

The integration of artificial intelligence into linguistic methodology has become an urgent issue in contemporary foreign language education, encompassing both teacher training and translator/interpreter preparation. Traditional linguodidactic approaches, predominantly grounded in grammar-translation or communicative paradigms, often fail to fully develop auditory and lexical competence necessary for professional translation and effective classroom instruction. In the Ukrainian context, the European integration process and the need for educational reform demand highly skilled language professionals and teachers who are capable of implementing innovative, technology-driven methodologies in English and German instruction. Addressing this challenge holds significant practical and scientific value by bridging classical methods with AI-enhanced pedagogical practices, enabling adaptive, individualized, and contextually grounded professional development [1, p. 160].

International scholarship has increasingly explored the integration of artificial intelligence into translator and interpreter education, as well as foreign language teacher training. In the United States, scholars such as Martha Terry and Daniel Godfrey have investigated adaptive AI-based platforms to enhance vocabulary

acquisition, auditory comprehension, and real-time performance feedback in professional language contexts [2, p. 130]. European researchers, including Silvia Bernardini and Federico Zanettin, have emphasized the use of AI-supported corpus and machine-assisted translation tools to develop domain-specific terminology and communicative competence, while also promoting learner autonomy in translator training. In Germany, academics such as Hermann Moisl and Alexandra Balahur have focused on the pedagogical implications of AI-driven language modeling and automated evaluation for classroom implementation, demonstrating improvements in specialized lexical knowledge and listening comprehension [3, p. 140]. Collectively, these studies underscore the potential of AI technologies to support both the professional development of future translators and interpreters, and the methodological advancement of foreign language teacher training. In practical classroom application, lexical development can be reinforced through AI-supported pre-listening activities that systematically introduce field-specific terminology. For English-language training, students might work with AI-powered platforms such as Quizlet AI or LingQ, which generate curated glossaries of technical terms relevant to the upcoming audio, such as arbitration, clause, liability, or enforceable, alongside context-specific usage examples. Tasks include matching terms to definitions, predicting where each term may appear in the recording, and creating interactive flashcards with AI-assisted pronunciation and example sentences. For German-language instruction, similar AI tools, such as DeepL Write or ChatGPT with domain prompts can provide professional lexicon in business or scientific contexts, while exercises like creating concept maps or sentence completion tasks link new terms directly to realistic professional scenarios, strengthening contextual understanding and retention. During the while-listening stage, lexical acquisition is reinforced through AI-assisted interactive tasks that require active engagement with audio content. Students can complete gap-fill exercises automatically generated from the transcript using AI platforms, annotate diagrams representing processes or relationships mentioned in the recording, and answer multiple-choice questions emphasizing accurate term usage [4, p. 248]. Communicative exercises can be structured through AI conversation simulations in ChatGPT or virtual role-play scenarios, prompting students to formulate professional requests, proposals, or summaries based on the audio. These methods not only improve auditory comprehension but also strengthen the deployment of specialized vocabulary in authentic professional contexts, providing measurable gains in linguistic competence and applied reasoning for future interpreters and language educators. The implementation of artificial intelligence in the education of future English and German translators presents a significant opportunity for advancing lexical competence and auditory processing skills [5, p. 250]. AI-supported tools, including adaptive glossaries, interactive flashcards, predictive exercises, and real-time communicative simulations, facilitate active engagement with specialized terminology and contextual application, enhancing both comprehension and professional reasoning. While preliminary findings demonstrate measurable improvements in linguistic performance, the results underscore the necessity for further empirical investigation to optimize

instructional design, evaluate long-term lexical retention, and develop scalable AI-powered programs for diverse translator and language teacher education contexts. Continued research into adaptive learning platforms, automated feedback systems, and immersive simulation environments is essential to fully harness AI's pedagogical potential and to expand its impact on contemporary professional language education. One of the primary challenges in adapting traditional language teaching methods to AI-oriented practices lies in the inherent rigidity of conventional approaches, such as grammar-translation or lecture-based instruction, which often emphasize passive knowledge acquisition. These methods do not naturally support interactive, student-centered learning or real-time engagement with authentic language data. To address this, educators can implement hybrid lesson designs that integrate AI-driven tools, such as adaptive listening platforms, automated glossaries, and predictive exercises while gradually phasing in interactive components. By scaffolding the transition, teachers can retain structured learning objectives while fostering active participation and contextualized vocabulary acquisition.

