

Західноукраїнський національний університет  
Навчально-науковий інститут міжнародних відносин  
ім. Б. Д. Гаврилишина  
Кафедра іноземних мов  
та інформаційно-комунікаційних технологій

WEST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY  
Bohdan Havrylyshyn Education  
and Research Institute of International Relations  
Department of Foreign Languages  
and Information and Communication Technologies



ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ



Співорганізатори:  
Львівський національний університет  
імені Івана Франка  
“Асоціація вчителів англійської мови  
“TESOL-Україна”  
Університет Мармара (Туреччина)  
Віденська вища педагогічна школа (Австрія)  
Люблянська школа бізнесу (Словенія)  
Академія WSB, Домброва Горніча (Польща)  
Грузинсько-американський університет (Грузія)  
Жешувський Університет (Польща)

In Partnership with:  
Ivan Franko National University of Lviv  
TESOL Ukraine Association  
of English Language Teachers  
Marmara University (Turkey)  
The University College  
of Teacher Education in Vienna (Austria)  
Ljubljana School of Business (Slovenia)  
WSB Academy, Dąbrowa Górnicza (Poland)  
Georgian-American University (Georgia)  
University of Rzeszow (Poland)

МАТЕРІАЛИ  
Міжнародної  
науково-практичної конференції

**«СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ФІЛОЛОГІЧНИХ  
ТА ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ:  
ВІТЧИЗНЯНИЙ І МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР»**

20 березня 2026 року

PROCEEDINGS  
of the International Scientific  
and Practical Conference  
**“CONTEMPORARY TRENDS IN PHILOLOGICAL  
AND PEDAGOGICAL RESEARCH:  
NATIONAL AND INTERNATIONAL DIMENSIONS”**

MARCH 20, 2026

Тернопіль, 2026 /Ternopil, 2026

**ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**Навчально-науковий інститут міжнародних відносин імені Б. Д. Гаврилишина**  
**Кафедра іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій**

У співпраці з:

Львівським національним університетом імені Івана Франка (Україна)  
Асоціацією вчителів англійської мови «TESOL-Україна»  
Університетом Мармара (Туреччина)  
Віденською вищою педагогічною школою (Австрія)  
Люблянською школою бізнесу (Словенія)  
Академією WSB, Домброва-Гурнича (Польща)  
Грузинсько-американським університетом (Грузія)  
Жешувським університетом (Польща)

**WEST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY**  
**Bohdan Havrylyshyn Education and Research Institute of International Relations**  
**Department of Foreign Languages, Information and Communication Technologies**

In Partnership with:

Ivan Franko National University of Lviv (Ukraine)  
TESOL Ukraine Association of English Language Teachers  
Marmara University (Turkey)  
The University College of Teacher Education in Vienna (Austria)  
Ljubljana School of Business (Slovenia)  
WSB Academy, Dąbrowa Górnicza (Poland)  
Georgian-American University (Georgia)  
University of Rzeszow (Poland)



**МАТЕРІАЛИ**

Міжнародної науково-практичної конференції  
**“СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ФІЛОЛОГІЧНИХ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ  
ДОСЛІДЖЕННЯХ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР”**  
20 березня 2026 року

**CONFERENCE PROCEEDINGS**  
**“CONTEMPORARY TRENDS IN PHILOLOGICAL AND PEDAGOGICAL  
RESEARCH: NATIONAL AND INTERNATIONAL DIMENSIONS”**  
MARCH 20, 2026

Тернопіль, 2026 /Ternopil, 2026

УДК 81'42

С 91

***Рецензенти:***

**Ольга Косович**, д-р філол. наук, професор, завідувач кафедри романо-германської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**Наталія Батрин**, канд. філол. наук, доцент Західноукраїнського національного університету

***Редакційна колегія:***

**Людмила Крайняк**, канд. філол. наук, доцент

**Світлана Рибачок**, канд. філол. наук, доцент

**Людмила Морозовська**, канд. філол. наук, доцент

Відповідальна за випуск – **Людмила Крайняк**, канд. філол. наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету

*Рекомендовано до друку на засіданні кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету, протокол № 8 від 12 березня 2026 р.*

Сучасні тенденції у філологічних та педагогічних дослідженнях: вітчизняний і міжнародний вимір: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 20 березня 2026 р, ЗУНУ, Тернопіль. 240 с.

До збірника увійшли тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні тенденції у філологічних та педагогічних дослідженнях: вітчизняний і міжнародний вимір», в яких висвітлюються філологічні та педагогічні проблеми сучасності, аналізуються результати теоретичних та прикладних досліджень у сфері лінгвістики, літературознавства, міжкультурної комунікації, перекладознавства та методики викладання іноземних мов.

Для аспірантів, науковців, викладачів гуманітарного циклу дисциплін, а також студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

За зміст наукових праць та достовірність наведених фактологічних і статистичних матеріалів відповідальність несуть автори публікацій. У збірнику зберігається стилістика та орфографія авторів матеріалів.

**УДК 81'42**

Почесна голова конференції: **Оксана ДЕСЯТНЮК**, доктор економічних наук, професор, ректор Західноукраїнського національного університету

Голова конференції: **Людмила КРАЙНЯК**, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету

## СКЛАД ОРГАНІЗАЦІЙНОГО КОМІТЕТУ

**Ольга ЦАРИК**, доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету;

**Світлана РИБАЧОК**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету;

**Людмила МОРОЗОВСЬКА**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету;

**Марія КУЗІВ**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету;

**Ірина БЄЛІНСЬКА**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету;

**Ірина ГУМОВСЬКА**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету;

**Олександра ДУДА**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету;

**Тетяна П'ЯТНИЧКА**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету;

**Інна ШИЛІНСЬКА**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету.

## СКЛАД НАУКОВОГО (ПРОГРАМНОГО) КОМІТЕТУ

**Микола ДИВАК**, доктор технічних наук, професор, проректор з наукової роботи Західноукраїнського національного університету;

**Уляна КОРУЦ**, доктор юридичних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи (міжнародна діяльність) Західноукраїнського національного університету;

**Людмила ГАВРИЛЮК-ЄНСЕН**, кандидат економічних наук, доцент, директор ННІМВ ім. Б.Д. Гаврилишина;

**Віта СЕМАНЮК**, доктор економічних наук, професор, начальник науково-дослідної частини Західноукраїнського національного університету

**Роман ДУДОК**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка (за згодою);

**Ольга КОСОВИЧ**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри романо-германської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (за згодою);

**Омер Мерт ДЕНІЗЧИ**, професор кафедри журналістики, факультету комунікації, заступник начальника Міжнародного відділу, Університет Мармара, Стамбул, Туреччина (за згодою);

**Елені ГРІВА**, д-р, професор, проректор з міжнародних зв'язків, професор кафедри прикладної лінгвістики, двомовності та викладання грецької мови як другої/іноземної на факультеті гуманітарних та соціальних наук, Університет Західної Македонії, Греція (за згодою);

**Томас БАУЕР**, д-р, Центр інтернаціоналізації, координатор Erasmus+, Вища школа педагогіки, Відень, Австрія (за згодою);

**Латіф ДУРЛАНІК**, д-р, професор кафедри сходознавства Гамбурзького університету та кафедри німецької лінгвістики та німецької мови як іноземної Бременського університету Бремен, Німеччина (за згодою);

**Вільям К. ФРІК**, д-р філософії, професор освітнього лідерства та політичних досліджень, Університет Шарджі, Дубай, ОАЕ, університет Оклахоми, Норман, США (за згодою);

**Магдалена ТРІНДЕР**, доктор прикладної лінгвістики, керівник медіа, візуальних та соціальних комунікацій, Університет Жешува, Польща (за згодою).

Honorary Chair of the Conference: **Oksana DESYATNYUK**, Rector of West Ukrainian National University, Doctor of Economic Sciences, Professor, Honored Worker of Education of Ukraine

Chair of the Conference: **Lyudmyla KRAYNYAK**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, West Ukrainian National University

## **ORGANIZING COMMITTEE**

**Olga TSARYK**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, West Ukrainian National University;

**Svitlana RYBACHOK**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, West Ukrainian National University;

**Liudmyla MOROZOVSKA**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, West Ukrainian National University;

**Mariia KUZIV**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, West Ukrainian National University;

**Iryna BIELINSKA**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, West Ukrainian National University;

**Iryna HUMOVSKA**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, West Ukrainian National University;

**Oleksandra DUDA**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, West Ukrainian National University;

**Tetyana PYATNYCHKA**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, West Ukrainian National University;

**Inna SHYLINSKA**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, West Ukrainian National University.

## SCIENTIFIC COMMITTEE

**Mykola DYVAK**, Doctor of Technical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Research, West Ukrainian National University;

**Uliana KORUTS**, Doctor of Law, Professor, Vice-Rector for Academic Affairs and Research, West Ukrainian National University;

**Lyudmyla HAVRYLYUK-JENSEN**, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Director of the B. Havrylyshyn Education and Research Institute of International Relations, West Ukrainian National University;

**Vita SEMANYUK**, Doctor of Economic Sciences, Professor, Head of the Research Department, West Ukrainian National University;

**Roman DUDOK**, Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the Department of Foreign Languages for the Humanities of the Ivan Franko National University of Lviv (with consent);

**Olha KOSOVYCH**, Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the Department of Romance and Germanic Philology of the Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University (with consent);

**Ömer Mert DENİZÇİ**, Professor, Department of Journalism, Faculty of Communication, Deputy Head of International Department, Marmara University, Istanbul, Turkey (by consent);

**Eleni GRIVA**, Dr., Professor, Vice-Rector for International Relations, Professor, Department of Applied Linguistics, Bilingualism and Teaching of Greek as a Second/Foreign Language, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Western Macedonia, Greece (by consent);

**Thomas BAUER**, Dr., Internationalization Center, Erasmus+ Coordinator, Graduate School of Education, Vienna, Austria (by consent);

**Latif DURLANİK**, Dr., Professor, Department of Oriental Studies, University of Hamburg and Department of German Linguistics and German as a Foreign Language, University of Bremen, Bremen, Germany (by consent);

**William K. FRICK**, Ph.D., Professor of Educational Leadership and Policy Studies, University of Sharjah, Dubai, UAE, University of Oklahoma, Norman, USA (by appointment); Magdalena TRINDER, Ph.D., Head of Media, Visual and Social Communications, University of Rzeszów, Poland (by appointment).

## ЗМІСТ

<b>СЕКЦІЯ 1. МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО / AREA 1. LINGUISTICS. LITERARY STUDIES.....</b>	<b>15</b>
<b><i>ІРИНА БЕЛІНСЬКА</i></b> ПОЕТИЧНИЙ СПАДОК ЕНН БРЕДСТРИТ –ЛІТЕРАТУРНО- КРИТИЧНИЙ ТА ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ ГОРИЗОНТИ.....	15
<b><i>ІРИНА БЕЛІНСЬКА, НАТАЛІЯ ЛІЩИНСЬКА</i></b> «ДОЛИНА ІССИ» ЧЕСЛАВА МІЛОША В ОБ’ЄКТИВІ КАМЕРИ: ТВОРЧА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ СЮЖЕТУ РОМАНУ.....	18
<b><i>ОЛЬГА КОСОВИЧ</i></b> АНГЛІЦИЗМИ В ЮРИДИЧНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ: ВТОРГНЕННЯ, АДАПТАЦІЯ ЧИ ЗБАГАЧЕННЯ? .....	20
<b><i>ЛЮДМИЛА КРАЙНЯК, ЮЛІЯ ДЕМЧУК</i></b> МОВНІ ЗАСОБИ ВПЛИВУ В РЕКЛАМІ, БЛОГАХ ТА КОНТЕНТ- МАРКЕТИНГУ .....	23
<b><i>СВІТЛАНА РИБАЧОК, ІРИНА ГОРБОНІС</i></b> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МАНІПУЛЯТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНОМУ МЕДІАДИСКУРСІ .....	25
<b><i>СВІТЛАНА РИБАЧОК, ЛІЛІЯ ЧАПАЙЛО</i></b> ВІДОБРАЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ КАРТИНИ СВІТУ У БРИТАНСЬКІЙ ТА АМЕРИКАНСЬКІЙ ФРАЗЕОЛОГІЇ .....	27
<b><i>НАТАЛІЯ РИБІНА, СВЯТОСЛАВ БІЛІНСЬКИЙ</i></b> ГРАМАТИКАЛІЗАЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ СИСТЕМИ АНГЛО-БАЗОВАНИХ КРЕОЛЬСЬКИХ МОВ .....	29
<b><i>НАДІЯ САВЧИН</i></b> НОМІНАЛІЗАЦІЯ ЯК СПОСІБ СЛОВОТВОРЕННЯ В СИСТЕМІ МОВ .....	30
<b><i>ІРИНА ХУРТАК</i></b> МОРФОЛОГІЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ДІЄСЛІВНИХ ФОРМ У СУЧАСНОМУ НІМЕЦЬКОМУ МОВЛЕННІ .....	33
<b><i>ІННА ШИЛІНСЬКА, ОЛЕНА ПАРАНИЧ</i></b> ЖАНРОВО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАУКОВО- ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ .....	37
<b><i>АНАСТАСІЯ ЯРЕМЧУК</i></b> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСОБОВОГО СКЛАДУ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ КРАЇН-ЧЛЕНІВ НАТО.....	39

<b>MARIANA BANEVYCH</b>	
METAPHORICAL MAPPING AS A COGNITIVE MECHANISM .....	42
<b>IRYNA HORENKO</b>	
AFRICAN AMERICAN LITERATURE IN THE CONTEXT OF MODERN LITERARY THEORY .....	44
<b>IRYNA HUMOVSKA</b>	
VOCABULARY CHANGE, MEANING CONDENSATION, AND SELF- EXPRESSION IN THE DIGITAL SLANG OF GENERATION ALPHA.....	45
<b>TETIANA JURCZYSZYN, NATALIA MATUS</b>	
SPECYFIKA TŁUMACZENIA LEKSYKI NACECHOWANEJ EMOCJONALNIE W TEKSTACH REKLAMOWYCH .....	48
<b>OLGA TSARYK, MAKSYM GUSAK</b>	
RHETORIC AS A TOOL OF BRAND DISCOURSE.....	51
<b>OLGA TSARYK, VIKTOR SLABODUKH</b>	
THE LINGUOSTYLISTIC POTENTIAL OF NARRATIVE IMMERSION IN VIDEO GAMES FOR THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE: A PROBLEM STATEMENT .....	54
<b>СЕКЦІЯ 2. ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО /</b>	
<b>AREA 2. TRANSLATION STUDIES .....</b>	<b>57</b>
<b>АЛЛА БИЧОК</b>	
ПРОБЛЕМА ЕКВІВАЛЕНТНОСТІ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ПЕРЕКЛАДАЧАМИ.....	57
<b>ОЛЬГА БОДНАР</b>	
РОЛЬ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ПРАКТИКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ .....	60
<b>ГАЛИНА КІТУРА, ІРИНА ПРОКОП, НАТАЛІЯ ЄЛАГІНА</b>	
ГРАМАТИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ МЕДИЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ТЕРМІНІВ .....	64
<b>ТАМІЛА КОТОВСЬКА</b>	
РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ДІЄПРИКРЕТНИКОВИХ КОНСТРУКЦІЙ У СУЧАСНОМУ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВІ.....	66
<b>ЛЮДМИЛА КРАЙНЯК, ІРИНА КРИСОВАТА</b>	
ПЕРЕКЛАД ЯК ІНСТРУМЕНТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ.....	68
<b>ОКСАНА КУЦА</b>	
ВІДТВОРЕННЯ ПОРІВНЯЛЬНИХ КОНСТРУКЦІЙ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ РОМАНУ ДЖОЗЕФА КОНРАДА «СЕРЦЕ ПІТЬМИ»).....	70

<b>ЖАННА МАКСИМЧУК</b> МЕДІЙНИЙ ПЕРЕКЛАД У ВОЄННИЙ ЧАС: ВИКЛИКИ ДЛЯ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВИСВІТЛЕННІ МІЖНАРОДНИХ КОНФЛІКТІВ.....	72
<b>ІРИНА ПРОКОП, ГАЛИНА КІТУРА, НАТАЛІЯ ЄЛАГІНА</b> ТЕРМІНОЛОГІЧНА ТОЧНІСТЬ І ЛЕКСИЧНІ ТРУДНОЩІ В МЕДИЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ АНГЛОМОВНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ .....	74
<b>СВІТЛАНА РИБАЧОК</b> СЕМАНТИЧНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЛЕКСЕМ CARPET І RUG У КОНТЕКСТІ ПЕРЕКЛАДУ КУЛЬТУРНО МАРКОВАНОЇ ЛЕКСИКИ: ПРАГМАТИЧНИЙ ТА МУЗЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ .....	76
<b>СВІТЛАНА РИБАЧОК, ЕЛЬВІРА ПРУСОВА</b> ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИСЛІВ'ІВ .....	78
<b>ЗОРЯНА СУШКО</b> ПЕРЕКЛАД МЕТАФОР У ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ.....	81
<b>ЗОРЯНА СУШКО</b> ПЕРЕКЛАД ЯК ІНСТРУМЕНТ КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ ЛІТЕРАТУРНИХ ТЕКСТІВ .....	82
<b>ЮЛІЯ ТАРАСЕНКО</b> ВІДТВОРЕННЯ МАРКЕРІВ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ЛЮДИНИ В ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ .....	84
<b>ГАЛИНА ЧУМАК</b> ВІДТВОРЕННЯ АВТОРСЬКОГО СТИЛЮ КЕНА ФОЛЛЕТТА У ПЕРЕКЛАДІ РОМАНУ «СТОВПИ ЗЕМЛІ» .....	87
<b>ІННА ШИЛІНСЬКА, ЮЛІЯ БАРАН</b> НАУКОВИЙ ДИСКУРС У СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ І ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	91
<b>GULLU BAYRAM ABDULLAYEVA</b> THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND HUMAN TRANSLATION IN THE DIGITAL ERA.....	94
<b>LIUDMYLA MOROZOVSKA</b> TERMINOLOGICAL CHALLENGES IN TRANSLATING MILITARY DISCOURSE: STRATEGIES FOR PHILOLOGISTS .....	96
<b>TETJANA PANYCHOK</b> STRATEGIEN DER ÜBERSETZUNG NICHTÄQUIVALENTER LEXIK IN PATRICK SÜSKINDS „PARFÜM“ .....	98
<b>NATALIIA RYBINA, VIKTORIIA CHAIKOVSKA</b> THE ROLE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN LITERARY TEXTS AND PECULIARITIES OF THEIR UKRAINIAN TRANSLATION .....	100

**NATALIIA RYBINA, YULIIA ZADOROZHNA**  
REPRODUCING ARGUMENTATIVE STRUCTURE IN UKRAINIAN  
TRANSLATIONS OF ENGLISH PUBLICISTIC DISCOURSE..... 102

**OLGA TSARYK, YELYZAVETA POVOROZNYK**  
STRATEGIES FOR TRANSLATING METAPHORICAL STRUCTURES  
IN ENGLISH POPULAR SCIENCE TEXTS ..... 104

**СЕКЦІЯ 3. МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ /  
AREA 3. INTERCULTURAL COMMUNICATION ..... 107**

**НАТАЛІЯ ГАНТИМУРОВА, АНТОН ГАНТИМУРОВ**  
ВЕКТОРИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ, МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ  
ТА СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В  
ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ..... 107

**АЛЛА ІЩУК, ОЛЕНА ІЩУК**  
ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У ЕЛЕКТРОННОМУ ЛИСТУВАННІ:  
ВЕРБАЛЬНІ, ПУНКТУАЦІЙНІ ТА ГРАФІЧНІ МАРКЕРИ ..... 109

**ОЛЕКСАНДРА КАШУБА, ГАЛИНА НАВОЛЬСЬКА, АНДРІЙ ТУРЧИН**  
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПОЛКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО  
ПРОСТОРУ В СУЧАСНІЙ ПАРАДИГМІ..... 112

**ЛЮДМИЛА КРАЙНЯК, КАРОЛІНА СВИДА**  
МОВНА ПОВЕДІНКА УЧАСНИКІВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ  
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: УКРАЇНСЬКО-АНГЛІЙСЬКІ  
ЗІСТАВЛЕННЯ..... 116

**ВІТАЛІЙ КУЛЬЧИЦЬКИЙ**  
МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ  
ПАРАДИГМІ ..... 119

**ЛЮДМИЛА МОРОЗОВСЬКА АЛІНА НАЗАР**  
РИТОРИЧНИЙ ФРЕЙМІНГ КІНОПРЕМІЇ «ОСКАР»  
В УКРАЇНСЬКОМУ ТА БРИТАНСЬКОМУ МЕДІАДИСКУРСІ:  
ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ ..... 122

**ТЕТЯНА П'ЯТНИЧКА**  
ПЕРЕКЛАД КУЛЬТУРНИХ КОДІВ У РІЗНИХ СТИЛЯХ ТА  
ДИСКУРСАХ..... 124

**ІННА ШИЛІНСЬКА, АНАСТАСІЯ КУСЕНЬ**  
ДИСКУРСИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦИФРОВОГО КОНТЕНТУ  
В АСПЕКТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ..... 127

**BARIŞ ERIÇOK**  
K-12 INTERNATIONALISATION AND TEACHER PREPAREDNESS:  
THE MISSING LINK AS A RECURRING PATTERN IN THE  
LITERATURE..... 130