A second challenge is the limited technological literacy and familiarity with AI tools among both instructors and students, which can hinder effective integration. Many educators may struggle with selecting appropriate AI applications or designing pedagogically sound exercises, while students may experience cognitive overload when navigating complex interfaces. Solutions include targeted professional development programs that train instructors in AI-mediated lesson design, alongside stepwise student orientation sessions that introduce AI platforms in manageable increments. Additionally, co-created lesson plans, where teachers and learners collaboratively explore AI functionalities, can increase confidence, reduce anxiety, and promote autonomous, reflective learning practices [6, p. 28].

Finally, the alignment of AI-driven content with curriculum standards and assessment requirements presents a significant challenge. AI tools often generate dynamic, context-specific materials that may not directly correspond to predefined learning outcomes, making evaluation and accountability complex. To overcome this, educators can implement modular lesson frameworks where AI-generated exercises are mapped explicitly to competencies, learning objectives, and assessment criteria. Continuous monitoring through analytics and formative assessment allows instructors to validate learning outcomes, adjust task difficulty, and ensure that interactive, AI-enhanced activities contribute meaningfully to both lexical and auditory competence, thereby bridging the gap between traditional methods and modern, technology-integrated pedagogical approaches

## **REFERENCES**

1. Bernardini S. Translation and Data-Driven Learning. *McCallum L., Tafazoli D. (eds). The Palgrave Encyclopedia of Computer-Assisted Language Learning*. Cham : Palgrave Macmillan, 2025. 169 p.
2. Cipriani A. M., Milana F. AI-Powered Corpus Translation Studies at Work: Exploring Early English Translations by Aphra Behn and Her Contemporaries

of Fontenelle's Entretiens sur la pluralité des mondes. Singapore : Springer Singapore, 2026. XVII. 187 p.

3. Granger S., Lefer M. (eds). Extending the Scope of Corpus-Based Translation Studies. London : Bloomsbury Academic, 2022. 288 p.

4. Uszkoreit H., Burchardt A., Tschewinka C., Avramidis E. Machine Translation at Work. Berlin ; Heidelberg : Springer, 2013. P. 241–261.

5. Wang B., Wang X. Advancing Automatic Assessment of Target-Language Quality in Interpreter Training with Large Language Models: Insights from Explainable AI. The Interpreter and Translator Trainer. 19(3-4). 2025. P. 26–28.

*Яворська Г. М.  
(м. Київ)*

## **ПОЛЕМ І ЛОГОС: АНТИЧНІ КОНОТАЦІЇ В ДИСКУРСІ ВІЙНИ**

Описи та репрезентації сучасної російсько-української війни містять численні алюзії на античність. Зв'язок з давньогрецькими героями, творами та подіями трапляється в назвах і в текстах різних жанрів, починаючи від художніх та публіцистичних і завершуючи медійними репортажами й дописами в соцмережах. Разом вони створюють своєрідний лейтмотив, що пунктирно об'єднує український воєнний дискурс.

Питання полягає в тому, чи згадки про *Гомера, Ахілла* або *троянського коня* у прив'язці до сучасних воєнних подій є суто випадковими індивідуальними асоціаціями окремих авторів? Чи все ж таки за ними стоїть певна закономірність, і, якщо так, у чому вона полягає? До відповіді про невипадковість нас схиляє, по-перше, повторюваність античних мотивів, а, по-друге, її підтримує ідея про існування спільних знань (*common knowledge*), що виконують об'єднувальну функцію і забезпечують успішну комунікацію в межах різних культурних спільнот.

Античні асоціації, пов'язані з війною, простежуються на різних рівнях: історичному, літературному, лінгвостеміотичному, тощо. Наприклад, неочевидний, на перший погляд зв'язок війни (битви) та слів (мовлення, дискурсивних практик) є давнім і добре засвідченим в різних мовах на рівні полісемії. Численні типологічні паралелі, тобто збіги у структурі значень етимологічно не пов'язаних полісемантичних лексем, підтверджують наявність усталеного понятійного зв'язку між битвою і мовленням у слов'янських мовах (пор. укр. *борня* «боротьба, протиборство», рос. *брань* «лайка»; серб. *рат* «війна», укр. *ратувати* «виступати, говорити на захист», тощо).

Наведені приклади в загальному вигляді відтворюють семантичну модель 'битва' (фізичне зіткнення) – 'спір' (зіткнення словесне), зафіксовану в значенні дгр. *πόλεμος* «війна; битва; суперечка, спір» [5, LSJ, p. 1432–1433] та

персоніфікованого бога війни *Полема*. Пор. укр. *полеміка* та його відповідники в різних європейських мовах, джерелом яких є фр. *polémique* «такий, що стосується війни; войовничий; агресивна суперечка (часто в писемній формі)». Див. детальніше [3, с. 23–24].

На основі мовних даних є всі підстави припустити, що дискурс про війну і війна у фізичному вимірі з'являються в культурі одночасно. Збройне зіткнення будь якого рівня починає існувати як війна – тобто історична, соціальна, гуманітарна та ін. подія – тільки в рамках її дискурсивного (насамперед вербального) осмислення [2, с. 15]. Об'єднує ці різноманітні види діяльності її знаковий (семіотичний) характер.

Сучасний дискурс війни в європейському культурному просторі бере початок з античних джерел. Інтерпретації, пов'язані з грецьким *Pólemos*, справили відчутний вплив на філософську та філологічну думку. Геракліт з Ефесу казав про війну так: *Pólemos pántōn mèn patēr estī, pántōn de basileús, kai tous mèn theoús édeixe tous de anthrōpous, tous men doúlous epoīēse tous de eleuthérous* («Війна - батько всього і владар усього, одних вона виводить богами, інших людьми, одних робить рабами, інших вільними» (фрагмент В 53) (латинська транскрипція: [4, р. 21]). Цей фрагмент досі викликає дискусії. Німецький філософ Мартін Гайдеггер у своїй концепції людського існування, розуміння істини та інтерпретації історії розглядав слова Геракліта як загальний онтологічний принцип [4, р. 21].

Філософську інтерпретацію вислову Геракліта доповнює, але не дублює дискурсивно-філологічне пояснення, запропоноване А. О. Білецьким. Фокусом тлумачення у нього виявляється не абстрактна семантика війни і не її персоніфіковане божество *Подем*, а «Іліада» Гомера. Білецький тлумачить слова Геракліта як натяк на те, що перший відомий нам твір давньогрецької літератури, «Іліада» Гомера, був присвячений воєнній темі — «збройному конфлікту ахейської і троянської коаліцій» [1].

Згідно з таким розумінням, роль Гомера для омислення явища війни є визначальною. Початком усього (*батьком і владарем*) у філологічно-дискурсивному ракурсі виступає не війна, як конкретна подія у часі і просторі, що існує чи існувала в історичному і фізичному вимірах, не філософське поняття конфронтації, протиборства (нім. *Auseinandersetzung*) як засадничий принцип буття та історії (Гайдеггер) [4, р. 32–42], а текст, який розповідає про війну-подію, містить опис війни, і припускає множинні інтерпретації – як символ, наратив, міф і притча.

Словам А. О. Білецького про визначальну роль Гомера вторить у 2017 р., в інтерв'ю під час першої фази російсько-української війни, сучасний український письменник Сергій Жадан: «Про війну свого часу все написав Гомер, а ми тільки пишемо варіації».

Образи з Гомерових «Іліади» та «Одіссеї» українці нині вживають в описі сучасної широкомасштабної фази російського вторгнення. Наприклад, бої у Чорному морі за острів *Зміїний* навесні 2022 р. актуалізували одну з його назв

*Острів Ахілла* і її мотивацію (вважають, що це місце поховання героя Ахілла і місце присвяченого йому храму). Поза тим, назву «*Ахіллес*» має 429-й окремий полк безпілотних систем (429 ОП БПС) – підрозділ Сухопутних військ України (назва «*Ахіллес*» не пов'язана з островом Зміїним та існує із січня 2023 р.).

Ще один приклад – *троянський кінь* з «*Одіссеї*» як образ воєнної хитрості. Образ з'являється і далі повторюється з початку червня 2025 р. у зв'язку із операцією СБУ «*Павутина*». Ця операція СБУ, точніше її завершальна фаза зі знищення російських стратегічних бомбардувальників (1 червня 2025 р.) була проведена із застосуванням великої кількості FPV-дронів, захованих у спеціальних дерев'яних «пускових будиночках» і запущених несподівано для противника на території Росії. *Троянський кінь* в «*Одіссеї*» Гомера теж був дерев'яним.