<b><i>IVANNA HUMENNA, KATERYNA MELNYKOVA</i></b> ENGLISH FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION IN MEDICAL EDUCATION .....	136
<b><i>SERHII PANOV</i></b> FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION THE STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TEACHING THE FOREIGN LANGUAGES .....	138
<b><i>CHRISTIAN RUDLOFF, CHRISTIANE GESIERICH</i></b> FOOTT PRINTTS: RESULTS RELATED TO COOPERATIVE LEARNING AND GROUP DISCUSSIONS IN CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT (CPD) OF TEACHERS .....	140
<b><i>THOMAS SCHRÖDER</i></b> SUSTAINABILITY AND EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (ESD) .....	143
<b><i>OLGA TSARYK, ANASTASIIA PETSKOVYCH</i></b> LINGUOCULTURAL MODELS OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR IN ENGLISH-SPEAKING, GERMAN-SPEAKING, AND UKRAINIAN- SPEAKING .....	147
<b><i>OLGA TSARYK, NATALIYA YASHCHYK</i></b> INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION IM KONTEXT DER EUROPÄISCHEN INTEGRATION DER BILDUNG: HERAUSFORDERUNGEN UND PERSPEKTIVEN FÜR UKRAINISCHE UNIVERSITÄTEN .....	150

#### **СЕКЦІЯ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ / AREA 4. FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY..... 153**

<b><i>ІРИНА БЕЙГЕР</i></b> ВЕЛИКІ МОВНІ МОДЕЛІ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....	153
<b><i>ЛІЛІАНА БЛОГОРКА</i></b> ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	156
<b><i>ІВАННА ВОРОНА, ГАЛИНА ПАЛАСЮК</i></b> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ .....	159
<b><i>ОЛЕНА ГУЗЬ</i></b> ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ .....	161

<b>ІРИНА ЗАВАРИНСЬКА, ГАЛИНА ВИШНЕВСЬКА</b> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У НАВЧАННІ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД .....	163
<b>ЮЛІЯ КЛИМОВИЧ, ОЛЕКСАНДРА МЕЛЬНИК</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВОЇ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ .....	164
<b>ТЕТЯНА КРАВЧУК</b> ВИМОГИ ДО ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН: НАЦІОНАЛЬНИЙ І МІЖНАРОДНИЙ ОРІЄНТИРИ .....	168
<b>ОЛЬГА МАГДЮК</b> ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ ТА ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	172
<b>ОКСАНА НИЧКО</b> ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДЕБАТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧА .....	175
<b>ОКСАНА РОГУЛЬСЬКА</b> МІКРОНАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ .....	177
<b>ІРИНА СТЕЦЬКО</b> РОЛЬ ТА ПЕРЕВАГИ СТОРИТЕЛІНГУ В СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПАРАДИГМІ .....	180
<b>ВАЛЕНТИНА СТРИЛЕЦЬ</b> ЗМІСТ І СТРУКТУРА ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ З ДИСЦИПЛІНИ «СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ГАЛУЗЕВИХ ТЕКСТІВ» .....	182
<b>ОЛЕСЯ ФЕДОРОВА</b> ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ГОВОРІННЮ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ ЗЗСО .....	185
<b>ЛІЛІЯ ШТОХМАН</b> СТРАТЕГІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У НЕМОВНИХ ЗВО .....	189
<b>OLEH CHUKHNI, RUSLANA LUTSIV, SVITLANA SABAT</b> ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: ADVANTAGES, DISADVANTAGES, AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS .....	191
<b>OLHA DATSKIV</b> ETHICAL USE OF AI IN ACADEMIC WRITING BY PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS .....	195

<b>OLEKSANDRA DUDA</b> MOTIVES OF HIGHER SCHOOL STUDENTS SELF-DEVELOPMENT OF TRANSLATION COMPETENCE .....	197
<b>NATALIYA DYACHUK</b> PROCRASTINATION AS RISK AND RESOURCE IN EFL EDUCATION: PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL, AND METHODOLOGICAL DIMENSIONS .....	199
<b>VIKTORIIA HUBKINA</b> INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO THE PROCESS OF TEACHING EFL FOR STUDENTS AT TECHNICAL UNIVERSITIES .....	203
<b>OLHA HYRYLA</b> ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR CREATING LEARNING TASKS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT UNIVERSITY .....	207
<b>IRYNA IVANCHENKO</b> DIGITALIZATION IN HIGHER EDUCATION: PROS AND CONS .....	208
<b>ILONA KAIUK</b> TEACHING BUSINESS COMMUNICATION AND PROFESSIONAL TERMINOLOGY IN ENGLISH FOR STUDENTS MAJORING IN ENVIRONMENTAL ENGINEERING AND ENVIRONMENTAL PROTECTION TECHNOLOGIES AT A TECHNICAL UNIVERSITY .....	211
<b>NATALIIA KOSHIL</b> METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING LEGAL VOCABULARY IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES FOR UNIVERSITY STUDENTS.....	214
<b>IHOR KRIL</b> THE USE OF INTERACTIVE METHODS IN TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS .....	216
<b>MARIIA KUDII</b> USE INTERACTIVE PLATFORMS – HAVE STUDENTS WHO ARE INTERESTED.....	218
<b>MARIIA KUZIV OLEH KUZIV, IVAN KUZIV</b> THE ROLE OF THE INTERNET IN THE EDUCATIONAL PROCESS .....	220
<b>HALYNA LYSAK</b> CONTEMPORARY TRANSFORMATIONS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION .....	222
<b>LIUDMYLA MOROZOVSKA</b> INTEGRATING ORATORY TECHNIQUES INTO THE PROFESSIONAL TRAINING OF TRANSLATORS AND ENGLISH TEACHERS.....	226

<b><i>ARKADIUSZ PIETLUCH</i></b>	
IDENTITY IN THE MAKING: AN INTERPRETATIVE PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS OF PRE-SERVICE TEACHERS' PRACTICUM NARRATIVES .....	227
<b><i>ANNA RAIKHEL</i></b>	
HOW THE CAFE MODEL TRANSFORMS LITERACY INSTRUCTION IN DIVERSE CLASSROOMS .....	232
<b><i>NATALIYA YELAHINA, NADIYA FEDCHYSHYN</i></b>	
TERMINOLOGICAL CONSISTENCY AS A DIDACTIC CHALLENGE IN TEACHING MEDICAL TRANSLATION WITHIN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES COURSES .....	234
<b><i>NATALIYA YELAHINA, HALYNA KITURA, IRYNA PROKOP</i></b>	
GENRE-SPECIFIC FEATURES OF MEDICAL TEXTS AND THEIR ROLE IN TRAINING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TRANSLATORS .....	237

# СЕКЦІЯ 1. МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО AREA 1. LINGUISTICS. LITERARY STUDIES

ІРИНА БЄЛІНСЬКА

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

## ПОЕТИЧНИЙ СПАДОК ЕНН БРЕДСТРИТ –ЛІТЕРАТУРНО- КРИТИЧНИЙ ТА ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ ГОРИЗОНТИ

Плинність літературної «моди» надає і читачу, і досліднику нові горизонти прочитання та перепрочитання художніх творів – будь який її зигзаг відображає не лише потреби культурного опрацювання, але й специфіку літературного процесу. Якими б естетично довершеними, інтелектуально складними чи провокативними не поставали перед нами взірці сучасного письменства, дослідницька рефлексія неминуче повертатиметься до витоків літературного процесу. Цей інтерес зумовлений прагненням віднайти фундаментальні відповіді на питання про генезис художніх форм, еволюцію ідей та тяглість культурних традицій. Звернення до першоджерел дозволяє не лише реконструювати автентичний контекст минулих епох, а й виявити приховані механізми, що продовжують структурувати сучасний літературний ландшафт, перетворюючи аналіз класичних текстів на необхідну умову розуміння актуального мистецтва.

Культура Нової Англії періоду ранньої колонізації хоча і створювалась у необжитому та незнаному просторі емігрантами, які в значній мірі були дуже освіченими, – багато мали університетську освіту, зазнала впливу перш за все біблійської доктрини і з цієї точки зору американська література з її нюансами та багатогранністю пропонує широке поле для досліджень. Звісно, «вирішальною для формування літератури в колоніальний період була культура пуритан, що черпала натхнення в теології кальвінізму та вирізнялась поєднанням «чистої» абсолютної віри з раціональністю, радощів життя із жорсткими моральними правилами. Тому література, яку продукувало суспільство, була частково художньою – щоденники, історії з життя, церемоніальні тексти, подорожні нотатки, листи» [1, 11]. Тим більш цінними видаються приклади художнього слова, які дають для дослідника широке поле досліджень через призму різних наукових шкіл.

Український сегмент вивчення американської літератури пов'язаний із Центром американістики при Інституті літератури імені Т. Г. Шевченка НАН України, який має багато регіональних представництв в університетах. Популяризація американської літератури значно мірою завдячує діяльності щорічника «Американські літературні студії в Україні» (із 2004 р.). Література Америка поставала у фокусі уваги знаних дослідників – Тамари Денисової,

Наталії Висоцької, Наталії Жлуктенко, Тетяни Потніцевої, Тетяни Михед, Марії Шимчишин тощо.

Такі постаті в контексті становлення та розвитку національних культур, яких інколи маркують як представників періоду *pre-national literature*, на котрий припадає зародження американської словесності, коли колоністи намагалися усвідомити та окреслити те, що мало особливу значимість для їхнього існування, а тому находило відображення у творах перших американських літераторів, які маленькими поетичними кроками торували поступ літературному процесу у світовому масштабі.

Американська література є явищем досить самотнім – складно окреслити закономірності через призму національної культури, адже більшість американців вважають, що її формування відбувалося штучним, насадженим чином. Суспільство на зорі свого створення використовувала запозичені та насажені ідеї, які були привнесені на північноамериканський континент з Європи – відтак культура перших колоній ототожнювалася з англійською й таким чином нівелювалися оригінальні взірці словесності, які появлялися у новому соціумі на новому ґрунті.

Отож, звернення до творчості першої жінки-літераторки Енн Бредстріт (1612-1672), чії цитати в контексті сьогодення майже через п'ять століть видаються для українського читача актуальними як ніколи, а саме «If we had no winter, the spring would not be so pleasant...» – Весна не була б такою прекрасною, якби ми не мали зими... (*переклад наш*).

Скарбниця американської літератури починаючи з колоніального періоду наповнювалася протягом всієї історії творами письменників та письменниць різних походжень, національностей, бекграундів тощо. Левова частина, з відомих причин, належить творцям-чоловікам, проте сильним голосом заявила про себе згадана вище Енн Бредстріт, котрій належить перша опублікована збірка віршів на американській території і саме тому її називають першою американською поетесою.

Факти особистого характеру не дуже відомі – Енн Бредстріт була освіченою та у вісімнадцятилітньому віці разом з чоловіком, який згодом зайняв посаду губернатора, емігрувала до Америки. Хоча кількісні показники творчого доробку Енн Бредстріт можуть здатися скромними, його якісна цінність як літературного та культурного об'єкта є незаперечною. Кожен вірш авторки є своєрідним артефактом епохи, що зафіксував унікальний досвід жінки-інтелектуалки в умовах Нового Світу. Значущість цієї спадщини виходить далеко за межі суто художнього тексту, адже вона є точкою перетину теології, гендерних студій та історії культури, пропонуючи дослідникам розлогу траєкторію для інтерпретацій духовних і соціальних трансформацій XVII століття. В поле зору українських літературознавців поетеса попадала епізодично та й зарубіжні здобутки небагаті – а саме Енн Стенфорд (Ann Stanford) у своїх розвідках досліджує суперечності між відданим релігійним вихованням Бредстріт і її дуже людськими, «світськими» прихильностями та зазначає, що Енн Бредстріт – не лише перша поетеса Нового Світу, а й приклад

інтелектуального спротиву: володіючи гострим розумом, вона навчилася транслювати власні ідеї в умовах суворих ідеологічних обмежень [3].

Шарлотта Гордон у книзі «Пані Бредстріт – нерозказане життя першого американського поета» відмовляється від статичної літературної критики на користь живої біографічної оповіді. Вона відтворює суворий і тривожний світ ранньої Америки, де в горнилі політичних чвар та щоденних загроз колонії Массачусетської затоки гартувався мистецький таланти Енн Бредстріт. Гордон наголошує на її стійкості і ролі "бунтарки" в конформістському суспільстві [5].

Для об'єктивного висвітлення обраної теми вбачається за доцільне зосередити увагу на тривимірній площині дослідження, що охоплює літературознавчі, критичні та перекладацькі обрії. Кожен із цих напрямків відіграє критичну роль у процесі герменевтичного занурення в текст. Зокрема, літературознавчі студії закладають фундамент для розуміння духовного космосу поетеси, критичні рецепції демонструють динаміку сприйняття її ідей у соціокультурному середовищі, а перекладацькі обрії розкривають потенціал твору до міжмовної та міжкультурної трансформації. Саме поєднання цих трьох підходів забезпечує багатогранність наукового пошуку та дозволяє реконструювати автентичний меседж автора, адаптований до викликів сучасної транслятології. Попередній огляд корпусу поезій, що є наявний на різних ресурсах надає змогу окреслити літературно-критичні вектори, такі як вплив англійської метафізичної поезії, а саме твори Едмонда Спенсера та Філіпа Сідні на творчість поетеси, що проявляється у рясних алюзіях, відсиланнях, паралелях тощо. Має місце і французька поетична спадщина Гійома де Сальюста, яким Енн дуже захоплювалася. Її ранні твори, які є наслідувальними та умовними як за формою, так і за змістом, здебільшого нічим не примітні, а її поезія довгий час вважалася переважно історичним інтересом. Як для ранньої літературної діяльності поезія Енн Бредстріт насичена вишуканими образами та цікавими метафорами. Дослідники вказують на наявність орієнтальних мотивів, релігійних відсилань та оспівування кохання. У збірці віршів є і цикл, присвячений чоловікові та родині. Цікавими є образи природи, нав'язні спостереженнями поетеси над пейзажами, досі не знаними для Старого Світу, які підкреслюють своєрідність середовища [2, 8].

Поезії Енн Бредстріт дозволяють зрозуміти реалії, у яких жили пуританські жінки в XVII столітті. Поетеса часто писала про шлюб, свою любов до чоловіка і прив'язаність до дітей, інколи про тривоги щодо хвороби близьких чи про страх перед пологами. Глибиною та комплексністю вирізняються поезії про її віру в Бога.

Культура Америки на початках ототожнювалась із Європейською, проте власний життєвий досвід відобразився в літературній діяльності і став почасти імпульсом для формування рис майбутньої американської культури. Однак у двадцятому столітті вона отримала визнання критиків за свій пізніші вірші, який є оригінальними і часто глибоко особистим. Поезія Енн Бредстріт є цінним джерелом для вивчення світосприйняття жінок у пуританській громаді XVII століття. Авторка фокусується на сімейних цінностях: емоційній близькості з чоловіком та дітьми, а також на екзистенційних тривогах через

хвороби та пологи. Найбільш багатогранною частиною її творчості є духовна лірика, що відображає складний шлях віри.

Збірка «Десята муза», яка була опублікована за життя поетеси, пройшла незаміченою читачами, проте була належно оцінена критиками у ХХ столітті. У 1956 році поет Джон Берріман віддав їй данину поваги в «Пошані пані Бредстріт», довгому вірші, який містить багато фраз з її творів, – це надає широку траєкторію для компаративних досліджень.

Перекладацькі версії на українську мову представлені Ігорем Прокоповичем та інтернет-ресурсами, які потребують детального аналізу та опрацювання, що можуть відобразитися у конкретних дослідницьких розвідках та виходять за межі заданого формату. Звернення до вивчення творчості майже невідомої в Україні поетеси з Нової Англії, безумовно, відкриє нові горизонти в історії літератури та наукових студіях. Зазначені факти підштовхують до ґрунтовних аналітичних підходів із залученням арсеналу методик існуючих шкіл як традиційних, так і новітніх. Отримані результати сприятимуть оновленню змісту дисциплін «Література зарубіжних країн» та «Художній переклад» для студентів ОПП «Бізнес-комунікації та переклад» та магістерських програм філологічного спектру. Це дозволить розширити когнітивний, стратегічний та ефективний компоненти їхньої міжкультурної компетенції, збагачуючи набір фахових знань і вмінь.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Анісімова Л. Американська література: від витоків до доби реалізму: навч. посіб. для студентів / Л. Анісімова. – Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2023. – 124с.
2. Кетрін Ван Спанкерен. Література Сполучених Штатів. Нарис. Інформ. Агентство Сполучених Штатів, 1994 – 172 с.
3. Stanford A. Anne Bradstreet, the worldly Puritan: an introduction to her poetry. New York: B. Franklin, 1974
4. Critical essays on Anne Bradstreet/ Pattie Cowell, Ann Stanford, eds. Boston: G.K. Hall, 1983
5. Gordon Ch. Mistress Bradstreet: the untold life of America's first poet. New York: Little, Brown and Co., 2005

**ІРИНА БЄЛІНСЬКА  
НАТАЛІЯ ЛІЩИНСЬКА**

**ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА**

#### **«ДОЛИНА ІССИ» ЧЕСЛАВА МІЛОША В ОБ'ЄКТИВІ КАМЕРИ: ТВОРЧА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ СЮЖЕТУ РОМАНУ**

Взаємозв'язок літератури з іншими видами мистецтва здавна поставав у полі зору дослідника і в своєму становленні міждисциплінарність пройшла різні етапи – від нівелювання, співіснування та тотального панування.

Однак факт успішної праці багатьох компаративістів у цьому напрямі доводить, що міждисциплінарна взаємодія є процесом незворотним і взаємно корисним як для літературної компаративістики, так і для культуральних студій [1, 402]. Компаратистика в міждисциплінарному дискурсі впевнено опановує нові «території», пропонуючи досліднику нові, досі не бачені аспекти.

У цьому контексті вирізняється творча постать Чеслава Мілоша, котрий в царині слова проявив себе поетом, прозаїком, перекладачем, есеїстом, літературознавцем, дипломатом, юристом та був лауреатом Нобелівської премії (1980). У своєму поясненні Шведська академія назвала Мілоша письменником, який «озвучує оголене становище людини у світі серйозних конфліктів» [2]. Твори автора перекладені 42 мовами та з 80х років український культурний простір теж наповнюється перекладацькими версіями, які долучають читача до надбань польської культури.

В рамках заявленої теми особливої уваги заслуговує «Долина Ісси» – повість, присвячена пізнанню митцем свого коріння. Головний герой «Долини Ісси», хлопчик Томаш (alter ego автора), шукає відповідей на питання: «Як це стається, що ти є тим, ким є?». Повість пропонує замислитись не лише над явленою ідентичністю героя, але й над своїм єством, а також над сутністю людини загалом, напевно глибоко філософський твір та його кінематографічна інтерпретація, зрежисована Тадеушем Конвіцьким у творчій переробці якого постає психологічний та поетичний фільм-драма.

Історія розгортається у мальовничій долині річки Ісси, відображаючи втрачений світ дитинства, місцеві звичаї, роман священника та містичну атмосферу краю. Сюжет твору зосереджений на долях мешканців міста – історія маленького хлопчика Томашека, трагічний роман місцевого священника та його економки, нерозділене кохання служниці Барбари до свого пана, прогресуюче божевілля лісника Бальтазара. Дія роману відбувається початку ХХ століття в Литві в долині міфологізованої річки Ісса.

Будучи глибоко філософським твором, повість стала певним викликом для екранізації – оскільки складно перенести на екран глибоко інтелектуальний, метафізичний текст, де головним героєм є не стільки людина, скільки пам'ять і сама природа.

Тож сюжетний віраж у фільмі має свою специфіку – плетиво спогадів з книги у екранізації постає сюрреалістичним сновидінням. Фільм фрагментарний; події чергуються з кадрами сучасного (на 1982 рік) Мілоша, який читає власні вірші. Це створює ефект «подвійного сюжету»: минуле очима дитини та осмислення цього минулого старим поетом.

Обидва твори фокусуються на ініціації хлопчика. Томаш спостерігає за світом дорослих, полюванням, релігійними фанатиками та дивними сусідами.

У книзі внутрішній монолог Томаша пояснює його страхи та сумніви (наприклад, щодо присутності Бога в жорстокій природі). У фільмі Томаш – це переважно спостерігач. Та хоча присутні й видимі його обличчя, його очі, але сюжет рухається не через його дії, а через образи, що його оточують.

Аби не втратити фольклорну лінію, що переплітається з теологією у книзі (наприклад опис місцевих чортів, які є частиною повсякденного побуту Литви),

то на екрані Конвіцький візуалізує цей містицизм через хоррор-елементи. Сюжет фільму робить акцент на тому, що Долина Ісси – це «місце, заселене дияволом», підкреслюючи тривожну атмосферу.

Якщо ж аналізувати другорядні персонажі та соціальний фон, то у книзі прослідковується соціальний розріз: стосунки між польською шляхтою та литовськими селянами, мовне питання, занепад старого устрою тощо. В екранному варіанті соціальний контекст відходить на другий план. Конвіцький залишає лише найяскравіші постаті, перетворюючи їх на архетипи.