Невідомо, хто перший побачив античні аналогії в операції «*Павутина*», однак відповідні дописи поширились у соцмережах і медіях миттєво. Наприклад, український дописувач 1 червня 2025 р. пише на своїй сторінці FB: «Операція «*Павутина*», як *троянський кінь XXI століття*. Це вже історія». З численними варіантами, як, наприклад, *троянська фура*, згадки про троянського коня в цьому контексті повторюються в соцмережах як мем.

Образи, запозичені у Гомера, використовують і сучасні українські поети, що створює в їхніх віршах потужну ауру війни. Так, поетка Марина Пономаренко, у вірші 2025 року, в описі завжди красивого вечірнього Києва – а вечір і ніч це час, коли російські ворожі обстріли міста відбуваються найрегулярніше, не говорить прямо про війну, тільки згадує *сирени*, граючи на двох значеннях українського слова – морські німфи з «*Одіссеї*», які зваблюють моряків чарівним і згубним співом, та різкі звуки повітряної тривоги, що попереджають про початок ракетного обстрілу. Персонажем вірша є саксофоніст на ім'я *Одісей*. У фіналі, в останньому рядку, виявляється, що ввечері в Києві *останній тролейбус іде до Итаки*. Поєднання реалій сучасного міста (район *Сирець*) з образами Гомера відбивають враження абсурдної неймовірності і відчуваної матеріальної реальності війни 21 століття в центрі Європи.

В описах нинішньої російсько-українській війни поширена також прадавня, з античним корінням, метафора подорожі, виживання попри смертельну небезпеку, і повернення воїна додому. Особливо в історіях повернення українських полонених з російського полону, зі шрамами, як від бойових ран, так і від нелюдських російських тортур. Тож нинішня популярність образів з Гомерової «*Одіссеї*» як в інтернет-мемах, так і в поезії має коріння в реальній українській дійсності.

Показово, що сучасні назви з античних джерел зазнають в українській мові словотвірних трансформацій, на їхній основі виникають неологізми, особливо в театральному контексті (напр., вистава в Національному театрі Франка має узагальнювальну назву «*Троянство*», а вистава Львівського театру Лесі Українки, присвячена дружинам військових, «*Пенелопея*» (за зразком «*Одіссея*»)).

Зрештою, існує думка, що античний *Полем*, як конфронтація та битва, і *логос* (дгр. *logos* [5, LSJ, р. 345 ff.]) як конструктивний принцип і одне із засадничих культурних, філософських, релігійних понять, діалектично тотожні. Як указує Гайдеггер, «Конфронтація не розділяє єдність, а тим більше не руйнує її. Вона будує єдність; це збирання (*логос*). *Полемос* і *логос* – це одне й те саме» [6, р. 7]. Нам складно прийняти буквально таке тлумачення, що прирівнює війну до «слова» та «мовлення» у сенсі раціонального мислення та порядку. Хіба що у сенсі уявного створення бажаного стану справ за допомогою дискурсивних засобів. Зі сподіванням, що кривава реальність російської агресії завершиться перемогою розуму й України.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Білецький А. О. *Було колись над Іліоном...* Гомер, Іліада. Харків, 2006. С. 3–25.
2. Парахонський Б. О., Яворська Г. М. Породження війни з безсилля миру: смислова логіка війни. *Стратегічна панорама*. 2022. Спец. випуск. С. 12–22.
3. Яворська Г. М., Чмир О. Р. Семантика війни і миру в сучасних слов'янських мовах: історико-типологічний аспект. *Мовознавство*. 2018. № 3. С. 15–29.
4. Fried G. Heidegger's Polemos : From Being to Politics. New Haven : Yale University Press. 2000. 320 p.
5. LSJ – Liddell H. G., Scott R., Jones Henry S. A. Greek-English Lexicon / Revised and augmented throughout by. Sir Henry Stuart Jones; with the assistance of. Roderick McKenzie. Oxford, 1940. 2042 p.
6. Milchman A., Rosenberg A. (eds.) *Foucault and Heidegger. Critical encounters*. Minneapolis : University of Minnesota Press, 2003. 368 p.