В книзі відображена спроба зрозуміти світ через слово та віру. Фільм – це спроба відчутти цей світ через візуальні образи та звуки. Режисер та кіногрупа не просто переказали сюжет, вони екранізували «дух» прози Мілоша, зробивши її більш похмурою та тривожною, але водночас неймовірно красивою.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Будний В. Порівняльне літературознавство : підручник для студ. вищих навч. закл. / Будний Василь Володимирович, Ільницький Микола Миколайович. – К. : КиєвоМогилянська академія, 2008. – 430 с.
2. Гнатюк, Оля. Чеслав Мілош <https://duh-i-litera.com/milosh-cheslav><https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1980/milosz/facts/>
3. Домбровська, Кристина. Чеслав Мілош – співець родинної Європи. <https://culture.pl/ua/artist/czeslaw-milosz>
4. Ліщинська Наталія. Семантика простору у романі «Долина Ісси» Чеслава Мілоша [https://aphn-journal.in.ua/archive/90\\_2025/part\\_1/40.pdf](https://aphn-journal.in.ua/archive/90_2025/part_1/40.pdf)

### **ОЛЬГА КОСОВИЧ**

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ  
ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА, ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### **АНГЛІЦИЗМИ В ЮРИДИЧНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ: ВТОРГНЕННЯ, АДАПТАЦІЯ ЧИ ЗБАГАЧЕННЯ?**

Сучасна французька правова мова, що базується на романо-германській традиції та кодифікованих нормах (на відміну від прецедентного права англосаксонської системи), зазнає помітного впливу англіцизмів через процеси глобалізації, економічні зв'язки, цифровізацію та домінування англійської мови в міжнародному праві, комерції та технологіях. Цивільний кодекс Франції (Code civil des Français), відомий як Наполеонівський кодекс, що постійно оновлюється шляхом ордонансів, законів та реформ (зокрема масштабна реформа зобов'язального права 2016 р., оновлення положень про контракти, докази, спадщину тощо в 2010–2020 рр.), обрано основним корпусом для аналізу. Саме в цих текстах, де мова має бути максимально точною, прозорою та доступною, англомовні запозичення проявляються найяскравіше, викликаючи дискусії про збереження мовної чистоти.

Проникнення англомовних запозичень у юридичну сферу викликає серйозне занепокоєння щодо мовної самостійності Франції. Це проявляється в державній політиці захисту мови, насамперед у *loi Toubon* (закон № 94-665 від 4 серпня 1994 р. «про вживання французької мови»), що зобов'язує використовувати французькі терміни в публічних документах, рекламі, трудових договорах та на робочих місцях, якщо існують офіційно затверджені еквіваленти (наприклад, від Académie française чи DGLFLF – Délégation générale à la langue française et aux langues de France). Закон забороняє виключне використання іноземних термінів у випадках, коли є французькі аналоги, і передбачає штрафи за порушення. У 2024 р. Франція активно відзначала 30-річчя *loi Toubon*, проводячи колоквиуми та кампанії (наприклад, у Міністерстві культури та Міністерстві юстиції), де підкреслювалися успіхи в заміщенні англіцизмів у юридичній практиці (наприклад, «*contrat de travail*» замість «*employment contract*» у внутрішніх документах).

Окремі політики та експерти пропонували ще жорсткіші заходи, включно зі створенням спеціального міністерства або високопосадовця, відповідального за захист і поширення французької мови в компаніях, державних установах та міжнародних організаціях. Хоча повноцінне нове міністерство не створено, зусилля тривають через посилення ролі DGLFLF та інтеграцію мовної політики в плани стратегічного розвитку (зокрема після 2020 р.).

У постбрекзитівському Європейському Союзі (з 2020 р.) статус французької мови формально зріс, оскільки англійська більше не є основною мовою жодної країни-члена (залишаючись офіційною завдяки Ірландії та Мальті). Французькі політики (наприклад, Клеман Бон у 2021 р.) закликали відмовитися від «зламаної англійської» (*broken English* або *Globish*) в інституціях ЄС та повернутися до мовної різноманітності, де французька та німецька могли б посісти сильніші позиції поряд з англійською як робочою мовою. Однак емпіричні дані показують, що англійська зберігає домінування в щоденній роботі Комісії, Парламенту та Ради (близько 80 % внутрішніх документів та дебатів), і Brexit не призвів до радикального «повернення французької» (*le comeback*), як сподівалися деякі франкофони. Це повторює історичні прецеденти: французька була робочою мовою-засновницею ЄС (з 1951 р. – у Європейській спільноті вугілля та сталі, де вона домінувала поряд з німецькою та нідерландською).

Деякі дослідники стверджують, що англіцизми майже не впливають на граматичну систему французької мови через спільний аналітичний тип обох мов (відсутність флексій, подібна структура речення), проте вони можуть витіснити або пригнічувати рідну лексику, особливо в суспільно-політичній та правовій сферах. Наприклад:

*speaker* → спікер (замість *président de l'Assemblée nationale* чи аналогів);

*trade union* → профспілка (*syndicat*), але в сучасних текстах іноді вживається англійська форма в контексті міжнародного права;

*compliance, due diligence, governance, benchmarking* – терміни, що активно проникають у корпоративне та фінансове право, попри рекомендації *loi Toubon*

використовувати «*conformité*», «*diligence raisonnable*», «*gouvernance d'entreprise*», «*étalonnage*».

Відтак, проникнення англіцизмів у французьку правову мову – це не лише лінгвістичне, а й культурно-політичне явище, що вимагає балансу між відкритою адаптацією до глобальних реалій та захистом національної мовної ідентичності.

Історичні хвилі запозичень починаються з XVII–XVIII ст. (*législature, motion, vote, session, meeting*), багато з яких є американізмами [3]. Сучасні адаптації включають гібриди (*sponsoriser, googliser*) та кальки (*savoir-faire* ↔ *know-how*).

Більшість термінів (*capable, applicable, autorisation, exportation, prohibitions*) – стійкі запозичення XVIII–XIX ст., що функціонують як «функціональні неологізми» – давні одиниці з різким зростанням частотності в XXI ст. (наприклад, *capable* різко зростає у французькій юридичній мові після 2000 р., тоді як в англійській дещо знижується).

Гіпотеза про переважання нових вкраплень / запозичень у 2010–2020 рр. не підтверджується – домінує реактивація давніх запозичень.

Запозичення двостороннє та діахронічно нерівномірне: французькі терміни проникають в англійську (*cassation, judgement*), англійські – у французьку, часто в різні періоди. Коливання частотності відображають політичні, економічні та культурні кон'юнктури, а не новизну.

Найпоширеніші моделі асиміляції: суфіксація / додавання закінчень (-s, -tion, -eur), фонетична адаптація (*authorisation* → *autorisation*), гібридне словотворення.

Дослідження підкреслює складність інтеграції англіцизмів у юридичну французьку: не нова «інвазія», а відродження історичних шарів під впливом глобалізації та ЄС. Коливання частотності не є надійним однозначним критерієм запозичення. Результати інформують мовну політику (закон Тубона) та підтримують збалансоване збагачення французької термінології замість жорстких заборон.

Для української філології та освіти, де англійська є глобальним посередником, дослідження поглиблює розуміння контактано-індукованих змін, сприяє порівняльним романо-германським студіям та допомагає адаптувати викладання мови до реалій цифрової та глобалізованої епохи.

Майбутні дослідження можуть розширити корпус до директив ЄС або порівняти динаміку англіцизмів в інших кодифікованих системах.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Charter for French as a foreign language. URL: <https://www.sciencespo.fr/students/sites/sciencespo.fr.students/files/langues-charte-francais-en.pdf> (дата звернення: 01.03.2026).
2. Code Civil de France. URL: [www.codes-et-lois.fr/code-civil](http://www.codes-et-lois.fr/code-civil) (дата звернення: 05.03.2026).
3. Guilbert, L. (1975). *La créativité lexicale*. Paris: Larousse edition.

4. Setter, J. (2019). Will Brexit spell the end of English as an official EU language? The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/dec/27/brexit-end-english-official-eu-language-uk-brussels> (дата звернення: 05.03.2026).

**ЛЮДМИЛА КРАЙНЯК  
ЮЛІЯ ДЕМЧУК**

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

**МОВНІ ЗАСОБИ ВПЛИВУ В РЕКЛАМІ, БЛОГАХ ТА  
КОНТЕНТ-МАРКЕТИНГУ**

У сучасному інформаційному суспільстві маркетингова комунікація відіграє надзвичайно важливу роль у процесі взаємодії між виробниками товарів або послуг та потенційними споживачами. Розвиток цифрових технологій, соціальних мереж та онлайн-платформ сприяв появі нових форм комунікації, зокрема блогерського контенту та контент-маркетингу, які активно використовуються для просування брендів і формування споживчих уподобань. У цих умовах особливого значення набуває дослідження мовних механізмів, що забезпечують ефективний вплив на адресата та сприяють формуванню довіри до рекламних повідомлень.

Мова є одним із найважливіших інструментів комунікативного впливу, оскільки саме за допомогою мовних засобів передається не лише інформація, але й певні оцінки, емоції та переконання. У межах маркетингового дискурсу мовний вплив спрямований на формування позитивного ставлення до продукту або бренду, привернення уваги аудиторії та стимулювання її до певних дій, зокрема до придбання товару або використання послуги. Саме тому аналіз мовних засобів, які використовуються у рекламних текстах, блогах і матеріалах контент-маркетингу, є актуальним напрямом сучасних лінгвістичних досліджень.

Проблема мовного впливу перебуває у центрі уваги багатьох науковців у галузі лінгвістики, комунікативістики та маркетингових досліджень. Дослідники розглядають мовний вплив як систему комунікативних стратегій і тактик, спрямованих на формування певних поглядів, оцінок і поведінки адресата [1, с. 45]. У маркетинговій комунікації ці стратегії реалізуються через використання різноманітних лексичних, синтаксичних та стилістичних засобів, які підвищують переконливість повідомлення та роблять його більш емоційно насиченим.

Метою дослідження є аналіз мовних засобів впливу, що використовуються у сучасних рекламних текстах, блогах та матеріалах контент-маркетингу, а також визначення їхньої ролі у формуванні ефективної маркетингової комунікації.

Об'єктом дослідження є мовний вплив у маркетинговому дискурсі, зокрема у рекламних повідомленнях, блогерському контенті та текстах контент-маркетингу.

Предметом дослідження виступають лексичні, фразеологічні, синтаксичні та стилістичні засоби, що забезпечують переконливість і ефективність комунікативного впливу на аудиторію.

Одним із ключових середовищ реалізації мовного впливу є масова маркетингова комунікація, яка забезпечує взаємодію між брендом і потенційним споживачем. Для досягнення комунікативної мети використовуються різноманітні механізми переконання, зокрема емоційні апеляції, оцінна лексика, заклики до дії, риторичні запитання та інші мовні прийоми [2, с. 78]. Ці засоби дозволяють не лише інформувати аудиторію, але й впливати на її емоційне сприйняття та формувати позитивне ставлення до рекламованого продукту.

У рекламних текстах широко використовуються **лексичні та фразеологічні засоби впливу**, які сприяють створенню яскравого і привабливого образу продукту. До них належать емоційно-оцінна лексика, епітети, метафори, гіперболи, а також різноманітні стійкі словосполучення. Наприклад, у рекламних повідомленнях часто використовуються конструкції з підсиленою оцінною семантикою, такі як *«відкрийте для себе новий рівень комфорту»*, *«ідеальний вибір для сучасного життя»* або *«натуральний продукт для вашого здоров'я»*. Подібні мовні формули створюють позитивний образ продукту та формують у свідомості споживача асоціації з якістю, інноваційністю та надійністю, а також, підсилюють бажання придбати товар.

Важливу роль відіграють також **синтаксичні та стилістичні засоби**, які сприяють підвищенню експресивності рекламного повідомлення. До таких засобів належать короткі динамічні речення, повтори, паралельні конструкції, імперативні форми та риторичні запитання. Наприклад, рекламні гасла типу *«Спробуйте новий смак»*, *«Відчуйте різницю»*, *«Обирайте якість»* містять імперативні конструкції, що стимулюють адресата до конкретної дії.

Особливий інтерес для дослідження становить **блогерський контент**, який є одним із найпоширеніших інструментів сучасної цифрової комунікації. Блогери активно впливають на аудиторію через особистий стиль спілкування, використання емоційно забарвленої лексики та створення ефекту безпосереднього діалогу з читачами або підписниками. На відміну від традиційної реклами, блогерський дискурс часто характеризується більшою неформальністю, використанням розмовної лексики, особистих історій, рекомендацій та відгуків. Такий формат комунікації сприяє формуванню довіри до автора та підвищує ефективність мовного впливу.

Контент-маркетинг, у свою чергу, поєднує інформаційний та рекламний компоненти. Основною метою таких текстів є не лише просування товарів або послуг, але й надання корисної та актуальної інформації для аудиторії. У матеріалах контент-маркетингу мовний вплив часто реалізується через аргументацію, приклади, рекомендації, поради експертів та пояснення переваг

продукту. Подібна стратегія дозволяє сформувати позитивний імідж бренду та підвищити рівень довіри до нього.

Таким чином, мовні засоби відіграють важливу роль у формуванні ефективної маркетингової комунікації та забезпеченні переконливості рекламних повідомлень. Використання лексичних, фразеологічних, синтаксичних і стилістичних прийомів дозволяє привернути увагу аудиторії, сформувати позитивні асоціації щодо бренду та стимулювати споживчу активність.

Отже, аналіз мовних засобів впливу у рекламних текстах, блогах і матеріалах контент-маркетингу дозволяє глибше зрозуміти механізми комунікативного впливу у сучасному медійному середовищі. Подальші дослідження у цьому напрямі можуть бути спрямовані на виявлення ефективних мовних стратегій, що забезпечують успішну взаємодію між брендами та аудиторією, а також на визначення особливостей мовного впливу у різних форматах цифрової комунікації.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2004. 344с.
2. Бацевич Ф. С. Лінгвістична прагматика. Львів : ПАІС, 2010. 416 с.
3. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. Київ : ВЦ «Київський університет», 1999. 308 с.
4. Котлер Ф., Келлер К. Маркетинг менеджмент. Київ: Хімджест, 2010. 720 с.
5. Cook G. The Discourse of Advertising. London: Routledge, 2001. 256 p.
6. Goddard A. The Language of Advertising. London: Routledge, 1998. 144 p.

**СВІТЛАНА РИБАЧОК  
ІРИНА ГОРБОНІС**

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
ТЕРНОПІЛЬ УКРАЇНА

### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МАНІПУЛЯТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНОМУ МЕДІАДИСКУРСІ**

Сучасний інформаційний простір характеризується високою інтенсивністю комунікацій, зростанням ролі масмедіа та цифрових платформ у формуванні громадської думки [1, с. 291–292]. Медіатексти не лише інформують, а й активно впливають на адресата, формуючи оцінки, установки та поведінкові моделі. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема маніпулятивних технологій у медіадискурсі, що реалізуються через комплекс мовних і позамовних засобів. Лінгвістичний аналіз таких технологій дає змогу виявити приховані механізми впливу та сприяє розвитку критичного мислення реципієнтів медіаповідомлень.

У сучасній лінгвістиці медіадискурс трактується як сукупність текстів і комунікативних практик, що функціонують у сфері масової комунікації та

зумовлені соціальними, культурними й прагматичними чинниками [2, с. 16–18; 3, с. 143–145]. На відміну від окремого медіатексту, медіадискурс охоплює ширший комунікативний контекст, включаючи інтенції адресанта, очікування адресата, а також умови створення й сприйняття повідомлення.

До ключових характеристик медіадискурсу належать масовість, публічність, інституційність, інтертекстуальність і прагматична спрямованість. Важливою рисою є його ідеологічна зумовленість, оскільки медіадискурс відображає інтереси та цінності певних соціальних груп або інституцій, що створює сприятливі умови для реалізації маніпулятивного впливу.

Типологія медіадискурсу ґрунтується на тематичних, жанрових, функціональних і технологічних критеріях. Виокремлюють інформаційний, аналітичний, публіцистичний, рекламний і розважальний типи медіадискурсу. Окреме місце посідає цифровий медіадискурс, що формується в інтернет-ЗМІ, соціальних мережах і блогосфері.

Цифровий медіадискурс характеризується високим рівнем інтерактивності, мультимодальністю та швидкістю поширення інформації. Саме в цьому середовищі маніпулятивні технології набувають нових форм, поєднуючи мовні, візуальні, аудіальні та алгоритмічні чинники.

Маніпуляція в лінгвістичному аспекті розуміється як прихований вплив на свідомість адресата з метою зміни його поглядів, оцінок або поведінки без усвідомлення ним самого факту впливу [4, с. 33–35]. На відміну від відкритого переконання, маніпуляція апелює до емоцій, стереотипів і когнітивних установок реципієнта.

У медіадискурсі маніпуляція реалізується через стратегічний добір мовних засобів, специфічне структурування інформації та фреймування подій, що часто маскується під нейтральне інформування.

Мовний вплив у медіакомунікації охоплює як раціональні, так і емоційні компоненти. Якщо переконання ґрунтується на аргументації та фактах, то маніпулятивний вплив реалізується через оцінну лексику, метафори, евфемізми та інші експресивні засоби. Ефективність маніпуляції залежить від соціокультурного контексту та попереднього досвіду адресата, а також від авторитету медіа як інституції.

До лексичних засобів маніпулятивного впливу належать оцінна та емоційно забарвлена лексика, ярлики, кліше й одиниці з розмитою семантикою [3, с. 146–149; 5, с. 68–69]. Їх систематичне використання формує у реципієнта певне ставлення до об'єкта повідомлення.

Важливу роль відіграють метафори, які структурують сприйняття дійсності, а також евфемізми, що пом'якшують або приховують небажану інформацію, змінюючи інтерпретаційні акценти.

Семантичні механізми маніпуляції пов'язані з полісемією, імпліцитністю та контекстуальною зумовленістю значення [5, с. 70–71; 6, с. 112–114]. Маніпулятивний ефект досягається шляхом актуалізації окремих семантичних компонентів і нейтралізації альтернативних смислів, що формує однобічну картину реальності. Теоретичний аналіз засвідчує тісний взаємозв'язок медіадискурсу та маніпулятивних технологій у сучасному інформаційному

просторі. Маніпуляція як комунікативна стратегія реалізується передусім через лексико-семантичні засоби, що забезпечують прихований мовний вплив і спрямовують інтерпретацію медіаповідомлень. Перспективним напрямом подальших досліджень є аналіз конкретних медіатекстів з метою виявлення домінантних маніпулятивних моделей у різних типах медіадискурсу.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Boykov, V., Goceva, M. (2020). Business communication styles. *KNOWLEDGE – International Journal*, 38 (1), 291–301.
2. Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. London: Edward Arnold.
3. Holota, T. (2025). Linguistic means of manipulative rhetoric in the texts of Ukrainian-language media resources. *Linguistic and Conceptual Worldviews*, 77, 142–160.
4. Radyuk, A. V., Devyatnikova, K. G. (2020). Syntactic and lexical-semantic techniques as a means of manipulation in political discourse. *Issues of Applied Linguistics*, 39, 32–55.
5. Semchenko, V. (2025). Lexical constructions of manipulative texts in Telegram channels of war time (on the example of coverage of the Crimea issue). *Current Issues of Mass Communication*, 37, 66–75.
6. van Dijk, T. A. (2010). *Discourse and power*. New York: Palgrave Macmillan.

## **СВІТЛАНА РИБАЧОК ЛІЛІЯ ЧАПАЙЛО**

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### **ВІДОБРАЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ КАРТИНИ СВІТУ У БРИТАНСЬКІЙ ТА АМЕРИКАНСЬКІЙ ФРАЗЕОЛОГІЇ**

Сучасна лінгвістика розглядає мову як ключовий механізм концептуалізації дійсності. Фразеологія посідає особливе місце в мовній системі, оскільки акумулює культурно значущі смисли, історичний досвід та ціннісні орієнтири мовної спільноти. Саме фразеологічні одиниці здатні найбільш повно репрезентувати національну картину світу, адже вони формуються протягом тривалого історичного розвитку та відображають специфіку світосприйняття народу.

Поняття мовної картини світу пов'язане з інтерпретацією реальності через мовні категорії. В. фон Гумбольдт наголошував, що мова є органом формування думки і способом бачення світу [2, с. 75]. У когнітивній лінгвістиці мовна картина світу трактується як система концептів, через які людина структурує досвід [3, с. 182]. Фразеологія у цьому контексті виступає концентрованим вираженням колективної свідомості.

Теоретичною основою дослідження є концепція когнітивної метафори Дж. Лакоффа та М. Джонсона, згідно з якою метафора є фундаментальним механізмом мислення, що структурує абстрактні поняття через конкретний досвід [4, с. 3-5]. Британські та американські фразеологізми значною мірою

базуються на таких метафоричних моделях, які відображають культурно зумовлені сценарії поведінки.

Британська фразеологія відображає історично сформовану традиційність, соціальну ієрархію та цінність приватності. Фразеологізм *to keep a stiff upper lip* репрезентує концепт стриманості як національної риси. Одиниця *an Englishman's home is his castle* вербалізує ідею недоторканності приватного простору. Такі звороти формують образ британця як людини дисциплінованої, витриманої та орієнтованої на збереження традицій. А. Wierzbicka підкреслює, що культурні сценарії визначають семантичну специфіку мовних одиниць [7, с. 36-38].

Історичні чинники, зокрема монархічна система та колоніальна спадщина, вплинули на формування британської картини світу. У фразеології це простежується через одиниці, пов'язані з соціальним статусом, *to be born with a silver spoon in one's mouth, blue blood*. D. Crystal зазначає, що британський варіант англійської мови зберігає глибокі історичні мовні пласти [1, с. 312-314].

Американська фразеологія формувалася в умовах освоєння нових територій та становлення демократичних інститутів. Концепти свободи, успіху та мобільності знаходять відображення у фразеологізмах *the American Dream, to pull oneself up by one's bootstraps, think big, time is money*. Такі одиниці відображають ідею індивідуальної відповідальності та підприємливості.

Z. Kövecses наголошує, що культура зумовлює варіативність метафоричних моделей навіть за наявності спільних когнітивних механізмів [6, с. 186-188]. У британській традиції домінують метафори стабільності та порядку, тоді як в американській, руху, конкуренції та досягнення мети.