## ВІДОМОСТІ ПРО УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ

**Алексєєнко Максим Сергійович** — здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти; спеціальність – А4.021 Англійська мова та зарубіжна література; освітньо-професійна програма: Середня освіта (Мова і література (англійська)); ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Ананьян Еліна Львівна** — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Ареф'єва Наталія Георгіївна** — доктор філологічних наук, професор кафедри суспільних наук Одеського національного медичного університету.

**Балабан Олена Олександрівна** — кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германських мов ДВНЗ «Український державний університет імені Михайла Драгоманова» (м. Київ).

**Бичкова Ольга Олексіївна** — аспірантка кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики факультету іноземних мов (освітньо-наукова програма «Філологія») Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса).

**Бондаренко Діана Ігорівна** — здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю В11 «Філологія» (В11.041 — германські мови та літератури (переклад включно), перша — англійська), факультет гуманітарної, філологічної та економічної освіти (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Волошина Варвара Михайлівна** — здобувачка 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю В11 «Філологія» (В11.041 — германські мови та літератури (переклад включно), перша — англійська), факультет гуманітарної, філологічної та економічної освіти (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Глуценко Володимир Андрійович** — доктор філологічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, професор кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Глуценко Всеволод Володимирович** — викладач англійської мови, British Council (м. Ханой, В'єтнам).

**Глущенко Даниїл Володимирович** — викладач англійської мови, EIV Company (Ханой, В'єтнам).

**Груненко Альона Віталіївна** — здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти; спеціальність – А4.021 Англійська мова та зарубіжна література; освітньо-професійна програма: Середня освіта (Мова і література (англійська)); ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Гурова Наталія Юріївна** — здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти; спеціальність — А4.021 Англійська мова та зарубіжна література; освітньо-професійна програма: Середня освіта (Мова і література (англійська)); ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Дерік Ілона Морісівна** — кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри перекладу та теоретичної і прикладної лінгвістики факультету іноземних мов Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса).

**Захарова Дарина Олегівна** — здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти; спеціальність — А4.021 Англійська мова та зарубіжна література; освітньо-професійна програма: Середня освіта (Мова і література (англійська)); ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Гліаді Олександр Іванович** — доктор філологічних наук, професор, професор кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики факультету іноземних мов Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса).

**Казаков Ігор Миколайович** — кандидат філологічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Каламаж Марія** — доктор філософії (PhD), керівник Eurasia Adviser Company (м. Ополе, Польща).

**Космеда Тетяна Анатоліївна** — доктор філологічних наук, професор, Донецький національний університет ім. Василя Стуса (м. Вінниця).

**Ледняк Ганна Владленівна** — старший викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Ледняк Юлія Владленівна** — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Лихо Софія Антонівна** — здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти; спеціальність: В11 Філологія (В11.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша — англійська); освітньо-професійна програма: Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно)); ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Луганцова Євгенія Анатоліївна** — вчитель англійської та німецької мов Лиманського ліцею № 3 Лиманської міської ради Донецької області; вища кваліфікаційна категорія, вчитель методист; методист відділу мовно-літературної та мистецької освіти Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Лиман).

**Любимова Світлана Анатоліївна** — доктор філологічних наук, професор, професор кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса).

**Маєв Сергій Федорович** — вчитель української мови та літератури Слов'янського ЗЗСО № 1; здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти; спеціальність: В11 Філологія (В11.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша — англійська); освітньо-професійна програма: Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно)); ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Матвєєва Світлана Анатоліївна** — доктор філологічних наук, професор кафедри прикладної лінгвістики, порівняльного мовознавства та перекладу ДВНЗ «Український державний університет імені Михайла Драгоманова» (м. Київ).

**Маторіна Наталя Михайлівна** — доктор філологічних наук, професор, професор кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Митрофан Софія Сергіївна** — здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю В11 «Філологія» (В11.041

— германські мови та літератури (переклад включно), перша — англійська), факультет гуманітарної, філологічної та економічної освіти (м. Слов'янськ — м. Дніпро).

**Набока Ольга Георгіївна** — доктор педагогічних наук, професор, перший проректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ — м. Дніпро).

**Нестелєв Максим Аркадійович** — кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ — м. Дніпро).

**Павлова Марина Євгенівна** — здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти; спеціальність: В11 Філологія (В11.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша — англійська); освітньо-професійна програма: Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно)); ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ — м. Дніпро).