R. Dirven підкреслює, що мовні структури відображають соціально зумовлені когнітивні моделі [5, с. 24-26]. Таким чином, фразеологічні одиниці виконують функцію культурних кодів, через які можна реконструювати національну систему цінностей та світоглядні домінанти.

Порівняльний аналіз британської та американської фразеології засвідчує наявність спільної мовної основи, але різних концептуальних домінант. Британська модель характеризується традиційністю та історичною спадкоємністю, американська динамізмом і орієнтацією на майбутнє. Отже, фразеологія є важливим джерелом для дослідження національної картини світу в межах когнітивно лінгвокультурологічного підходу.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Crystal D. *The Stories of English*. London: Penguin Books, 2005. 584 p.
2. Humboldt W. von. *On Language: On the Diversity of Human Language Construction and Its Influence on the Mental Development of the Human Species*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 324 p.
3. Evans V., Green M. *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. 830 p.
4. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 2003. 276 p.

5. Dirven R., Verspoor M. Cognitive Exploration of Language and Linguistics. Amsterdam: John Benjamins, 2004. 290 p.
6. Kövecses Z. Metaphor in Culture: Universality and Variation. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 314 p.
7. Wierzbicka A. Understanding Cultures through Their Key Words. Oxford: Oxford University Press, 1997. 317 p.

**НАТАЛІЯ РИБІНА  
СВЯТОСЛАВ БІЛІНСЬКИЙ**

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

**ГРАМАТИКАЛІЗАЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ  
ГРАМАТИЧНОЇ СИСТЕМИ  
АНГЛО-БАЗОВАНИХ КРЕОЛЬСЬКИХ МОВ**

Грамадикалізація – процес набуття лексичною одиницею граматичної функції при поступовій втраті лексичної самостійності – є одним із ключових механізмів розвитку граматичних систем у мовах світу. В англо-базованих креольських мовах цей процес набуває особливого значення: за відсутності тривалої письмової традиції та в умовах інтенсивного міжмовного контакту грамадикалізація відбувається стрімко й прозора, що робить креольські мови унікальним матеріалом для вивчення загальних закономірностей граматичної еволюції [3, с. 45].

Метою пропонованих тез є аналіз механізмів і траєкторій грамадикалізації в трьох англо-базованих контактних мовах – ямайському креолі (Jamaican Creole, далі – JC), ток-пісіні (Tok Pisin, далі – TP) та нігерійському піджині (Nigerian Pidgin, далі – NP). Матеріалом слугують дескриптивні граматики досліджуваних мов та корпусні дані.

Найбільш показовим прикладом грамадикалізації в усіх трьох мовах є формування системи часово-видово-модальних маркерів (ТМА-маркерів). Характерно, що джерелами грамадикалізації в кожному випадку виступають лексичні одиниці з прозорою семантикою. Маркер майбутнього часу в усіх трьох мовах походить від дієслова руху go (JC: wi/a go → майбутній час; TP: baimbai від англ. by and by → bai; NP: go). Маркер прогресивного виду грамадикалізувався з позиційних або локативних дієслів: в NP частка dè/deu функціонує одночасно як маркер прогресиву і локатив – свідчення незавершеної грамадикалізації [1, с. 189]. Маркер перфекту don (JC та NP) походить від англійського done 'завершений' і демонструє класичний шлях семантичного переосмислення: лексичне значення результату дії → граматичне значення завершеності.

**Ключовою типологічною рисою грамадикалізації в креольських мовах є її однонаправленість:** лексична одиниця послідовно проходить шлях від

повнозначного слова до граматичного маркера, не зворотно. Так, у ТР дієслово *baimba* спочатку вживалося як самостійний прислівник зі значенням «згодом, пізніше», поступово скоротилося до *ba* і закріпилося як обов'язковий преверальний маркер ірреальності та майбутнього часу [4, с. 115]. Цей процес зафіксовано в корпусних даних різних хронологічних зрізів і є одним із найкраще задокументованих прикладів граматикалізації у контактних мовах загалом.

Принципово важливим теоретичним питанням є розмежування між двома джерелами граматичних структур у креолах: незалежною граматикалізацією всередині нової мовної системи та прямим перенесенням (реплікацією) граматичних патернів із субстратних мов. Аналіз матеріалу засвідчує, що обидва процеси можуть відбуватися одночасно й взаємно підсилювати один одного [2, с. 112]. Зокрема, серіальні дієслівні конструкції (SVC) у JC та NP розвинулися як результат конвергенції: внутрішня граматикалізація дієслів руху та переміщення збіглася з аналогічними структурами субстратних мов нігеро-конголезької групи, де SVC є продуктивним граматичним механізмом.

Таким чином, граматикалізація в англо-базованих креольських мовах є не стихійним, а типологічно закономірним процесом, що підпорядковується універсальним траєкторіям семантичного переосмислення. Специфіка креольського контексту полягає в стрімкості цього процесу, його прозорості для дослідника та взаємодії з механізмами субстратного перенесення. Перспективним є порівняльне вивчення темпів граматикалізації в умовах різного ступеня нативізації досліджуваних мов.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Bickerton D. *Roots of Language*. Ann Arbor : Karoma, 1981. 351 p.
2. Heine B., Kuteva T. *The Changing Languages of Europe*. Oxford : Oxford University Press, 2006. 386 p.
3. Heine B., Kuteva T. *World Lexicon of Grammaticalization*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 387 p.
4. Mühlhäusler P. *Pidgin and Creole Linguistics*. Oxford : Basil Blackwell, 1986. 318p.
5. Winford D. *An Introduction to Contact Linguistics*. Oxford : Blackwell, 2003. 416p.

### **НАДІЯ САВЧИН**

ІВАНО-ФРАНКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ НАФТИ  
І ГАЗУ, м. ІВАНО-ФРАНКІВСЬК, УКРАЇНА

### **НОМІНАЛІЗАЦІЯ ЯК СПОСІБ СЛОВОТВОРЕННЯ В СИСТЕМІ МОВ**

Незважаючи на наявність ґрунтовних досліджень, питання номіналізації як одного з основних способів словотворення в системі англійської та української мов залишається відкритим і потребує подальшого аналізу. Проблему

номіналізації у мовознавстві вивчали зарубіжні та українські лінгвісти: С. Пінкер, Г. Сврд, В. Карабан та інші. У працях зарубіжних лінгвістів номіналізація розглядається як структурний елемент англійської граматики, що має значний вплив на синтаксичну організацію тексту [6]. Українські дослідники акцентують увагу на перекладознавчих аспектах номіналізації, підкреслюючи труднощі її адекватного відтворення у мовах із різними граматичними системами [1; 4].

«Номіналізація – це процес, у рамках якого певне слово або синтаксична конструкція набуває іменникової функції» [2]. Зазвичай це означає, що іменник походить від іншого типу словникової одиниці, найчастіше від дієслова або прикметника. Існує також підхід, який визначає «номіналізацію як утворення іменників із слів інших частин мови, переважно дієслів та прикметників, за допомогою додавання відповідних суфіксів» [3].

Однак, номіналізація в англійській мові становить один із найбільш продуктивних способів словотворення та синтаксичної деривації, що полягає у перетворенні дієслів, прикметників або цілих словосполучень на іменники. Як лінгвістичне явище, номіналізація забезпечує перехід предикативних та ознакових структур до іменникової сфери, що сприяє узагальненню, об'єктивації та абстрагуванню змісту.

Виділяють кілька основних типів номіналізації: морфологічну, синтаксичну та лексико-семантичну. Кожна з них має свої формальні показники, моделі творення та сферу функціонування [5].

У сучасній англійській мові номіналізація набула статусу одного з найпродуктивніших способів розширення лексичного складу. Вона охоплює як морфологічні моделі (зокрема утворення іменників за допомогою суфіксів *-tion*, *-ment*, *-ness*, *-ity*), так і синтаксичні механізми, пов'язані зі зміною структури речення та перерозподілом функцій його компонентів. Завдяки цьому мовці отримують можливість утворювати нові поняття, модифікувати стиль і комунікативну організацію тексту відповідно до потреб жанру.

Процес номіналізації відбувається від різних частин мови: дієслова (за допомогою суфіксів: *-ion*, *-ment*, *-al*, *-ance/-ence* та інших). Такі іменники позначають процеси, дії чи їхні результати: *decide – decision*, *develop – development*, *approve – approval*; прикметників: (за допомогою суфіксів *-ness*, *-ity*, *-cy* та подібних утворюються іменники, що передають властивості або стани, раніше виражені прикметником: *happy – happiness*, *active – activity*, *efficient – efficiency*.

Окрім того, номіналізація може виникати на основі цілих словосполучень або предикативних структур, коли дія чи подія перетворюється на іменникову конструкцію з вищим рівнем абстракції: *the fact that he arrived – his arrival*, *they decided to cooperate – their decision to cooperate (the cooperation)*. Таким чином, синтаксична номіналізація полягає у перетворенні цілих предикативних конструкцій, дієслівних груп або речень на іменні фрази. Найчастіше цей процес відбувається шляхом герундіального перетворення дієслова, коли дієслівна форма *-ing* виступає не як словотвірний суфікс, а як граматичний засіб субстантивзації (*the singing of the birds*, *his coming home late*). На відміну від

морфологічної номіналізації, синтаксична не змінює лексичного складу слова, а лише переводить вербальну дію в іменникову функцію. Герундіальні групи також дозволяють передавати складні пропозиційні структури у компактній іменниковій формі, що характерно для наукового та офіційно-ділового дискурсу англійської мови.

Цей тип номіналізації передбачає перехід слова з однієї частини мови до іншої без зовнішніх морфологічних показників, тобто через *нульову деривацію* або *конверсію*. Англійська мова, будучи аналітичною, продуктивно використовує перехід дієслів в іменники (*to hope – hope; to call – call*), прикметників в іменники (*poor – the poor*), дієслів у назви подій (*a fall, a move*). Цей тип номіналізації особливо поширений у художніх текстах, де використовується для надання висловлюванню лаконічності, динамічності або емоційної насиченості. Завдяки відсутності словотвірних показників він залишається найменш формально маркованим, однак має значну стилістичну вагу.

Окрему групу становлять складні іменники, що виникають унаслідок поєднання кількох основ (*breakdown, sunrise, handwriting*). Хоча цей тип часто розглядається як словоскладання, його можна трактувати і як номіналізацію, оскільки в результаті поєднання дієслівної основи та іншого компонента утворюються іменники з чітко номінативною семантикою. Такі утворення здебільшого передають процеси, стани або результат дії.

Отже, номіналізація постає як універсальний і водночас багатофункціональний спосіб словотворення, що забезпечує розширення лексичного складу та формування нових номінативних одиниць у різних мовах. У сучасній англійській та українській мовах вона виконує не лише дериваційні, а й когнітивні та стилістичні функції: сприяє узагальненню, абстрагуванню та формалізації змісту, забезпечує компактність і точність висловлювання, а також адаптацію комунікативної структури тексту до вимог жанру.

Різні типи номіналізації – морфологічна, синтаксична, лексико-семантична та утворення складних іменників – утворюють цілісну систему, яка активно функціонує у науковому, офіційно – діловому та художньому дискурсі. Водночас перекладознавчий аспект номіналізації демонструє складність її адекватного відтворення у мовах із різними граматичними системами, що відкриває перспективи для подальших досліджень у галузі порівняльної лінгвістики.

Перспективи подальших досліджень номіналізації полягають у поглибленому порівняльному аналізі англійської та української мов, зокрема у виявленні відмінностей у продуктивності різних типів номіналізації. Важливим напрямом є дослідження стилістичних функцій номіналізації у різних жанрах, а також її когнітивного виміру, що дозволяє простежити процеси концептуалізації та категоризації знань. Перекладознавчий аспект відкриває нові можливості для аналізу труднощів і стратегій адекватного відтворення номіналізованих конструкцій у мовах із різними граматичними системами.

Таким чином, номіналізація постає як багатовимірне явище, що потребує комплексного міждисциплінарного підходу, поєднання дериваційних,

когнітивних, стилістичних та перекладознавчих досліджень, а також використання сучасних лінгвістичних технологій. Це визначає її ключове місце у сучасному мовознавстві та відкриває широкі горизонти для подальших наукових пошуків.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Карабан В. І. Переклад англійської наукової та технічної літератури. Лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі : навч. посіб. Вінниця : Нова Книга, 2001. 303 с.
2. Коцюба З. Г. Експресивність номінативних речень як перекладознавча проблема (на матеріалі англійської та української мов) : дис. ... канд. філол. наук. Львів, 2000. 209 с.
3. Кузьміна К. А. Трансформація номіналізації в англо-українському та українсько-англійському напрямках перекладу : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16. Київ, 2004. 20 с.
4. Остапчук Я. Семантична природа номіналізації // Мовознавство. 2012. № 6. С. 64–69.
5. Снегірьова Є. Номіналізація: як покращити письмове мовлення // Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи. 2014. С. 157–161.
6. Pinker S. The Sense of Style: The Thinking Person's Guide to Writing in the 21st Century. New York : Penguin Books, 2014. 359 p.
7. Sword H. Nominalisations Are Zombie-Nouns // The New York Times. 23 July 2012. URL: <https://www.nytimes.com/2012/07/23/opinion/nominalizations-are-zombie-nouns.html> (nytimes.com in Bing) (дата звернення: 07.03.2026).

### **ІРИНА ХУРТАК**

НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ДНІПРОВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»,  
м. ДНІПРО, УКРАЇНА

### **МОРФОЛОГІЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ДІЄСЛІВНИХ ФОРМ У СУЧАСНОМУ НІМЕЦЬКОМУ МОВЛЕННІ**

У сучасній німецькій мові спостерігається зростання варіативності у вживанні дієслівних форм, що проявляється у паралельному використанні різних способів дієвідмінювання в межах одного дієслова. У зв'язку з цим важливо досліджувати випадки, коли традиційні форми сильних дієслів уживаються разом із регулярними формами слабкого типу, що відображає поступові зміни в системі дієслів німецької мови.

Проблематика функціонування сильних і слабких дієслів традиційно перебуває у центрі уваги германістичних студій, оскільки вона відображає глибинні процеси морфологічної еволюції німецької мови. Відповідно до сучасних лінгвістичних спостережень, переважна більшість новостворених дієслівних одиниць належить до слабкого типу відмінювання, що пояснюється продуктивністю регулярної моделі дієвідмінювання. Зокрема, такі дієслова, як

*filmen, funken, starten, telefonieren*, демонструють типовий механізм формування часових форм за допомогою суфіксального показника *-te* у претериті та префіксально-суфіксальної конструкції *ge-...-t* у формі Partizip II. Унаслідок цього регулярна модель поступово зміцнює свої позиції в сучасній мовній системі [1, с. 190].

Подібні трансформаційні процеси простежуються і в інших дієслівних групах сучасної німецької мови. Наприклад, дієслово *fragen* у розмовному мовленні дедалі частіше утворює форму претериту *fragte*, однак у деяких діалектних або історично зумовлених контекстах фіксується варіант *frug*. Аналогічна тенденція простежується і в дієслові *wenden*, де поряд із формою *wandte* функціонує варіант *wendete*. Саме через це морфологічна система сучасної німецької мови демонструє стан динамічної рівноваги між історичною традицією та тенденціями до спрощення граматичних моделей.

Загалом морфологічна парадигма німецького дієслова характеризується складною та системно організованою структурою формотворення. Відповідно до лінгвістичних класифікацій, вона охоплює кілька функціональних груп форм, які відображають граматичні категорії часу, способу та синтаксичної ролі дієслова в реченні. Зокрема, у структурі дієслівної парадигми виокремлюють три інфінітні форми, шість індикативних форм теперішнього та минулого часу, шість форм кон'юнктива в межах тих самих часових площин, а також дві імперативні форми теперішнього часу. Таким чином, у сукупності зазначені структурні елементи формують систему, що загалом налічує двадцять дев'ять граматичних форм дієслова, які функціонують у сучасній німецькій мові [2, с. 162].

Водночас у межах реального мовлення спостерігається тенденція до функціональної варіативності окремих елементів цієї системи. Наприклад, у сучасній мовній практиці поряд із традиційними формами *Konjunktiv II* дедалі частіше використовується аналітична конструкція з дієсловом *würden*. Так, поряд із формою *ich käme* активно функціонує варіант *ich würde kommen*. Унаслідок цього морфологічна організація дієслова демонструє тенденцію до функціонального перерозподілу граматичних засобів вираження умовності та гіпотетичності.

Звернемося до практичного аспекту дослідження. Так, у публікації [4], присвяченій вибору кліматичного обладнання для житлових приміщень, простежується характерна для сучасного німецького публіцистичного дискурсу активна динаміка використання дієслівних форм, що відображає функціонування морфологічної системи мови в реальному комунікативному середовищі. Відповідно до наведеного тексту, інформаційний виклад базується на поєднанні індикативних форм теперішнього часу, модальних конструкцій та інфінітивних структур, які забезпечують логічну організацію повідомлення. Зокрема, у фрагменті "*Experten unterscheiden vor allem zwei Arten von Geräten*" [4] дієслово *unterscheiden* функціонує у формі Präsens, що підкреслює актуальність поданої інформації та її узагальнений характер. Водночас конструкція "*Worauf Verbraucher beim Kauf achten sollten*" [4] демонструє

використання форми *Konjunktiv II* дієслова *sollen*, яка виконує рекомендаційну функцію та відображає прагматичний аспект тексту.

Поряд із цим у тексті чітко простежується тенденція до використання інфінітивних конструкцій у поєднанні з модальними дієсловами, що є характерною ознакою сучасної німецької комунікативної практики. Наприклад, у реченні “*Seine Wahl sollte man sorgfältig abwägen*” [4] форма *sollte* поєднується з інфінітивом *abwägen*, формуючи конструкцію рекомендаційного типу. Наведений спосіб вираження демонструє функціональне розширення модальних форм у сучасному німецькому мовленні. Внаслідок цього дієслівна морфологія відображає граматичні категорії, а також активно бере участь у формуванні прагматичного змісту висловлення, зокрема у передачі порад, припущень або оцінок.

Крім того, у досліджуваному тексті помітною є тенденція до використання безособових і пасивних конструкцій, які забезпечують об’єктивізацію повідомлення. Так, у висловленні “*Geräte aus dem Elektro- oder Baumarkt sind oftmals nur in Monoblock-Ausführung erhältlich*” [4] застосовано форму дієслова *sein* у поєднанні з прикметниковим компонентом *erhältlich*, що створює описову конструкцію з мінімальною суб’єктною виразністю. Подібний принцип реалізується і в реченні “*Wird die Abwärme über einen Schlauch nach draußen befördert...*” [4], де використано пасивну форму дієслова *befördern*. Таким чином, морфологічні трансформації дієслівних форм у сучасному німецькому мовленні проявляються у збільшенні частоти аналітичних і пасивних структур, які сприяють нейтральності та інформативності викладу.

Свою чергою, в іншій статті [3], присвяченій можливому продажу компанії Suse інвестиційним фондом EQT, простежується характерне для сучасного німецького медійного дискурсу використання різноманітних дієслівних форм, які відображають актуальні тенденції морфологічної організації німецького мовлення. Згідно з наведеним фрагментом, інформаційна структура тексту значною мірою ґрунтується на поєднанні форм перфекта, претерита та аналітичних конструкцій, що забезпечують чітку часову та логічну послідовність викладу подій. Зокрема, у висловленні “*EQT hat laut Insidern eine Investmentbank mit der Käufersuche beauftragt*” [3] використано форму Перфект дієслова *beauftragen*, яка у сучасній німецькій публіцистиці часто виконує функцію повідомлення про завершену дію з актуальними наслідками. Водночас у реченні “*Eine Entscheidung steht noch aus*” [3] застосовано конструкцію з дієсловом *stehen* у формі Präsens, що підкреслює незавершений характер процесу ухвалення рішення.

Разом із цим у тексті спостерігається активне використання модальних та інфінітивних конструкцій, що формують специфічну семантику припущення або ймовірності. Наприклад, у реченні “*Der Finanzinvestor EQT könnte sich vom Linux-Spezialisten Suse trennen*” [3] модальне дієслово *könnte* реалізує значення гіпотетичності та невизначеності. Представлений спосіб вираження є характерним для журналістського стилю, оскільки дозволяє передати інформацію, що ґрунтується на попередніх даних або повідомленнях інсайдерів. Внаслідок цього дієслівна морфологія виконує граматичну та

дискурсивну функції, забезпечуючи точне відтворення ступеня достовірності повідомлення.

Водночас аналіз мовного матеріалу демонструє тенденцію до використання пасивних та безособових конструкцій, які сприяють об'єктивізації викладу економічної інформації. Зокрема, у висловленні “*Die Planungen ... befänden sich jedoch im Anfangsstadium*” [3] застосовано форму Кон'юнктив I, що характерна для передачі непрямой мови у журналістських текстах. Подібний аспект простежується і в реченні “*EQT wollte sich dazu nicht äußern*”, де використано форму претерита модального дієслова *wollen*, яка виконує функцію повідомлення про позицію суб'єкта. Таким чином, використання форм Кон'юнктив у поєднанні з індикативними формами свідчить про складну взаємодію морфологічних засобів у межах сучасного інформаційного дискурсу.

У контексті дослідження морфологічних трансформацій варто звернути увагу й на функціонування дієслів у формі теперішнього часу для опису економічних процесів. Наприклад, у реченні “*Einige Experten befürchten, dass Künstliche Intelligenz traditionelle Programme ... überflüssig macht*” дієслова *befürchten* та *macht* функціонують у Präsens, хоча йдеться про тенденції майбутнього розвитку галузі. Зазначений спосіб використання теперішнього часу формує ефект безпосередньої актуальності та аналітичності повідомлення.

У підсумку проведений аналіз підтверджує, що у сучасному німецькому медійному дискурсі спостерігається активна взаємодія різних морфологічних форм дієслова – перфекта, претерита, кон'юнктива, модальних конструкцій тощо. Відтак представлена варіативність свідчить про динамічний характер розвитку німецької дієслівної системи, у межах якої граматичні засоби набувають нових функціональних ролей у процесі відображення соціально-економічних реалій сучасності.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кирпиченко О. Е. Морфологічні інновації німецької мови (на матеріалі художніх текстів). Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Філологічні науки. 2020. № 2. С. 187-195. DOI: <https://doi.org/10.32342/2523-4463-2020-2-20-19>
2. Ткачук Н., Остапович О. Парадигма форм дієслова німецької мови у світлі концепції темпоральної конструкції. Folium. 2023. Спецвипуск. С. 157-163. DOI: <https://doi.org/10.32782/folium/2023.3.23>
3. Finanzinvestor EQT plant offenbar Ausstieg bei Suse Linux. Handelsblatt, 10.03.2026 - 14:03 Uhr. URL: <https://www.handelsblatt.com/technik/it-internet/soft-warebranche-finanzinvestor-eqt-plant-offenbar-ausstieg-bei-suse-linux/100207198.html>
4. Klimaanlage für die Wohnung – diese Geräte kühlen Räume effektiv ab. Welt, Veröffentlicht am 30.06.2025. URL: <https://www.welt.de/wirtschaft/article256151064/Klimaanlage-fuer-die-Wohnung-Diese-Geraete-kuehlen-Raeume-effektivab.html>

# ІННА ШИЛІНСЬКА ОЛЕНА ПАРАНИЧ

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
м. ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

## ЖАНРОВО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ

На сучасному етапі науково-технічний прогрес відзначається інтенсивною глобалізацією дослідницької діяльності та розширенням міжнародної співпраці. Представники різних галузей науки активно інтегруються у світову академічну спільноту, беручи участь у міжнародних форумах, наукових зібраннях та обговореннях актуальних проблем галузі. За таких умов особливого значення набуває оприлюднення результатів досліджень у міжнародних фахових виданнях, а також у матеріалах конференцій, що забезпечує їхню наукову верифікацію, поширення та включення до глобального дискурсивного простору. У цьому контексті науково-технічні тексти постають не лише засобом фіксації результатів досліджень, а й ефективним інструментом трансляції спеціалізованого знання та інформації про новітні відкриття. Це потребує чіткого розуміння їхньої жанрової організації, структурно-композиційних параметрів і стилістичних характеристик.

Кожен функціональний стиль проявляється через притаманну йому систему жанрів. У процесі комунікації мовці конструюють висловлювання відповідно до усталених жанрових моделей. У питанні співвідношення стилю й мовленнєвого жанру дослідники розглядають стиль як родову категорію, тоді як жанр відноситься до видової [1, с. 109]. Інакше кажучи, жанр формується в межах певного функціонального стилю, який визначає специфіку його організації. Таким чином, кожен жанр поєднує загальні риси відповідного стилю та власні, специфічні ознаки.

Жанрова специфіка науково-технічних текстів обумовлена їхньою головною прагматичною функцією – максимально точним, об'єктивним та логічно послідовним передаванням інформації. В основі цього стилю знаходиться «інтелектуальна комунікація», яка вимагає від автора дотримання жорстких стилістичних та структурних норм і правил.

У межах науково-технічного стилю виокремлюють власне наукові або академічні жанри (наукова стаття, тези доповідей, монографія, дисертація), метою яких є фіксація і передача результатів теоретичних і прикладних досліджень; технічні жанри (технічні інструкції, патент, технічний звіт, технічна реклама), тексти яких покликані забезпечити успішне використання і обслуговування техніки, описати технологічний процес або задокументувати розробку; навчальні та науково-популярні жанри (підручник, навчальний посібник, науково-популярна стаття), призначені для передачі вже відомого знання аудиторії, яка тільки опановує фах або цікавиться наукою.

З-поміж основних стилістичних ознак науково-технічної літератури виокремлюють стислість викладу інформації, чіткість формулювань, відсутність емоційного забарвлення, образних порівнянь, елементів гумору та іронії [4, с. 9].

Ключовою особливістю науково-технічних текстів є використання великої кількості термінологічної лексики, аббревіатур, акронімів, символів, графіків і формул. Термінологія має бути однозначною та стійкою до контекстуальних змін.

Науковці виокремлюють *загальнонаукові терміни*, які функціонують у всіх галузях науки й техніки (*function, system, analyses*), *міжгалузеві*, що вживаються у кількох споріднених галузях (*expenditures, pressure*) і *вузькоспеціальні* – для позначення специфіки окремої галузі (*software, bus width*) [2, с.121].

Крім використання загальнонаукових і спеціальних термінів характерною ознакою науково-технічних текстів є активне функціонування загальнонавчаної лексики, яка в межах фахового контексту набуває спеціальних значень [3, с. 274 – 275]. Наприклад: *world* – *вид, різновид, сукупність, система, техніка*; *good* – *надійний, достатній*; *treatment, scenario, avenue* – *метод, спосіб*.

Ще однією важливою рисою науково-технічних текстів є широке використання слів-зв'язок (*linking words*), що позначають послідовність дій і операцій (*First, Second, Finally*), забезпечують логічні переходи між етапами аргументації (*Therefore, However, Consequently*) та конкретизують смисл висловлювання (*Specifically, In particular*). Такі мовні засоби сприяють логічній структурованості й послідовності викладу.

Для англomовного науково-технічного тексту характерна висока щільність інформації, що досягається за рахунок:

- номіналізації – переважання іменникових структур над дієслівними (*to react – reaction*);
- атрибутивних ланцюжків – низка визначень перед іменником (*liquid-phase epitaxial growth rate*), що створює значні труднощі при перекладі на українську мову;
- використання складносурядних, складнопідрядних речень з чіткими причинно-наслідковими зв'язками.

Граматичні особливості англomовних текстів науково-технічної літератури проявляються передусім у широкому вживанні дієприкметникових, інфінітивних, герундіальних конструкцій, а також безособових і пасивних форм, що зумовлено особливостями граматичної системи англійської мови [2].

Специфіка науково-технічних текстів простежується і у їхній структурній організації. Якщо художній текст будується на авторській імпровізації, то науково-технічний повинен відповідати встановленим стандартам. Більшість сучасних англomовних наукових статей будується за міжнародним стандартом IMRaD (Introduction – Вступ, Methods – Методи, Research – Додаток, and Discussion – Обговорення).

У технічних інструкціях структура тексту зазвичай передбачає покрокові етапи та обов'язкові розділи: «Попередження» (Warnings) та «Усунення несправностей» (Troubleshooting).

Такі елементи тексту як графіки, формули та схеми є самостійними носіями інформації та вимагають повної узгодженості з вербальним текстом.

**Висновки.** Жанрово-стилістична специфіка науково-технічних текстів зумовлена їхньою функціональною спрямованістю на точну, логічно послідовну й однозначну передачу інформації у сфері науки й техніки. У межах науково-технічного стилю такі тексти мають чітку структуру, характеризуються абстрагованістю, об'єктивністю викладу, специфічними лексико-граматичними особливостями, зокрема високим рівнем термінологізації, стандартизованістю мовних форм, більшою кількістю номінативних конструкцій і пасивних форм, лаконізмом та прагненням до максимальної інформативної насиченості.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології : навч. посіб. К. : Видавничий центр «Академія», 2006. 248 с.
2. Болотнікова А. П., Бечкало Н.В. Специфіка перекладу науково-технічних текстів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія.* 2019 № 41 том 2. С. 120 – 123.
3. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця: Нова книга, 2018. 656 с.
4. Коваленко А. Я. Науково-технічний переклад. Тернопіль : Вид-во Карп'юка, 2001. 284 с.

### **АНАСТАСІЯ ЯРЕМЧУК**

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК ІМЕНІ ГЕТЬМАНА ПЕТРА САГАЙДАЧНОГО, ЛЬВІВ, УКРАЇНА

### **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСОБОВОГО СКЛАДУ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ КРАЇН-ЧЛЕНІВ НАТО**

З часу заснування НАТО у 1949 році, особовий склад збройних сил країн-членів Альянсу постійно залучається до виконання спільних міжнародних операцій у різних частинах світу. Однак, не залежно від мети і статусу операції, для якісного її виконання необхідне повне порозуміння між військовослужбовцями різних країн, єдиний підхід до військової термінології, спільна мова для розроблення бойових наказів та розпоряджень та недопущення їх двозначного трактування. Особливої ваги це набуває під час виконання бойових місій інтернаціональними загонами, де в умовах обмеженого часу, підвищеного емоційного виснаження та стресу недостатній рівень знання мови часто веде до

невірною розуміння відданого наказу і як наслідок, до зриву місії чи втрати життя.

Тому вивченню мов та діяльності з їх вивчення і стандартизації у країнах-членах НАТО приділяється особлива увага. У своїй першій ітерації СТАНАГ 6001 з'явився ще у 1976 році, однак він був вкрай недосконалим, через допущену множинну можливість неоднозначних тлумачень результатів підготовки.[1] Процес його вдосконалення був тривалим, однак у 2003 році Bureau of International Language Coordination (далі – BILC) який є консультативним та дорадчим органом з питань мовної підготовки в НАТО, опублікував документ про стандартизацію мовної підготовки та тестування під назвою НАТО СТАНАГ 6001 у звичному для нас вигляді, що детально пояснює вимоги рівнів володіння мовою, які повинні мати військовослужбовці для виконання визначених завдань під час спільних військових операцій. Відповідно, країни-члени НАТО, особовий склад яких залучається до спільних місій, дотримуються зазначених стандартів з 2003 року [2].

Організація BILC була створена в рамках Підгрупи з підготовки НАТО як консультативний та дорадчий орган з питань мовної підготовки в НАТО та виконує такі завдання:

- розповсюдження серед країн-членів НАТО друкованих та мультимедійних навчальних матеріалів, тестів та інформації про розробки в галузі мовної підготовки;

- перегляд робіт в галузі координації та вивчення окремих мовних тем, шляхом скликання щорічної конференції та семінару для країн-членів;

- виступ в ролі інформаційного центру для обміну інформацією між країнами-членами щодо розробок у сфері мовної підготовки;

- забезпечення заходів впровадження стандарту СТАНАГ 6001 [3].

З метою дотримання цих стандартів, уряди країн-членів НАТО виділяють значну кількість людських та фінансових ресурсів для забезпечення мовної підготовки та намагаються досягти особовим складом визначеного мовного рівня через національні системи іншомовної підготовки. Наразі 48 країн використовують критерії СТАНАГ 6001 у своїх мовних системах підготовки. В свою чергу це передбачає створення власної структури навчання, розробки власних навчальних програм та навчальних матеріалів, впровадження системи тестування, розробки тестів та контролю результатів навчання.

Історія запровадження системи мовної підготовки у збройних силах США, розпочалась за часів Другої світової війни. У той час армії США потрібен був особовий склад, який вільно володів визначеним переліком мов, для роботи перекладачами та шифрувальниками. З цією метою, уряд доручив ряду американських університетів розробити програми вивчення іноземних мов для військовослужбовців. За участю п'ятдесяти п'яти американських університетів у 1942 році була розроблена «Спеціалізована навчальна програма для збройних сил». Характерною особливістю цієї програми було використання інформатора який був носієм мови, тому її іноді називають «методом інформатора». Інформатор використовувався для формування вибірки найбільш поширених фраз, розширення словникового запасу, а також вивчення та формування вимови

типових речень, що було основою методу. Був також лінгвіст, який не обов'язково був знавцем мови, проте був навчений роботі з інформатором у питаннях отримання необхідної інформації. Це були інтенсивні курси підготовки на яких слухачі проходили підготовку по 6 днів на тиждень з 10 годинним щоденним навчанням.

У 1976 році НАТО прийняло шкалу володіння мовою, пов'язану з документом Міжвідомчого круглого столу з питань мов 1968 року, в якому були розроблені дескриптори володіння мовою. У 50-х роках уряду США було потрібно провести перевірку мовних здібностей державних службовців, але на той час в академічній спільноті не існувало стандартизованої системи, тому уряду довелося розробити власну модель. Інститут закордонної служби США створив міжвідомчий комітет, який сформулював «мовну» шкалу, що варіювалася від рівнів від 1 до 6, але ця шкала не розрізняла чотири навички, як це відбувається сьогодні. Зрештою, шкала була стандартизована до шести базових рівнів, від 0 (відсутність функціональних здібностей) до 5 (еквівалент освіченого носія мови) [4]. У 1968 році відбувся Міжвідомчий круглий стіл з питань мов (Interagency Language Roundtable), де кілька агентств спільно сформулювали офіційні описи базових рівнів чотирьох навичок – говоріння, аудіювання, читання та письмо. У період 1970-80-х років цей документ був доповнений шляхом включення повних описів рівнів «плюс», які поступово перейшли і до системи оцінювання. І з 1985 року офіційні описи рівнів володіння мовою уряду вже відомі як «Шкала ILR» [5].

Загалом, володіння англійською мовою сьогодні є необхідною умовою для участі в спільних операціях, а також для обіймання посад у багатонаціональних штабах НАТО. Мета іншомовної підготовки в країнах-членах НАТО перш за все полягає в покращенні володіння англійською мовою всього особового складу, який може бути залучений до виконання спільних завдань інтернаціонального контингенту. Так, військовослужбовці повинні вміти не лише спілкуватися англійською мовою на побутові теми, а й правильно та точно використовувати військово-професійну термінологію. Підсумовуючи, країни які є членами НАТО, або планують вступ в цю структуру, повинні не лише вживати спеціальних заходів для підвищення загального мовного рівня військовослужбовців, але й інтегрувати іншомовну підготовку як частину їхнього кар'єрного розвитку, щоб забезпечити належний рівень їх інтерооперабельності.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Aušrelė Pranculiene. (2013). Testing Language in the NATO STANAG Context. *Kalbu studijos / Studies about Languages*. No. 22. p.119-123. DOI: <https://doi.org/10.5755/j01.sal.0.22.2969>.
2. NATO Standardization Office. (2016). *ATrainP-5. NATO STANAG 6001: Language Proficiency Levels (Edition A, Version 2)*.
3. BILC's Organizational Structure. (2004). Bureau for International Language Coordination. <https://natobilc.org/about-us/>
4. Interagency Language Roundtable. (1985). *ILR Skill Level Descriptions*. Washington, DC. <https://www.govtilr.org/Skills/IRL%20Scale%20History.htm>

5. Herzog, M. (2005). An overview of the history of the ILR language proficiency skill level descriptions and scale. Interagency Language Roundtable: History of the ILR Scale. [http://www.govtilr.org/ILRscale\\_hist.html](http://www.govtilr.org/ILRscale_hist.html)

## MARIANA BANEVYCH

TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY,  
TERNOPIL, UKRAINE

### METAPHORICAL MAPPING AS A COGNITIVE MECHANISM

Metaphorical mapping is one of the key mechanisms of cognitive linguistics, explaining how a person makes sense of complex or abstract phenomena through more concrete, sensory experiences. In linguistics, metaphor is considered not only a stylistic device but also a fundamental cognitive mechanism that structures our perception of the world. The foundations of this approach were laid in the theory of conceptual metaphor by Lakoff and Johnson, which holds that the human conceptual system is largely metaphorical in nature [3, p. 5].

The central concept of this theory is metaphorical mapping – a systematic mapping of the structures of one conceptual domain onto another. In the process of mapping, elements from a more concrete sphere of experience (source domain) are transferred to a more abstract sphere (target domain), allowing a person to understand complex phenomena through familiar patterns of experience [2, p. 5].

In cognitive linguistics, a distinction is made between the source and target domains. The source domain is usually associated with a person's physical, bodily, or everyday experiences, while the target domain is often abstract. For example, information processes are often conceptualized through the metaphor **INFORMATION IS A PHYSICAL FLOW**, which is manifested in the expressions information flows, data streams, flood of information. In nowadays digital culture, information is often conceptualized as a material flow or liquid moving through communication channels. Such mapping reflects the way of understanding digital media and network technologies. Source domain: movement of liquid/flows. Target domain: information processes. Linguistic examples include expressions such as "*information flows through networks*", "*a stream of data*", "*a flood of news*", and "*a data pipeline*". In this case, the structure of the fluid's physical motion is transferred to the abstract sphere of information. Such a model has become especially widespread in the era of digital technologies and big data.

Thus, the information space becomes a cognitive model for interpreting temporal processes. Similarly, a person's online activity is conceptualized through the metaphor **DIGITAL IDENTITY IS A FOOTPRINT**. In online discourse, a person is often conceptualized through the metaphor digital footprint, which represents activity in the network as a trace left behind by movement. Source domain: traces on the surface. Target domain: online activity. Such metaphors are expressed in the phrases "*leave a digital footprint*", "*track someone's online trail*", and "*erase your*

*digital traces*". Metaphorical mapping emphasizes the idea that any digital action leaves a trace in the information space.

Metaphorical mapping is also widely represented in the field of emotional conceptualization. For instance, in the metaphor **HAPPINESS IS UP (HAPPINESS IS UP)**, positive emotions are associated with a vertical orientation upwards, which is reflected in the expressions *spirits rose, feeling up, on top of the world*. Accordingly, negative emotions are often conceptualized through a downward orientation ("*feeling down*" and "*fall into depression*").

Research in cognitive linguistics shows that metaphorical patterns are systemic and recurrent across languages and cultures. According to Evans and Green, conceptual metaphors form entire cognitive structures that influence the way of thinking, interpreting experience and communication [1, p. 17]. In particular, in contemporary studies of media discourse and ecological linguistics, the Internet is increasingly described through the metaphor of an ecosystem – **THE INTERNET IS AN ECOSYSTEM**. Source domain: natural ecosystem. Target domain: digital networks. The most common expressions of such mapping include "*digital ecosystem platform ecology*" and "*online environment*". In this mapping, the online space is presented as a complex system of interaction of elements, reminiscent of natural ecological processes.

Modern research also emphasizes the role of metaphorical mapping in the formation of collective representations and cultural models. Metaphors not only reflect experience but also influence how it is interpreted. As Stockwell notes, linguistic models can support certain worldviews and social practices, forming the so-called "*stories by which we live*" [4, p. 9]. In scientific and media discourse, climate change is often understood through the metaphor **CLIMATE CHANGE IS A TIPPING POINT**. Source domain: balance / physical system. Target domain: global ecological processes. Examples in language include the phrases "*the climate system is approaching a tipping point*", "*crossing ecological thresholds*", and "*irreversible change*". This mapping emphasizes the fragility of global systems and the possibility of abrupt changes after reaching a certain threshold.

From a cognitive point of view, metaphorical mapping is systemic in nature and involves correspondences between elements of two domains. Such correspondences can be structural, ontological or orientational. Structural metaphors allow organizing complex concepts through other conceptual models, ontological metaphors give abstract phenomena the status of objects (**THE MIND IS A MACHINE**). In contrast, orientational metaphors are associated with spatial coordinates (**HAPPY IS UP, SAD IS DOWN**).

In conclusion, metaphorical mapping is a mechanism of cognitive conceptualization that allows a person to interpret abstract phenomena through the structures of everyday experience. The analysis of conceptual metaphors demonstrates that linguistic expressions reflect deep cognitive processes that underlie human thinking. Further research can focus on universal and culturally specific models of metaphorical mapping across different languages and discourses.

## REFERENCES

1. Evans V., Green M. Cognitive Linguistics: An Introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2018. 830 c.
2. Gibbs R. W. Pragmatic complexity in metaphor interpretation. *Cognition*. 2023. Vol. 237. 105455.
3. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 2003. 256 c.
4. Stockwell P. *Cognitive Poetics: An Introduction*. 2nd ed. London : Routledge, 2019. 256 p.

## IRYNA HORENKO

WEST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY  
TERNOPIL, UKRAINE

### **AFRICAN AMERICAN LITERATURE IN THE CONTEXT OF MODERN LITERARY THEORY**

African American literature plays an important role in the development of modern literary discourse and represents a distinctive cultural and artistic phenomenon within American and world literature. The formation of this literary tradition is closely connected with the historical experience of African Americans, including slavery, racial discrimination, and the long struggle for civil rights. These historical circumstances significantly influenced the thematic orientation, narrative strategies, and aesthetic principles of African American literary texts [1, p. 54].

In literary studies, African American literature is frequently analyzed through the perspectives of contemporary theoretical approaches such as cultural studies, postcolonial criticism, and critical race theory. These approaches allow scholars to examine literary texts not only as artistic works but also as forms of cultural expression reflecting historical memory, social conflict, and identity formation.

Early African American narratives, particularly slave narratives, played a crucial role in the establishment of a literary tradition that combined autobiographical testimony with political and social commentary. Such texts functioned simultaneously as literary works and as documents of historical experience, contributing to the formation of a collective cultural memory.

Within the framework of literary theory, particular attention has been paid to the problem of narrative voice and representation. African American writers often engage in a complex dialogue with dominant literary traditions, adapting established narrative forms while simultaneously transforming them. This process results in the creation of unique narrative strategies that reflect the cultural and historical specificity of African American experience.

An important theoretical concept in the study of African American literature is the notion of signifyin(g), described by Henry Louis Gates Jr. as a rhetorical and cultural strategy rooted in African oral traditions. This strategy is characterized by irony, repetition, reinterpretation, and indirect expression, which allow authors to

challenge dominant cultural narratives and create multilayered meanings within the text [2, p. 89].

Another significant aspect of African American literary discourse is the representation of identity. Literary texts frequently portray identity as a dynamic and complex construct shaped by historical experience, cultural memory, and social conditions.