**Приходько Софія Павлівна** — здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти; спеціальність — А4.021 Англійська мова та зарубіжна література; освітньо-професійна програма: Середня освіта (Мова і література (англійська)); ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ — м. Дніпро).

**Пирко Анастасія Олександрівна** — здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти; спеціальність — А4.021 Англійська мова та зарубіжна література; освітньо-професійна програма: Середня освіта (Мова і література (англійська)); ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ — м. Дніпро).

**Піскунов Олександр Вікторович** — кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ — м. Дніпро).

**Плоткін Кирило Сергійович** — аспірант третього року навчання кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики факультету іноземних мов (освітньо-наукова програма «Філологія») Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса).

**Пучкова Марія Ігорівна** — здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю В11 «Філологія» (В11.041 — германські

мови та літератури (переклад включно), перша — англійська), факультет гуманітарної, філологічної та економічної освіти (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Роман Вікторія Володимирівна** — кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Севостьянова Вероніка Олександрівна** — здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю В11 «Філологія» (В11.041 — германські мови та літератури (переклад включно), перша — англійська), факультет гуманітарної, філологічної та економічної освіти (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Соловійов Денис Васильович** — здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти; спеціальність — А4.021 Англійська мова та зарубіжна література; освітньо-професійна програма: Середня освіта (Мова і література (англійська)); ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Таїцька Віра Володимирівна** — викладачка англійської мови, Apollo English (м. Хошимін, В'єтнам).

**Чеченова Еліна Костянтинівна** — здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю В11 «Філологія» (В11.041 — германські мови та літератури (переклад включно), перша — англійська), факультет гуманітарної, філологічної та економічної освіти (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Шевченко Марина Юріївна** — кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

**Яворська Галина Михайлівна** — доктор філологічних наук, професор, головний науковий співробітник Національного інституту стратегічних досліджень (м. Київ).

ЗМІСТ

<b>ОРГКОМІТЕТ</b> .....	3
<b>БІБЛОГРАФІЧНИЙ ПОКАЖЧИК ЗБІРНИКІВ МАТЕРІАЛІВ КОНФЕРЕНЦІЙ</b> .....	5
<i>Алексєєнко М. С., Піскунов О. В.</i> ПІДВИЩЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПИСЬМОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА БАЗІ БЛОГІВ.....	7
<i>Арефьєва Н. Г.</i> МОТИВ КУПІВЛІ-ПРОДАЖУ У ВЕСІЛЬНІЙ ОБРЯДОВОСТІ.....	10
<i>Бичкова О. О., Дерік І. М.</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ГЕНДЕРНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПОЛІЦЕЙСЬКОГО ДИСКУРСУ: ВІД МАСКУЛІНОЦЕНТРИЗМУ ДО ІНКЛЮЗИВНОСТІ.....	16
<i>Бондаренко Д. І., Маторіна Н. М.</i> КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН «БРІДЖИТ ДЖОНС».....	18
<i>Глущенко В. А.</i> ЧАРІВНА КАЗКА Й СОЦІАЛЬНО-РОМАНТИЧНА ПОВІСТЬ: АРХЕТИПНІ ПАРАЛЕЛІ.....	20
<i>Глущенко В. А., Каламаж М., Луганцова Є. А.</i> ІСТОРІЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ РЕДУКОВАНИХ У МОВОЗНАВСТВІ 20-х – 50-х рр. ХІХ ст. ....	29
<i>Glushchenko V. A., Balaban O. O., Hlushchenko V. V.</i> THE VENETIC LANGUAGE: A LINGUO-HISTORIOGRAPHICAL PERSPECTIVE.....	32
<i>Glushchenko V. A., Taitzka V. V., Hlushchenko D. V.</i> WHAT IS THE LINGUISTIC METHOD.....	36
<i>Груненко А. В., Ананьян Е. Л.</i> ЦИФРОВИЙ СТОРІТЕЛІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	43
<i>Гурова Н. Ю., Роман В. В.</i>	

ДИСКУСІЯ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ІНТЕРАКТИВНІСТЬ  
І КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ.....46

*Derik I. M., Plotkin K. S.*

ON THE SEMANTIC PECULIARITIES OF ENGLISH COMPUTER  
TERMS.....51

*Захарова Д. О., Маторіна Н. М.*

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У  
ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ РОМАНУ «ЧУМА» АЛЬБЕРА КАМЮ.....54