The works of twentieth-century writers such as Toni Morrison, James Baldwin, and Ralph Ellison demonstrate the importance of memory as a central narrative category. Memory in these texts functions not only as a personal recollection but also as a mechanism of reconstructing suppressed historical experiences [3, p. 112].

From a theoretical perspective, African American literature can also be interpreted as a discourse of cultural resistance. By articulating voices that were historically marginalized or silenced, literary texts challenge dominant ideological structures and offer alternative representations of history and identity.

Contemporary scholarship increasingly recognizes African American literature as a significant contribution to the development of modern literary theory. The integration of oral tradition, folklore, musical structures, and communal storytelling has produced distinctive aesthetic forms that expand conventional notions of narrative and genre.

## **REFERENCES**

1. Andrews W. *The Oxford Companion to African American Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
2. Baldwin J. *Notes of a Native Son*. Boston: Beacon Press, 1955.
3. Ellison R. *Invisible Man*. New York: Random House, 1952.
4. Gates H. L. *The Signifying Monkey: A Theory of African American Literary Criticism*. New York: Oxford University Press, 1988.
5. Morrison T. *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

## **IRYNA HUMOVSKA**

WEST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY,  
TERNOPIL

### **VOCABULARY CHANGE, MEANING CONDENSATION, AND SELF-EXPRESSION IN THE DIGITAL SLANG OF GENERATION ALPHA**

The proliferation of digital communication platforms over the past two decades has fundamentally reconfigured the conditions under which natural language evolves. Nowhere is this reconfiguration more visible than in the vernacular practices of Generation Alpha — those born from approximately 2010 onward — whose linguistic socialization has occurred almost exclusively within screen-mediated

environments. These speakers have not merely adopted pre-existing internet slang; they have, in a meaningful sense, co-constructed it alongside algorithmic recommendation systems, meme ecosystems, and short-video platforms such as TikTok and YouTube Shorts. The work argues that the slang emerging from this generation constitutes a structurally distinct register deserving of systematic linguistic analysis, one that challenges several foundational assumptions in classical sociolinguistics regarding the relationship between age, community, and lexical innovation.

From a morphological standpoint, Generation Alpha slang exhibits a marked preference for clipping and blending as primary word-formation strategies. Forms such as “no cap” (meaning sincerely, without deception), “slay” (to perform exceptionally), and “bussin” (excellent, typically of food) have undergone rapid semantic broadening. What distinguishes the Alpha-generation usage, however, is the speed and geographic breadth of adoption: a neologism coined in a viral video may achieve near-universal recognition among teenage Anglophone speakers within days, bypassing the gradual diffusion patterns documented in pre-digital sociolinguistic research. This compression of the diffusion timeline warrants renewed theoretical attention.

At the syntactic level, internet communication has long been associated with ellipsis and non-standard punctuation, yet Generation Alpha discourse introduces further degrees of syntactic reduction that appear to be stabilizing into rule-governed patterns rather than simply reflecting careless or hurried writing. The omission of subject pronouns in declarative sentences (“Got the rizz” for “I have social charm”), the categorical avoidance of capitalization as a stance marker, and the strategic deployment of sentence-final ellipses to signal irony or emotional flatness all point to an emerging pragmatic grammar of affect regulation. Herring identified similar tendencies in early computer-mediated communication, but the current data suggest that what was then stylistic variation has now calcified into sociolinguistically meaningful contrast, distinguishing sincere from performative speech acts with remarkable economy [3].

The semiotics of emoji usage in Generation Alpha discourse constitutes a particularly rich domain of inquiry. Unlike their Millennial predecessors, who employed emoji primarily as emotional glosses appended to verbal content, many Alpha-generation users deploy emoji as syntactic constituents — replacing nouns, verbs, or entire predicate structures with pictographic tokens that carry stable, community-negotiated meanings. The “skull” emoji, for instance, has been conventionalized to express extreme amusement (roughly equivalent to “I’m dying of laughter”), a semantic reanalysis that is entirely opaque to users outside the relevant age cohort. This pattern aligns with broader theoretical work on multimodal communication, which emphasizes that meaning in digital contexts is rarely monomodal but arises from the interaction of verbal, visual, and paralinguistic elements [4].

Identity construction through language choice has always been central to adolescent sociolinguistics, and digital platforms have significantly expanded the semiotic resources available for this project. Generation Alpha speakers routinely

code-switch between standard written English and internet slang not merely according to addressee or topic, but in response to the perceived audience of a given post, comment, or direct message. This “imagined audience” phenomenon has intensified considerably in the era of algorithmic curation, where a single utterance may be algorithmically amplified to audiences far beyond its intended recipient. The result is a form of permanent public self-presentation that shapes linguistic choices in ways qualitatively different from those studied in face-to-face interaction.

Pragmatic analysis of Generation Alpha online discourse reveals a sophisticated system of indirectness and hedging that contradicts popular narratives about the communicative superficiality of digital youth speech. Irony, sarcasm, and epistemic detachment are encoded through a combination of orthographic choices (deliberate misspellings such as “girlie” rendered as “gworl” or “gurlll”), prosodic icons (stretched vowels indicating emphasis or exasperation), and the selective capitalization of individual words for mock-intensity effects. These strategies are not arbitrary but form part of a coherent pragmatic system that speakers acquire through prolonged participation in platform-specific discourse communities. The acquisition timeline and the mechanisms by which newcomers are socialized into these conventions remain under-researched areas calling for ethnographic and corpus-based investigation alike.

A further dimension of linguistic interest concerns the cross-linguistic spread of Generation Alpha slang into non-Anglophone digital communities. Ukrainian, Polish, and other Eastern European youth speech has absorbed a substantial inventory of English-origin slang items through transliteration, semantic calquing, and hybrid code-mixing, a process accelerated by the global reach of TikTok content and the near-universal penetration of English-language entertainment among younger demographics. Forms such as “ризза” (Ukrainian rendering of “rizz”), “слейіти” (a verbal derivation of “slay”), and “вайб-чек” (a compound from “vibe-check”) have been attested in social media corpora collected between 2022 and 2025. This borrowing wave raises important questions about language contact theory and the degree to which platform architecture functions as a contact zone analogous to — yet structurally distinct from — classical bilingual speech communities [1].

In conclusion, the linguistic practices of Generation Alpha internet users represent not a degradation of language but a sophisticated adaptive response to the communicative affordances and constraints of digital environments. The lexical, syntactic, pragmatic, and multimodal features surveyed in these abstracts suggest the emergence of a coherent, if fluid, digital register whose internal logic rewards sustained linguistic inquiry. Future research must develop methodologies capable of capturing the real-time, ephemeral nature of much digital language data, including approaches grounded in digital ethnography, automated corpus construction, and multimodal discourse analysis. Only through such methodological pluralism will the field be positioned to account adequately for the full complexity of what is, by any measure, one of the most rapid and far-reaching episodes of linguistic change in recorded history.

## REFERENCES

1. Barton D., Lee C. *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. London: Routledge, 2013. 198 p.
2. Crystal D. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 272 p.
3. Herring S. C. A faceted classification scheme for computer-mediated discourse. *Language@Internet*. 2007. Vol. 4, No. 1. P. 1–37.
4. Kress G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge, 2010. 212 p.
5. McCulloch G. *Because Internet: Understanding the New Rules of Language*. New York : Riverhead Books, 2020. 318 p.
6. Squires L. Defining and Operationalizing “Internet Language”. *Annual Review of Linguistics*. 2022. Vol. 8. P. 285–307. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-031120-015515>.
7. Varis P., Blommaert J. Conviviality and collectives on social media: Virality, memes, and new social structures. *Multilingual Margins*. 2021. Vol. 2, No. 1. P. 31–45. URL: <https://doi.org/10.14426/mm.v2i1.55>.
8. Know Your Meme — Encyclopedia of Internet Culture. URL: <https://knowyourmeme.com> (дата звернення: 15.02.2025).
9. Oxford Internet Institute. *Digital Inequalities and Language Change in the Age of Social Media*. URL: <https://www.oii.ox.ac.uk/research/projects/digital-inequalities-language> (дата звернення: 03.03.2025).
10. Urban Dictionary — Crowdsourced Lexicon of Contemporary Slang. URL: <https://www.urbandictionary.com> (дата звернення: 20.01.2025).

## TETIANA JURCZYSZYN

ZACHODNIUKRAIŃSKI UNIWERSYTET NARODOWY  
TERNOPIL, UKRAINA

## NATALIA MATUS

LICEUM IMIENIA BOHDANA ŁEPKIEGO  
TARNOPOLSKIEJ RADY OBWODOWEJ  
BRZEŻANY, UKRAINA

## SPECYFIKA TŁUMACZENIA LEKSYKI NACECHOWANEJ EMOCJONALNIE W TEKSTACH REKLAMOWYCH

Tłumaczenie leksyki nacechowanej emocjonalnie w tekstach reklamowych wymaga dogłębnego zrozumienia nie tylko cech językowych, lecz także psychologii percepcji, kontekstu kulturowego oraz strategii marketingowych. Główna trudność polega na konieczności zachowania efektu perlokucyjnego, czyli zdolności tekstu do oddziaływania na emocje i zachowania grupy docelowej [1, s. 54]. W przeciwieństwie do tłumaczenia literackiego, w którym kluczowe znaczenie ma zachowanie funkcji estetycznej, w tłumaczeniu reklamowym priorytetem jest

ekwiwalencja pragmatyczna, rozumiana jako osiągnięcie analogicznego efektu komercyjnego.

Adaptacja kulturowa stanowi kluczowy czynnik skutecznego przekładu. Emocjonalna percepcja określonych obrazów, kolorów, gestów, a nawet liczb różni się znacząco w poszczególnych wspólnotach językowo-kulturowych. Na przykład obrazy związane z domowym ciepłem i przytulnością w kulturze europejskiej nie zawsze wywołują podobne skojarzenia w krajach azjatyckich. Tłumacz często zmuszony jest do zastosowania strategii substytucji kulturowej, polegającej na zastępowaniu pojęć kulturowo specyficznych elementami bardziej zrozumiałymi dla odbiorcy docelowego.

Istotnym aspektem pozostaje również kompensacja nieuniknionych strat wynikających z rozbieżności struktur semantycznych języków. W sytuacji, gdy dana jednostka leksykalna nacechowana emocjonalnie nie posiada bezpośredniego odpowiednika w języku docelowym, tłumacz może sięgać po różnorodne strategie kompensacyjne [3]. Obejmują one m.in. zastosowanie szeregu synonimicznego o zbliżonym potencjale emocjonalnym, modyfikację struktury składniowej zdania w celu wzmocnienia efektu emocjonalnego, a nawet transformację kategorii gramatycznych.

W tłumaczeniu tekstów reklamowych szczególną uwagę poświęca się zachowaniu stylu marki oraz spójności strategii komunikacyjnej. Leksyka nacechowana emocjonalnie powinna harmonijnie wpisywać się w ogólny wizerunek marki, podkreślać jej wartości oraz wyróżniać ją na tle konkurencji. Tłumacz analizuje nie tylko pojedyncze jednostki leksykalne, lecz także ogólną tonację komunikacji marki, aby uniknąć dysonansów semantycznych.

Specyfiką przekładu reklamowego jest również konieczność uwzględnienia norm prawnych i etycznych obowiązujących w kraju docelowym. Wiele państw wprowadza restrykcyjne ograniczenia dotyczące stosowania określonych epitetów, porównań czy obrazów w reklamie. Przykładowo w Unii Europejskiej obowiązują surowe regulacje odnoszące się do użycia sformułowań sugerujących wyjątkowość produktu, natomiast w niektórych krajach azjatyckich ogranicza się stosowanie leksyki emocjonalnej związanej z wartościami rodzinnymi [4].

Kreatywny aspekt tłumaczenia nabiera szczególnego znaczenia w pracy nad sloganami reklamowymi oraz frazami idiomatycznymi. Często konieczne jest odejście od przekładu dosłownego na rzecz stworzenia nowego, silnie oddziałującego emocjonalnie komunikatu, uwzględniającego fonetyczne, rytmiczne i stylistyczne cechy języka docelowego. Jednocześnie kluczowe pozostaje zachowanie pierwotnej intencji komunikacyjnej oraz siły oddziaływania emocjonalnego. Adaptacja pragmatyczna wymaga od tłumacza dogłębnej znajomości społecznych i demograficznych cech grupy docelowej [5, s. 124]. Leksyka emocjonalna skuteczna w odniesieniu do jednej grupy wiekowej lub społecznej może okazać się całkowicie nieskuteczna w innej. Dlatego efektywny przekład zakłada szczegółową analizę rynku docelowego oraz dostosowanie stylu językowego do jego specyfiki.

Współczesne tendencje globalizacji i lokalizacji znacząco komplikują proces tłumaczenia tekstów reklamowych. Z jednej strony istnieje potrzeba kreowania spójnego, globalnego wizerunku marki, z drugiej zaś konieczność uwzględniania

lokalnych uwarunkowań kulturowych. Wymaga to od tłumacza umiejętności znalezienia równowagi pomiędzy zachowaniem jednolitego stylu marki a potrzebą adaptacji kulturowej. Rozwój technologiczny również wpływa na specyfikę przekładu leksyki nacechowanej emocjonalnie. Postęp w dziedzinie sztucznej inteligencji i tłumaczenia maszynowego sprawia, że tłumacze coraz częściej koncentrują się na kreatywnych aspektach pracy, wymagających głębokiego rozumienia niuansów emocjonalnych oraz zdolności twórczego myślenia.

Trzecim, krytycznie istotnym czynnikiem są uwarunkowania językowe, obejmujące lingwistyczne aspekty przekładu. Obejmują one dobór stylistyczny, polegający na wyborze optymalnego rejestru i stylu językowego, oraz konotację emocjonalną, odpowiedzialną za przekaz emocjonalnych odcieni i implikacji znaczeniowych [2, s. 88]. Czynnikiem ten zapewnia techniczną jakość tłumaczenia oraz jego zgodność z normami językowymi odbiorcy docelowego. Wszystkie trzy czynniki, poprzez swoje komponenty składowe, prowadzą do osiągnięcia rezultatu końcowego – skutecznego tekstu. Z jednej strony tłumacz dysponuje przestrzenią do twórczej adaptacji i interpretacji, z drugiej zaś funkcjonuje w ramach wyznaczonych przez cele marketingowe i normy językowe. Zachowanie tej równowagi jest kluczowe dla realizacji nadrzędnego celu, jakim jest stworzenie tekstu skutecznie spełniającego swoją funkcję komunikacyjną.

Specyfiką pracy z tekstami reklamowymi jest również ograniczenie formatu. W krótkich sloganach, hasłach czy postach w mediach społecznościowych każde słowo musi nieść maksymalny ładunek emocjonalny. Tłumacz często rezygnuje z bezpośredniego przekładu znaczenia na rzecz ekwiwalentu emocjonalnego, który będzie funkcjonował w nowej rzeczywistości językowej. Idiomy, metafory oraz odniesienia kulturowe zastępowane są wyrażeniami o zbliżonej sile oddziaływania, lecz odmiennej formie. Zbliża to rolę tłumacza do roli copywritera, który tworzy nowy tekst na bazie pierwotnej idei [6].

Istotnym aspektem pozostaje także współdziałanie komponentu werbalnego i wizualnego. Oddziaływanie emocjonalne przekazu reklamowego kształtowane jest zarówno przez tekst, jak i przez obraz, muzykę czy sekwencję wideo. Tłumacz powinien uwzględniać tę integralność i dbać o harmonijne współistnienie tekstu docelowego z warstwą wizualną. Niekiedy wymaga to modyfikacji nie tylko pojedynczych jednostek leksykalnych, lecz także ogólnego tonu i stylu komunikatu. Współczesna reklama coraz częściej wykorzystuje elementy dialogu międzykulturowego oraz globalne trendy, co stwarza dodatkowe wyzwania translatorskie. Z jednej strony konieczne jest zachowanie globalnej rozpoznawalności marki, z drugiej – zapewnienie lokalnej relewantności. Jest to proces wymagający precyzyjnego balansowania pomiędzy standaryzacją a adaptacją, w którym leksyka nacechowana emocjonalnie pełni rolę pomostu pomiędzy marką globalną a lokalnym konsumentem.

Skuteczność tłumaczenia leksyki nacechowanej emocjonalnie w reklamie mierzy się konkretnymi wskaźnikami komercyjnymi – od wzrostu rozpoznawalności marki po zwiększenie sprzedaży. Czyni to przekład nie funkcją pomocniczą, lecz strategicznym narzędziem ekspansji na rynki międzynarodowe, gdzie każde emocjonalnie nacechowane słowo bezpośrednio wpływa na wynik finansowy.

## BIBLIOGRAFIA

1. Прокопенко Н.М. До питання про лінгвістичну сутність експресії. *Філологічні трактати*, 2015. Т. 7, № 4. С. 54-58. URL:<http://nbuv.gov.ua/UJRN/Filtr2015749>
2. Рябко Т.Л. Фонетичні засоби вираження емоційно-оцінної конотації. *Ніжинська філологічна школа: минуле, сьогодення, майбутнє*. Матеріали Другої міжнар. наук.-практ. конф. (24 – 25 березня, 2004 р.) / упоряд. Кучерявець В.Г., Сидоренко В.Ю. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2004. С. 87- 93.
3. Blood R. *The Weblog Handbook: Practical Advice on Creating and Maintaining Your Blog*. Cambridge, Mass.: Perseus Publishing, 2002. 318 p.
4. Bralczyk J. Język na sprzedaż, czyli o tym, jak język służy reklamie i jak reklama używa języka. Sopot. 2004. 149 s. URL: <https://docer.pl/doc/n0v5csc>
5. Ozga K. Wybrane aspekty językowe postów content designerów (na przykładzie marki Coca Cola). *Prace językoznawcze*. Tom XXI/2. 2019. S. 123-138.
6. Stawarz B. Content marketing po polsku. Jak przyciągnąć klientów. Warszawa. 2015. 145 s.

**OLGA TSARYK**  
**MAKSYM GUSAK**

WEST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY, TERNOPIL

## RHETORIC AS A TOOL OF BRAND DISCOURSE

In the conditions of the modern market and the total digitization of communication, brands increasingly rely on the power of language as a tool for product promotion. Rhetoric - the art of persuasion - has turned from a purely academic discipline into a key tool of corporate discourse. The ability to articulate a message that resonates with an audience, inspires trust, and inspires action has become a competitive advantage on a par with pricing or design. The purpose of this report is to systematize the rhetorical techniques used by international companies in brand communications and analyze their impact on the effectiveness of the strategy - both in cases of success and communicative failures.

The concept of “brand discourse” encompasses a set of texts - verbal and multimodal - with the help of which a company constructs its identity and interacts with its audience [4, p. 17]. These are slogans, advertising texts, public speeches of managers, publications on social networks, corporate statements, as well as logos and corporate style as semiotic resources. N. Fairclough emphasizes that discourse not only reflects social reality, but also actively constructs it [4, p. 52], which is why the brand’s language choices are both a reflection of its values and a tool for forming a certain image in the public consciousness. Each of the genres of brand discourse is a field for implementing rhetorical strategies based on the classical Aristotelian triad: ethos (authority and trust of the speaker), pathos (appeal to the audience’s emotions) and logos (logical argumentation) [1, p. 45]. Importantly, in a corporate context, these three dimensions are not mutually exclusive - their balanced interaction determines the persuasive power of the message.

An analysis of the corpus of communications of leading international brands (Nike, Apple, Dove, Coca-Cola, Red Bull, etc.) shows that the dominant mode in modern brand discourse is pathos: about 67% of the studied advertising texts appeal primarily to emotions. This is explained by the fact that the emotional involvement of the consumer directly correlates with brand loyalty [8, p. 203]. However, effective campaigns, as a rule, demonstrate a balanced interaction of all three components of the triad. Nike's slogan "Just Do It" (1988) combines pathos (motivation and the idea of personal transformation) with ethos (the authority of a sports brand, supported by an association with world-class athletes). Apple's slogan "Think Different" (1997) is only two words, but they contain a powerful logic of positioning (logos) and an appeal to the audience's self-identity (pathos). Instead, excessive pathos without sufficient ethos - as in the case of the 2017 Pepsi commercial with Kendall Jenner - leads to the perception of the message as manipulative [6, p. 112].

Among the specific rhetorical devices that are frequent in brand discourse, the following are distinguished. First, conceptual metaphor (Lakoff & Johnson): brands systematically use the metaphors *PRODUCT IS AN ADVENTURE* or *CONSUMER IS A HERO* to construct an emotional connection [5, p. 63]. The Red Bull campaign is built entirely on the metaphor *DRINK IS WINGS*, which, due to constant repetition, has become a cultural cliché. Second, anaphora and syntactic parallelism are figures that enhance the rhythm and memorability of the message; Steve Jobs' speech at the iPhone presentation (2007) is a reference example of anaphoric injection ("An iPod... a phone... and an internet communicator"). Third, antithesis sharpens positioning through contrast: Dove's "Real Beauty" campaign functions as a rhetorical antithesis to the standards of glossy advertising, where "reality" is contrasted with "ideal". Fourth, apostrophe - a direct appeal to the consumer - through the pronoun "you" creates the effect of a personal dialogue and reduces the psychological distance between the brand and the person [3, p. 89]. Fifth, hyperbole and litotes - techniques of deliberate exaggeration or understatement - are often used in advertising for everyday goods to enhance the emotional effect.