*Iliadi A. I.*

WORDS WITH THE MEANING 'IGNORANT' IN THE INDO-EUROPEAN  
LANGUAGES: TYPOLOGY OF NOMINATION.....56

*Казаків І. М., Приходько С. П.*

КУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ЗАХІДНОМУ ТА  
УКРАЇНСЬКОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ: ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ  
ТА ОСВІТНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ.....59

*Космеда Т. А.*

ІСТОРІОГРАФІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ: ПЕРСОНАЛІЇ  
І НАУКОВІ ОСЕРЕДКИ.....65

*Ледняк Ю. В., Ледняк Г. В.*

БІНАРНЕ ЗАНЯТТЯ «НІМЕЦЬКА МОВА + МЕТОДИКА НАВЧАННЯ  
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ»: ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ОП «СЕРЕДНЯ  
ОСВІТА. МОВА ТА ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА (АНГЛІЙСЬКА,  
НІМЕЦЬКА)» ДО РОБОТИ З ОРИГІНАЛОМ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТВОРУ  
М. ЕНДЕ «ДЖИМ ҐУДЗИК І МАШИНІСТ ЛУКАС» У 6 КЛАСІ.....70

*Лихо С. А., Піскунов О. В.*

ЛІНГВІСТИЧНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОГО  
АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА СУМІЖНІ  
ПОНЯТТЯ.....74

*Любимова С. А.*

МЕТОД МОДЕЛЮВАННЯ У ЛІНГВОКОГНІТОЛОГІЧНИХ  
ДОСЛІДЖЕННЯХ.....78

*Маєв С. Ф.*

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ТЕМПОРАЛЬНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ТА  
УКРАЇНСЬКОМУ МОВНОМУ ПРОСТОРИ: ЛІНГВІСТИЧНІ ТА  
ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ АСПЕКТИ.....81

<i>Matvieieva S. A.</i> INTEGRATING EYE-TRACKING AND CORPUS LINGUISTICS: A NOVEL APPROACH TO ANALYZING TRANSLATION STRATEGIES.....	84
<i>Митрофан С. С., Маторіна Н. М.</i> МІСЦЕ РОМАНУ «ЗВІЯНІ ВІТРОМ» У КУРСІ ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	90
<i>Набока О. Г.</i> МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТА ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТИ.....	93
<i>Павлова М. Є., Нестелєєв М. А.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ СОМАТИЧНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ.....	100
<i>Пирко А. О., Піскунов О. В.</i> МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ.....	103
<i>Пучкова М. І., Маторіна Н. М.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ «ГОЛОДНИХ ІГОР» СЮЗАН КОЛЛІНЗ У НАВЧАЛЬНУ ПРОГРАМУ.....	107
<i>Севостьянова В. О., Маторіна Н. М.</i> МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОМАНУ КРІСТІН ГЕНН «ЖІНКИ» У ВИКЛАДАННІ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	110
<i>Соловйов Д. В., Роман В. В.</i> ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МЕХАНІЗМИ СПРИЙНЯТТЯ, РОЗУМІННЯ ТА ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ.....	113
<i>Чеченова Е. К., Маторіна Н. М.</i> ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО У ГЛОБАЛЬНОМУ КУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ.....	117
<i>Shevchenko M. Y.</i>	

AI-SUPPORTED INNOVATIONS IN LINGUISTIC METHODOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF AUDITORY AND LEXICAL COMPETENCE IN FUTURE ENGLISH AND GERMAN TRANSLATORS.....121

*Shevchenko M. Y., Voloshyna V. M.*

INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO LINGUODIDACTICS: CHALLENGES IN ADAPTING TRADITIONAL METHODS TO INTERACTIVE AND AI-ORIENTED PRACTICES.....124

*Яворська Г. М.*

ПОЛЕМ І ЛОГОС: АНТИЧНІ КОНОТАЦІЇ В ДИСКУРСІ ВІЙНИ.....127

**ВІДОМОСТІ ПРО УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ.....131**

**МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРИОГРАФІЯ  
МОВОЗНАВСТВА Й ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА**

*Матеріали XIII науково-практичної  
Інтернет-конференції*

Слов'янськ – Дніпро, 15–16 квітня 2026 року

Головний редактор проф. В. А. Глущенко

Укладач К. А. Кушнір