The rhetoric of crisis communication deserves special attention. Analysis of corporate apologies (VW Dieselgate 2015, H&M 2018, Facebook/Cambridge Analytica 2018) through the prism of Benoit's image restoration theory [2, p. 76] demonstrates persistent linguistic patterns of failure strategies: passive constructions ("mistakes were made"), nominalization of agent actions ("there was a violation"), as well as conditional modal verbs that blur obligations ("we could have done better"). All these techniques semantically distance the corporation from responsibility. Instead, successful crisis rhetoric—as in the textbook case of Johnson & Johnson during the Tylenol scandal (1982)—resorts to direct first-person verb constructions, the pronoun “we” as a marker of collective responsibility, and a clear deontic modality of obligation: “we withdraw,” “we guarantee” [9, p. 88]. This linguistic choice directly influenced the restoration of brand trust.

The cross-cultural dimension is another critical factor in rhetorical effectiveness. Rhetorical devices that are effective in one cultural context may lose their potential or acquire undesirable connotations in another. Pepsi's slogan “Come Alive with the Pepsi Generation,” literally translated from Chinese as “Pepsi awakens ancestors

from the dead,” is a classic example of how insensitivity to cultural semantics neutralizes the rhetorical potential of a message [7, p. 144]. A similar problem arose with Chevrolet Nova advertising in Latin American markets: “no va” in Spanish means “does not go.” These examples confirm that rhetorical effectiveness is a culturally determined category, not a universal property of the text, which raises the question of the need for linguistic localization—not only translation, but also rhetorical adaptation of the message to the norms and values of the target culture [7, p. 198].

An important contemporary context for the analysis of brand rhetoric is the digital environment of social networks. Platforms such as Twitter/X, Instagram and TikTok have transformed corporate discourse: they have reduced the permissible syntactic complexity, legalized the colloquial register and humor as tools of ethos, and also made possible the rhetoric of instant response. Thus, the strategy of the Wendy's Twitter account - based on aggressive irony towards competitors - is an example of how a rhetorical tone unconventional for the corporate environment can become a recognizable feature of the brand [8, p. 217]. At the same time, the digital space increases the risks: a carelessly formulated message can provoke a large-scale reputational crisis in a matter of hours.

Thus, rhetoric in brand discourse functions as a multi-level system of linguistic choices, where each technique - from the choice of pronoun to the syntactic construction - carries a strategic load and affects the perception of the brand by the audience. A comparative analysis of successful and unsuccessful cases convincingly demonstrates: communicative failures are more often linguistic in nature than marketing. Promising areas of further research are: automated corpus analysis of rhetorical patterns using NLP tools; comparative study of rhetorical strategies of brands in the context of socio-political crises; development of linguistically grounded practical tools - in particular, guides for brand communications specialists - that would transform academic achievements of rhetoric into applied strategies.

## REFERENCES

1. Aristotle. *On Rhetoric: A Theory of Civic Discourse* / transl. G. A. Kennedy. 2nd ed. New York : Oxford University Press, 2007. 332 p.
2. Benoit W. L. *Accounts, Excuses, and Apologies: A Theory of Image Restoration Strategies*. Albany : SUNY Press, 1995. 191 p.
3. Corbett E. P. J., Connors R. J. *Classical Rhetoric for the Modern Student*. 4th ed. New York : Oxford University Press, 1999. 608 p.
4. Fairclough N. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London : Routledge, 2003. 270 p.
5. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago : University of Chicago Press, 1980. 242 p.
6. van Dijk T. A. *Discourse and Power*. London : Palgrave Macmillan, 2008. 308 p.
7. Usunier J.-C., Lee J. A. *Marketing Across Cultures*. 5th ed. Harlow : Pearson Education, 2009. 575 p.
8. Ind N. *Living the Brand: How to Transform Every Member of Your Organization into a Brand Champion*. 3rd ed. London : Kogan Page, 2007. 240 p.

9. Seeger M. W., Sellnow T. L., Ulmer R. R. *Communication and Organizational Crisis*. Westport : Quorum Books, 2003. 248 p.

**OLGA TSARYK  
VIKTOR SLABODUKH**

WEST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY, TERNOPIL

**THE LINGUOSTYLISTIC POTENTIAL OF NARRATIVE  
IMMERSION IN VIDEO GAMES FOR THE DEVELOPMENT  
OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE:  
A PROBLEM STATEMENT**

The modern video game industry is one of the most dynamic sectors of the media environment, while game narratives represent a complex linguostylistic phenomenon combining features of literary, conversational, and institutional discourse. Video games of narrative genres - role-playing (RPG), adventure, open-world simulators - contain elaborate systems of text, dialogue, and speech interaction that produce the effect of narrative immersion: a state of complete cognitive and emotional engagement of the player with the game world, in which everything surrounding becomes irrelevant and the game becomes the sole reality [5, p. 1299]. It is precisely in this state, as research confirms, that the most effective incidental acquisition of foreign language material occurs [1, p. 335].

The relevance of this study is determined, first, by the rapid growth of the video game audience and the increasing narrative complexity of games; second, by the lack of linguodidactic research that systematically examines the linguostylistic dimension of game narrative as a resource for developing foreign language competence. Despite a considerable body of work within CALL (Computer-Assisted Language Learning) [7, p. 51], the linguostylistic mechanisms of game immersion remain understudied.

The aim of this paper is to substantiate the potential of linguostylistic means of constructing narrative immersion in gaming media for the development of foreign language communicative competence.

Game narrative is realised across several structural levels. At the level of quest texts and in-game tasks, the following are actively employed: variation of speech registers reflecting the social status of characters and situational context; stylistically marked lexical units - archaisms, dialectisms, sociolects - that ensure the authenticity of the game world; tropes and figures of speech - metaphor, epithet, simile, allusion - that enrich character speech with emotional and evaluative potential; precedent utterances and culturally specific idioms. At the level of dialogue systems - such as those in *The Witcher*, *Baldur's Gate*, or *Elder Scrolls* series - a key role is played by response variability, which requires the player to semantically analyse and select an appropriate speech act. This process directly correlates with D. Hymes's concept of communicative competence - the ability to use language appropriately across diverse

social contexts, not merely grammatically correctly [4, p. 269]. At the level of multiplayer interaction (MMORPGs, online games), narrative is constructed in part through live communication among players, engaging all four basic language skills: reading (text chat, in-game tasks), listening (voiced dialogue, voice chat), speaking, and writing [3, pp. 144–145; 6, pp. 29–30].

Narrative immersion functions as a mechanism for lowering the affective barrier in foreign language interaction: the player perceives character speech as natural communication rather than a learning task. This creates a relaxed atmosphere that enhances motivation and reduces anxiety - key factors in successful language acquisition [2, p. 320]. An empirical study conducted between 2019 and 2024 involving three participants aged 9–20 who played video games in English (World of Warcraft, Elder Scrolls Online, Red Dead Redemption, and others) demonstrated that immersion in game narrative stimulated incidental acquisition of vocabulary, idioms, and culturally specific expressions. All participants noted that their motivation to follow the storyline encouraged them to consult dictionaries actively and gradually reduce their reliance on machine translation. Notably, one participant who subsequently enrolled in a university translation programme observed that a pre-formed vocabulary and listening comprehension skills significantly facilitated their studies; at the same time, the absence of systematic grammatical knowledge emerged as the primary limitation of the game-based method.

The results of the author's survey ( $n = 77$ ) corroborate these observations. Among those who played video games in English, 79.5% reported acquisition of fixed phrases and idioms suitable for practical use; 77.3% reported improved listening skills; 72.7% reported growth in reading ability. Genres with elaborate narratives (single-player RPGs, adventure games) demonstrated the highest rates of story engagement: 52.3% of players in these genres indicated that they become fully immersed in the game text, attending to every word and line of dialogue. This suggests a direct relationship between the depth of narrative immersion and the volume of authentic language input - a necessary condition for language skill development [1, pp. 334–335; 2, p. 320].

It is nonetheless important to acknowledge the established limitations of the game-based method. Language acquisition in a gaming environment occurs primarily through practice unaccompanied by systematic grammar instruction, which creates gaps requiring correction through traditional teaching means. Accordingly, the linguodidactic potential of game narratives is most fully realised in combination with classical methods - the grammar-translation and communicative approaches.

Thus, the linguostylistic means that construct narrative immersion in gaming media - register variation, the system of tropes, dialogue mechanics, stylistically marked lexical units - form a multilayered authentic language environment practically suited to the development of foreign language competence. Future research directions include the development of a typology of linguostylistic means in game narratives according to their didactic potential, as well as the elaboration of methodological recommendations for the purposeful integration of gaming media into foreign language instruction at various educational levels.

## REFERENCES

1. Gunel E., Top E. Effects of Educational Video Games on English Vocabulary Learning and Retention. *International Journal of Technology in Education*. 2022. Vol. 5, No. 2. P. 333–350. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijte.225>
2. Hassan A. et al. The Influence of Modern Video Games on Children's Second Language Acquisition. *SSRN Electronic Journal*. 2020. P. 319–323. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3680020>
3. Hladonik G. Video Games as Language Learning Tools. *Innovatsijna pedahohika*. 2021. Vol. 2, Issue 33. P. 139–145. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/33-2.27>
4. Hymes D. On Communicative Competence. In: J. Pride, J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. P. 269–285.
5. Brown E., Cairns P. A Grounded Investigation of Game Immersion. *CHI EA '04: CHI '04 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*. New York: ACM Press, 2004. P. 1297–1300. DOI: <https://doi.org/10.1145/985921.986048>
6. Mašić A., Tarabar A. The Influence of Online Games on Learning English Vocabulary in High Schools in Bosnia and Herzegovina. *MAP Education and Humanities*. 2021. Vol. 1, No. 1. P. 28–37. DOI: <https://doi.org/10.53880/2744-2373.2021.1.1.28>
7. Warschauer M., Healey D. Computers and Language Learning: An Overview. *Language Teaching*. 1998. Vol. 31. P. 51–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444800012970>

## **СЕКЦІЯ 2. ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО AREA 2. TRANSLATION STUDIES**

**АЛЛА БИЧОК**

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### **ПРОБЛЕМА ЕКВІВАЛЕНТНОСТІ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ПЕРЕКЛАДАЧАМИ**

Методична концепція вивчення іноземних мов у ЗВО обов'язково має передбачати впровадження у навчальний процес методики зіставлення іншомовних структур з україномовними на різних рівнях. Використання рідної мови під час організації вивчення іноземних мов є вельми важливим засобом навчання.

На сучасному етапі організація навчального процесу при вивченні іноземних мов має передбачати удосконалення професійної майстерності майбутніх перекладачів та актуалізацію мовних навичок у побутовому та професійному спілкуванні. Реалізація цих дидактичних завдань при вивченні іноземних мов має бути передусім пов'язана із роботою над текстом загалом та текстом за фахом зокрема. Перспективна методична концепція не розглядає фаховий текст як допоміжний засіб вирішення актуальних дидактичних завдань, а визнає його як основне джерело становлення професійної та мовнопрофесійної майстерності [2].

Перспективна методична концепція викладання іноземних мов у ЗВО обов'язково передбачає впровадження у навчальний процес методики зіставлення як іншомовних з україномовними структурами, так й україномовних з іншомовними структурами на різних рівнях. Раціональне використання рідної мови та перекладу під час організації навчальної діяльності виправдовує себе на всіх рівнях, де рідна мова є важливим засобом навчання при: поясненні відсутнього в рідній мові фонетичного чи граматичного матеріалу; семантизації абстрактних лексичних значень чи фразеологічних одиниць; вивченні будь-якого тексту напам'ять; закріпленні лексико-граматичного матеріалу; усному чи письмовому тестуванні лексико-граматичних знань [1].

При поясненні речень у процесі читання або при аудіюванні незнайомого тексту потреба в рідній мові зростає. Переклад як засіб контролю розуміння текстів для читання та аудіювання має велике практичне значення для студента – майбутнього перекладача. Тому у навчальному процесі займає важливе місце проблема еквівалентності під час перекладу.

Поняття динамічної еквівалентності запропонував американський вчений-лінгвіст Юджин Найда, який порівняв реакцію того, хто отримує повідомлення

через перекладача, й того, хто отримує текст безпосередньо від носія мови. Якщо ці реакції як в інтелектуальному, так і в емоційному плані були еквівалентні між собою – тоді текст, який перекладали, вважався еквівалентним до першоджерела [6].

Під поняттям «еквівалентність реакцій» розуміють їх подібність, але в жодному разі не тотожність, яку неможливо використовувати через етнолінгвістичні та національно-культурні відмінності.

Поняття динамічної еквівалентності загалом відповідає поняттю функціональної еквівалентності. Очевидно, що проблема досягнення еквівалентної реакції в отримувача перекладу небезпосередньо пов'язана з проблемою повідомлення (передання) змісту першоджерела.

При розгляді комунікативного акту виділяємо в ньому цілу низку функціональних характеристик, які є дуже важливими для перекладу. При цьому використовується класифікація функцій мовлення, яку створив Р. Якобсон:

- «референтна» або «денотативна функція» – опис предметних ситуацій;
- «експресивна функція», яка відображає ставлення до висловлювання;
- «поетична функція», яка акцентує увагу учасників мовлення;
- «металінгвістична функція», коли смислові елементи набувають визначених властивостей певного коду мови (наприклад, якщо ми маємо справу з каламбурами);
- «фатична функція», яка пов'язана з контактом між мовцями [5].

У мовленні спостерігаються одночасно декілька функцій, але їхня роль не є однаковою. Елементи мови, які мають домінуючу функцію, називаються «функціональною домінантою». Проте, при переході від одного «мовленнєвого» тексту до іншого змінюються як функції, так і їх функціональні домінанти. Тому переклад становить процес пошуку рішення, яке визначається певними функціональними критеріями.

Будь-яка мовна одиниця містить інформацію про реальну дійсність: предмети, явища, ситуації. Окрім цього, вона може також інформувати про певний мовний код. Одиниці мови використовуються для того, щоб дати змогу обмінюватися відомостями про «позамовну» реальність.

Ця властивість одиниць мови базується на визначеній особливості сприйняття мовлення. Ми не звертаємо особливої уваги на те, як поєднуємо одиниці мови і мовлення (слова, словосполучення, речення). Але коли нам зустрічаються метафори, діалектизми, неправильне мовлення іноземця – ми одразу звертаємо увагу на «конструкції» мовних одиниць через їх неправильність чи певну оригінальність.

Перекладач в процесі перекладу вносить у зміст тексту лише ті правки, які зумовлені лінгвістичними відмінностями між комунікантами. Якщо, наприклад, мовець використовує конструкцію, яка звучатиме при перекладі грубо, то перекладач має внести певні зміни. Наприклад, німецькою мовою речення «Zeigen Sie mir den Mantel!» або «Ich will mir einen Anzug kaufen» звучить категорично і не вельми ввічливо. І тому перекладачу варто змінити ці вирази

на «Zeigen Sie mir bitte den Mantel!» та «Ich möchte mir einen Anzug kaufen». Такі корективи є закономірною частиною процесу високопрофесійного перекладу.

При перекладі текст не має бути «калькою» іноземного тексту. Це означає, що мають бути збережені всі норми перекладу – граматичні, стилістичні, лексичні [4].

Але в процесі перекладу часом виникають протиріччя. Для їх подолання деякі елементи тексту трансформують, замінюють, опускають. Лише найважливіші елементи перекладаються точно, передаючи фактичний зміст висловлювання.

Позитивним моментом концепції динамічної (функціональної) еквівалентності є те, що вона використовується як в одномовній, так й в двомовній комунікації. Порівнюються не засоби, які використовуються для досягнення мети, а те, для чого ці засоби використовуються. Порівняльне вивчення мов з метою оптимізації навчання іноземної мови має обов'язково включати розподіл міжмовних подібностей та розбіжностей на такі, що полегшують вивчення іноземної мови, та на такі, що викликають міжмовну інтерференцію [3].

Таким чином, викладач іноземної мови у ЗВО повинний не лише вільно й свідомо володіти мовою, але й чітко уявляти собі дидактично значущі подібності й розбіжності між мовами – іноземною, яка вивчається, і рідною – та знати шляхи подолання інтерференції, доводити необхідність засвоєння іноземної мови як засобу комунікації, виходячи із сучасних потреб суспільства.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Калітєвська Р. А., Єгорова О. М. Роль зіставного перекладу в процесі навчання граматики англійської мови у військовому університеті. *Іноземні мови*. 2010. № 1. С. 27–30.
2. Кусько К. Я. Лінгводидактика та лексикографія іноземномовного науково-технічного тексту. *Іноземна філологія*. 2004. № 107. С. 191–197.
3. Маруневич Б. М. Попередження та подолання міжмовної інтерференції в умовах штучного білінгвізму. *Іноземні мови*. 2015. № 1. С. 33–37.
4. Тащенко Г. В. Актуальні проблеми теорії та практики перекладу. Харків : Мадрид, 2021. 168 с.
5. Jakobson R. *Linguistics and poetics*. Cambridge : Mass, 1980. 126 p.
6. Nida E., Taber C. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden : Brill, 1974. 218 p.

# ОЛЬГА БОДНАР

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

## РОЛЬ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ПРАКТИКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У статті досліджується роль перекладацької практики в системі професійної підготовки студентів спеціальності «Філологія». Розглянуто основні теоретичні підходи до формування перекладацької компетентності та проаналізовано значення практичного навчання для розвитку професійних умінь майбутніх перекладачів. У роботі визначено структуру перекладацької компетентності, проаналізовано сучасні методи організації перекладацької практики та охарактеризовано її вплив на формування мовних, культурних, професійних і технологічних навичок студентів. Особливу увагу приділено використанню сучасних перекладацьких технологій і необхідності інтеграції університетської освіти з реальними потребами перекладацького ринку. Результати дослідження підтверджують, що перекладацька практика є ключовим елементом формування професійної компетентності студентів і важливою умовою їх успішної адаптації до майбутньої професійної діяльності.

У 21 столітті переклад набув особливого значення в умовах глобалізації, інтенсивного розвитку міжнародних відносин та швидкого обміну інформацією між різними країнами. Розширення міжкультурної комунікації зумовлює зростання потреби у кваліфікованих перекладачах, здатних забезпечити адекватне передавання інформації між мовами та культурами.

Сучасний перекладач виконує роль посередника між різними мовними спільнотами, сприяючи взаєморозумінню між представниками різних культур. Його діяльність охоплює різні сфери суспільного життя: науку, економіку, політику, освіту, культуру, міжнародні відносини та інші галузі. Саме тому професійна підготовка перекладачів у закладах вищої освіти є важливим завданням сучасної освітньої системи.

Підготовка перекладачів передбачає комплексний підхід, який поєднує теоретичне навчання та практичну діяльність. Теоретичні дисципліни забезпечують студентів необхідними знаннями з лінгвістики, перекладознавства, стилістики та міжкультурної комунікації. Проте лише теоретичної підготовки недостатньо для формування повноцінної професійної компетентності перекладача.

Важливу роль у цьому процесі відіграє перекладацька практика, яка дозволяє студентам застосувати теоретичні знання на практиці та отримати досвід роботи з реальними текстами. Практична діяльність сприяє розвитку перекладацьких навичок, формуванню професійного мислення та підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення практичної підготовки студентів-перекладачів відповідно до сучасних вимог ринку праці та розвитку перекладацьких технологій.

Метою даного дослідження є аналіз ролі перекладацької практики у формуванні професійної компетентності студентів – майбутніх перекладачів.

Проблема підготовки перекладачів і формування перекладацької компетентності є предметом дослідження багатьох науковців у галузі перекладознавства та педагогіки.

Однією з ключових концепцій сучасної перекладацької освіти є поняття **перекладацької компетентності**, яка визначається як система знань, умінь і навичок, необхідних для виконання перекладацької діяльності.

Дослідники зазначають, що перекладацька компетентність включає кілька взаємопов'язаних компонентів:

- мовну компетентність
- культурну компетентність
- професійну компетентність
- стратегічну компетентність
- технологічну компетентність

Дослідження показують, що основною метою програм підготовки перекладачів є розвиток саме цієї комплексної системи компетенцій.

Окрему увагу науковці приділяють ролі практичного навчання у формуванні перекладацької компетентності. Практична діяльність дозволяє студентам розвивати навички аналізу тексту, застосовувати перекладацькі стратегії та формувати професійне мислення.

На думку дослідників, перекладацька практика є одним із найбільш ефективних методів навчання перекладу, оскільки вона поєднує теоретичні знання з реальними перекладацькими завданнями.

Крім того, важливим аспектом підготовки перекладачів є розвиток міжкультурної компетентності, оскільки переклад передбачає не лише передавання мовної інформації, а й адаптацію культурних особливостей тексту.

Формування перекладацької компетентності є складним і багатогранним процесом, який включає розвиток різних професійних навичок.

Згідно з сучасними науковими підходами, перекладацька компетентність включає такі компоненти:

Мовна компетентність є основою перекладацької діяльності. Вона передбачає глибоке знання як іноземної, так і рідної мови, включаючи граматику, лексику, стилістику та фразеологію.

Культурна компетентність передбачає розуміння культурних особливостей носіїв мови. Це важливо для адекватної передачі культурно специфічних елементів тексту.

Стратегічна компетентність пов'язана зі здатністю перекладача використовувати різні перекладацькі стратегії для вирішення перекладацьких проблем.

У сучасному світі перекладачі активно використовують різноманітні цифрові інструменти, такі як системи автоматизованого перекладу, електронні словники та термінологічні бази даних.

Сучасні дослідження підкреслюють, що перекладачі повинні володіти не лише лінгвістичними знаннями, але й технологічними навичками та міжкультурною компетентністю.

Перекладацька практика є важливим елементом навчального процесу у підготовці майбутніх перекладачів.

Основними цілями перекладацької практики є:

- закріплення теоретичних знань;
- формування практичних навичок перекладу;
- розвиток професійного мислення;
- підготовка студентів до реальної професійної діяльності.

Під час практики студенти працюють з різними типами текстів, що дозволяє їм ознайомитися з особливостями перекладу у різних галузях.

Крім того, перекладацька практика сприяє формуванню навичок самостійної роботи, критичного мислення та відповідальності за результати своєї діяльності.

Практика може проводитися як у межах університету, так і на базі зовнішніх організацій.

Особливо ефективною є співпраця університетів із перекладацькими агенціями, бюро перекладів, міжнародними організаціями та органами місцевого самоврядування.

Розвиток інформаційних технологій значно вплинув на перекладацьку діяльність.

Сучасні перекладачі використовують:

- САТ-інструменти
- системи машинного перекладу
- термінологічні бази даних
- електронні корпуси текстів

Дослідження показують, що технологізація перекладацького процесу суттєво змінює характер роботи перекладачів і впливає на підготовку студентів.

Тому перекладацька практика повинна включати роботу з сучасними цифровими інструментами.

Незважаючи на важливість перекладацької практики, у процесі її організації можуть виникати певні труднощі.

Серед основних проблем можна виділити:

- недостатню кількість баз практики;
- обмежений доступ студентів до реальних перекладацьких проєктів;
- недостатнє використання сучасних технологій.

Для підвищення ефективності перекладацької практики необхідно вдосконалювати систему підготовки перекладачів.

Основними напрямками розвитку є:

- інтеграція навчання з реальними перекладацькими проєктами;
- використання сучасних перекладацьких технологій;

- розвиток міжнародних програм обміну;
- співпраця університетів із перекладацькими агенціями, бюро перекладів, міжнародними організаціями та органами місцевого самоврядування.

Отже, перекладацька практика є важливим компонентом професійної підготовки студентів – майбутніх перекладачів. Вона забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних навичок, сприяє формуванню перекладацької компетентності та підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності.

Практична діяльність дозволяє студентам розвивати мовні, культурні та професійні навички, необхідні для ефективного здійснення перекладацької діяльності.

Таким чином, удосконалення системи організації перекладацької практики є важливою умовою підготовки висококваліфікованих перекладачів у сучасному світі.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анохіна Т. О., Кобякова І. К. Теорія і практика усного перекладу (англійська мова): підручник. Суми: Сумський державний університет, 2024. 154 с. <https://essuir.sumdu.edu.ua/items/2476f984-b91d-4823-b4d7-ede8f2d7718a/full>.
2. Воробйова О. П. Міждисциплінарні обрії інтермедіальності: лінгвістика – літературознавство – перекладознавство: монографія. Київ: НаУКМА, 2024. 392 с. [https://nashformat.ua/products/mizhdistsyplinarni-obrii-intermedialnosti-lingvistyka-literaturoznavstvo-perekladoznavstvo-955167?utm\\_source=chatgpt.com](https://nashformat.ua/products/mizhdistsyplinarni-obrii-intermedialnosti-lingvistyka-literaturoznavstvo-perekladoznavstvo-955167?utm_source=chatgpt.com).
3. Людмила Крайняк, Ольга Боднар, Олександра Дуда. Перекладацька практика: методичні вказівки. Тернопіль: ЗУНУ, 2023. 26 с. <https://api.dspace.wunu.edu.ua/api/core/bitstreams/b46936af-637e-41ea-92ff-5309f5d63a55/content>.
4. Людмила Крайняк, Ольга Боднар, Олександра Дуда, Лілія Штохман. Методичні вказівки: перекладацька практика для здобувачів освітнього ступеня магістр спеціальності 035 Філологія освітньо-професійна програма «Філологія (германські мови): методика викладання і переклад». Тернопіль: ЗУНУ, 2025, 26 с. <https://api.dspace.wunu.edu.ua/api/core/bitstreams/c8ebaе60-ef42-49fe-a35a-4ad1326c4c80/content>.
5. Стасюк Б. Краєзнавче перекладознавство Кіровоградської області // Філологічні науки. 2023. № 2. С. 45–52. <https://journals.cusu.in.ua/index.php/philology/article/view/169>.
6. Чередниченко О. І. Переклад і перекладознавство в незалежній Україні: підсумки та перспективи // Філологічні студії. 2023. № 1. С. 5–18. <https://visnyk.if.knu.ua/uk/issue/view/278>.

**ГАЛИНА КІТУРА  
ІРИНА ПРОКОП  
НАТАЛІЯ ЄЛАГІНА**

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ  
І. Я. ГОРБАЧЕВСЬКОГО МОЗ УКРАЇНИ, ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

**ГРАМАТИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА МЕТОДИЧНІ  
ЗАСАДИ НАВЧАННЯ МЕДИЧНОГО  
ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ТЕРМІНІВ**

Наукова і практична значущість медичного перекладу англomовної термінології зумовлена розвитком міжнародної медичної науки та необхідністю забезпечення достовірності інформації у фаховій комунікації. Підготовка студентів медичних закладів вищої освіти передбачає цілеспрямоване формування не лише лексичних компетенцій, а й навичок граматичного та стилістичного аналізу текстів, що сприяє точності відтворення змісту першоджерела. Вивчення методичних підходів до навчання медичного перекладу забезпечує формування професійної компетентності студентів та підвищенню якості перекладу англomовної термінології.

Високий рівень синтаксичної складності медичного наукового дискурсу є одним з основних викликів, які ускладнюють процес перекладу англomовних термінів студентами медичних закладів вищої освіти. Особливості англomовних медичних текстів включають широке використання інфінітивних та дієприкметникових конструкцій, пасивних форм, а також складних синтаксичних словосполучень. Ці структури часто не мають прямого структурного еквівалента в українській мові, що створює додаткові труднощі для перекладача.

Поширеною помилкою студентів при перекладі англomовних конструкцій є прагнення до формального збереження граматичної структури мови першоджерела. Буквальний підхід до перекладу часто призводить до появи синтаксично перевантажених речень і стилістично неприродних конструкцій у мові перекладу. У медичних текстах це набуває особливої важливості, оскільки аналогічні помилки не лише ускладнюють сприйняття інформації, а й можуть спричинити неоднозначне тлумачення повідомлення, а також впливати на професійну комунікацію між фахівцями та безпеку здоров'я пацієнтів. Для подолання труднощів перекладачі застосовують різноманітні граматичні трансформації, що включають структурні зсуви, зміну порядку слів, поділ складних речень на прості або навпаки тощо. Використання таких прийомів дозволяє зберегти логічний наголос та комунікативну спрямованість висловлювання, не порушуючи норм мови перекладу [2].

Грамматичні трансформації є не лише технічним інструментом перекладача, але й засобом адекватного відтворення смислових та прагматичних аспектів оригінального тексту. Наприклад, зміна синтаксичної структури може допомогти перенести логічну організацію інформації та наголос на ключові

елементи висловлювання, що є важливим для медичних інструкцій, наукових статей та клінічної документації. При цьому перекладач повинен враховувати стиль, цільову аудиторію та жанрові особливості тексту, щоб уникнути спотворення змісту [1].

Навчання медичного перекладу ґрунтується на систематичному та усвідомленому аналізі граматичної структури тексту. Студентам необхідно навчитися розрізняти формальну та функціональну еквівалентність, усвідомлювати прагматичне навантаження граматичних форм та свідомо добирати перекладацькі стратегії відповідно до тексту та комунікативної ситуації. Такий підхід дозволяє уникнути механічного перекладу, розвиває аналітичне мислення та забезпечує компетентність у формуванні точного перекладу.

Інтеграція основ теорії перекладу в навчальний процес є важливою складовою підготовки студентів. Ознайомлення з поняттями граматичних трансформацій та стилістичних адаптацій допомагає студентам розвивати критичне мислення та професійну рефлексію. Це сприяє формуванню навичок не лише граматично точного, а й комунікативно ефективного перекладу, який враховує міжмовні та міжкультурні відмінності, а також жанрові особливості першоджерела. Особливу увагу в навчанні перекладу слід приділяти роботі з автентичними медичними текстами різних жанрів, що дозволяє поєднувати граматичний аналіз із фаховим контекстом. Систематичне опрацювання синтаксичних структур, поширених граматичних труднощів та методів їх уникнення сприяє розвитку у студентів здатності до самостійного прийняття рішень у процесі перекладу. Це також підвищує рівень готовності майбутніх лікарів до роботи з міжнародними медичними джерелами та науковими публікаціями.

Таким чином, граматичний аспект медичного перекладу англomовної лексики є ключовою складовою фахової підготовки студентів медичних закладів вищої освіти. Системне вивчення синтаксичних особливостей медичного дискурсу у поєднанні з теоретичними засадами перекладознавства дозволяє підвищити якість перекладу, забезпечити точність і зрозумілість перекладеної інформації та формує готовність майбутніх фахівців до ефективної міжмовної комунікації.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Catford J. C. A linguistic theory of translation: An essay in applied linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1965. 103 p.
2. Prokop I. A., Kitura H. Ya., Yelahina N. I. Mastering translation skills in students of medical institutions of higher education while working with English professional texts // Медична освіта. 2025. № 4. P. 89-94. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2025.4.15850>

# ТАМІЛА КОТОВСЬКА

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
М. ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

## РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ДІЄПРИКМЕТНИКОВИХ КОНСТРУКЦІЙ У СУЧАСНОМУ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВІ

Важливою проблемою сьогодення є підготовка висококваліфікованих фахівців у сфері сучасного перекладознавства. На даному етапі розвитку міжнародних наукових, політичних, економічних та культурних зв'язків із зарубіжними партнерами вимагається якісний новий підхід не тільки у вирішенні проблем співробітництва на міжнародному ринку праці та послуг, а й у підготовці перекладачів високого рівня з усіх напрямків перекладу англomовної науково-технічної, інформаційної, художньо-публіцистичної літератури з англійської мови на українську мову та навпаки. Перекладач у своїй роботі зіштовхується зі складними лексичними зворотами та відповідними граматичними конструкціями. Дуже часто при перекладі зустрічаються специфічні граматичні та лексичні одиниці [1].

Пропонуємо вашій увазі деякі аспекти використання дієприкметникових конструкцій. Якщо дана конструкція складається з іменника, який стоїть у загальному відмінку, або займенника в об'єктному відмінку, а також дієприкметника і виконує функцію складного додатка, то вона буде перекладатися підрядним реченням з прийменниками *щоб, що, як*. Наприклад:

*He wants the documents sent by air mail.*

*Він хоче, щоб документи були відправлені авіапоштою.*

*They watched the temperature gradually rising.*

*Вони стежили за тим, як температура поступово підвищувалась.*

*I heard your name mentioned.*

*Я почула, як назвали ваше ім'я.*

Якщо використовуються дієслова *to get* та *to have* об'єктний дієприкметниковий зворот (*to have/get* + ім'я + дієприкметник) утворює так звану спонукальну або каузативну конструкцію, що дію виконує не особа, яка позначена підметом, а хтось інший.

Зазначимо, що в українській мові не існує аналогічної конструкції і спеціальних засобів вираження цієї каузативності, а тому переклад становить певні труднощі, оскільки конкретне значення цієї конструкції залежить від контексту і може бути різним.

*We must treat this as a national emergency issue and must get this decision reversed.*

*Ми маємо розглядати це як надзвичайно важливе питання для країни і повинні домагатися зміни рішення.*

Потрібно знати про те, що поєднання дієслова *to have* з об'єктним дієприкметниковим зворотом може і не мати каузативного значення.

*For the time being professional diplomats had their attention riveted on Washington.*

*В той момент увага професійних дипломатів була прикута до Вашингтона.*

Дуже часто складні підмети перекладаються підрядним реченням з прийменниками *що* і *як*.

*His best plays, both tragedies and comedies, are recognized as having each a special tone, atmosphere, almost a climate, as if a distinctive little world has been created for each drama.*

*Визначним є той факт, що його найкращі п'єси – як трагедії, так і комедії – мають особливий тон, атмосферу, такий собі сприятливий клімат, неначе створений окремо для кожного драматичного твору.*

Абсолютна дієприкметникова конструкція або дієприкметниковий зворот, які складаються з іменника, що стоїть у загальному відмінку, або займенника, який використовується в називному відмінку та є суб'єктом певної дії, що не збігається з об'єктом дії, що виражений особовою формою дієслова, тобто не збігається з підметом, завжди відокремлюється комою і перекладається підрядним реченням з такими прийменниками: *бо, після того як, оскільки, коли, якщо і, причому, якщо*:

*The signal given, the rocket starts immediately.*

*Як тільки подається сигнал, відразу ж відбувається запуск ракети.*

*Weather permitting, the astronomer will proceed with his observations.*

*При сприятливій погоді астроном продовжить свої спостереження.*

*My colleague being away, I had to take the decision myself.*

*Оскільки мій колега був відсутній, мені довелося самому приймати рішення.*

Варто зазначити, що деякі дієприкметникові звороти є стійкими словосполученнями, наприклад.

*Other conditions being equal, the acceleration remains constant.*

*За інших умов прискорення залишається незмінним.*

Як відомо, в інформаційній, науковій та науково-популярній літературі часто зустрічаються такі дієприкметникові звороти: *Partciple I + as it does (did) Partciple II + as it is (was)*.

Такі звороти перекладаються, як правило, підрядними реченнями зі сполучниками *коли, оскільки, хоча і, і*.

*The article published as it was in a small magazine, remained unknown for a long time.*

*Оскільки стаття була надрукована у невеликому журналі, про неї тривалий час ніхто не знав.*

*This subject is rather complicated, belonging as it does to theoretical physics.*

*Цей предмет є досить складним, оскільки належить до теоретичної фізики.*

Таким чином, перекладач повинен володіти знаннями щодо перекладацьких феноменів, вилучених з іншомовних текстів (усних чи

письмових) внаслідок актуалізації лексичних одиниць та граматичних структур при використанні у дієприкметникових конструкціях.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (англійська і українська мова). – К., 2014, Знання, 235 с.

## **ЛЮДМИЛА КРАЙНЯК ІРИНА КРИСОВАТА**

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### **ПЕРЕКЛАД ЯК ІНСТРУМЕНТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

У сучасному глобалізованому світі взаємодія між представниками різних культур стає невід'ємною складовою суспільного життя. Активний розвиток міжнародних контактів у сферах політики, економіки, науки, освіти та культури сприяє зростанню ролі міжкультурної комунікації. У цьому контексті переклад виступає важливим інструментом, який забезпечує ефективний обмін інформацією між представниками різних мовних і культурних спільнот.

Міжкультурна комунікація передбачає взаємодію людей, що належать до різних культурних систем, мають різні соціальні норми, традиції, цінності та мовні особливості. Мова є одним із ключових елементів культури, адже вона відображає історичний досвід народу, його світогляд і систему цінностей. Саме тому переклад не обмежується лише передачею мовних одиниць з однієї мови на іншу, а передбачає також відтворення культурних смислів, закладених у тексті.

Дослідники перекладознавства підкреслюють, що перекладач виступає своєрідним посередником між культурами. Його завдання полягає не лише у точному відтворенні змісту оригінального тексту, а й у забезпеченні адекватного сприйняття цього тексту представниками іншої культурної спільноти [1, с. 45]. Таким чином, перекладач повинен володіти не лише високим рівнем мовної компетенції, але й ґрунтовними знаннями культурних особливостей обох мов.

Однією з основних проблем перекладу є передача культурно маркованих елементів. До таких елементів належать реалії, фразеологізми, метафори, історичні алюзії, а також слова й вирази, що відображають специфічні особливості певної культури. У подібних випадках перекладач повинен обирати відповідну перекладацьку стратегію, яка дозволить зберегти зміст і комунікативний ефект оригінального тексту.

Важливим аспектом перекладацької діяльності є також урахування прагматичного значення тексту. Повідомлення може містити приховані

культурні смисли, які впливають на його інтерпретацію. Якщо перекладач не врахує ці особливості, адресат може неправильно зрозуміти зміст повідомлення. Тому під час перекладу необхідно брати до уваги комунікативну ситуацію, культурний досвід цільової аудиторії та мету перекладу.

У сучасних умовах розвиток цифрових технологій суттєво впливає на перекладацьку діяльність. Поява систем машинного перекладу та спеціалізованих програм значно полегшує роботу перекладачів, дозволяючи швидко обробляти великі обсяги текстової інформації. Однак такі технології не можуть повністю замінити людину-перекладача, оскільки вони не здатні повною мірою враховувати культурні контексти та прагматичні нюанси тексту.

Важливу роль у міжкультурній комунікації відіграє також переклад художніх та медіатекстів. Саме через переклад літератури, кіно, публіцистики та інших культурних продуктів відбувається знайомство представників різних культур із традиціями, цінностями та світоглядом інших народів. У цьому контексті перекладач не лише передає зміст тексту, але й сприяє формуванню культурного діалогу між суспільствами.

Особливу складність у процесі перекладу становить передача стилістичних особливостей тексту. Кожна мова має власні засоби вираження емоційності, образності та експресивності. Тому перекладачеві необхідно знаходити такі мовні відповідники, які дозволять зберегти не лише інформаційний зміст повідомлення, але й його стилістичний ефект.

Крім того, переклад відіграє важливу роль у формуванні міжнародного інформаційного простору. Завдяки перекладу новин, наукових публікацій, освітніх матеріалів та офіційних документів забезпечується доступ до інформації для представників різних мовних спільнот.

У контексті сучасних глобалізаційних процесів особливого значення набуває поняття міжкультурної компетентності перекладача. Вона передбачає здатність розуміти культурні відмінності, уникати комунікативних бар'єрів та адекватно передавати зміст повідомлення з урахуванням культурного контексту.

Отже, переклад виступає важливим засобом налагодження міжкультурного діалогу та взаєморозуміння між народами. Ефективний переклад вимагає від перекладача не лише високого рівня мовної компетентності, але й розвитку міжкультурної чутливості та здатності інтерпретувати культурні особливості тексту.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бацевич Ф. С. Основи міжкультурної комунікації. Київ: Академія, 2004.
2. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу. Вінниця: Нова книга, 2003.
3. Bassnett S. Translation Studies. London: Routledge, 2014.

## ОКСАНА КУЦА

ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА,  
ЛЬВІВ, УКРАЇНА

### ВІДТВОРЕННЯ ПОРІВНЯЛЬНИХ КОНСТРУКЦІЙ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ РОМАНУ ДЖОЗЕФА КОНРАДА «СЕРЦЕ ПІТЬМИ»)

Одним із ключових засобів художньої виразності літературного тексту є компаративні конструкції, які відіграють важливу роль у формуванні образної системи твору. Вони не лише передають смислову інформацію та актуалізують у свідомості читача певні емоційно-асоціативні реакції, а й слугують важливим засобом репрезентації індивідуально-авторського стилю. Роман Джозефа Конрада «Серце п'їтьми» (англ. «Heart of Darkness») рясніє порівняннями, які письменник використовує для створення психологічної глибини, підсилення атмосфери твору та передачі внутрішнього стану персонажів, а також для образного змалювання природи й опису зовнішності героїв. Однак така багата палітра компаративних конструкцій створює низку перекладацьких труднощів, адже перед перекладачем постає завдання не лише відтворити елементи вихідного порівняння засобами мови-мети, а й зберегти його інформативний та прагматичний потенціал. Це особливо складно у випадках, коли когнітивні моделі художніх порівнянь не збігаються в різних мовах і культурах.

У матеріалах нашої розвідки Ігор Андрущенко здебільшого вдається до нейтральної перекладацької стратегії, яка найчастіше реалізується шляхом пошуку прямих словникових відповідників [X, с. 94]. Так, розповідаючи про свої захоплення в дитинстві, головний герой згадує мапу річки: <...> ... *it fascinated me as a snake would a bird – a silly little bird...* <...> [X, с. 7]. Цю порівняльну конструкцію дослівно відтворено в українському варіанті: <...> ...*ї вона заворожувала мене, як змія заворожує пташку – дурненьке пташеня...*<...> [X, с. 17]. Ще одним яскравим прикладом реалізації цієї стратегії є відтворення опису веслярів <...> ...*they had faces like grotesque masks...* <...> [X, с. 15] – <...> ...*Обличчя їхні нагадували якісь гротескні маски...*<...> [X, с. 28]. У межах цієї стратегії можливим є також застосування граматичних трансформацій [X, с. 25], що простежується у наведеному прикладі через відмінності граматичних структур у мовній парі англійська – українська.

Описуючи річку Темзу на початку роману, Дж. Конрад використовує таке порівняння: <...> *The sea-reach of the Thames stretched before us like the beginning of an interminable waterway.* <...> [X, с. 1]. І. Андрущенко зберігає компаративну конструкцію в перекладі – <...> *Перед нами простяглося гирло Темзи: наче брама, яка провадила до нескінченного водного простору.* <...> [X, с. 7], – однак лексему «*beginning*» замінює контекстуальним відповідником «*брама*», що посилює образність тексту перекладу. Крім цього, з огляду на відмінності граматичних структур вихідної та цільової мов,

перекладач додає компонент «яка провадила до» та обирає варіантний відповідник «водного простору», який додатково увиразнює художній образ.

Директора яхти автор першотвору описує, використовуючи порівняльну конструкцію: <...> *He resembled a pilot...<...>* [X, с. 1]. У перекладі І. Андрущенко, зважаючи на контекст, відтворює її за допомогою варіантного відповідника «лоцман», водночас замінюючи займенник «він» на словосполучення «наш директор» для уникнення небажаної тавтології: <...> *Наш директор скидався на лоцмана... <...>* [X, с. 8].

У романі знаходимо також приклад, де перекладач вдається до опущення порівняльної конструкції: <...> *At night sometimes the roll of drums behind the curtain of trees would run up the river and remain sustained faintly, as if hovering in the air high over our heads, till the first break of the day. <...>* [X, с. 43]. – <...> *Іноді вночі за стіною дерев чутно було бій барабанів, луна від яких котилася понад річкою й бриніла аж до світанку. <...>* [X, с. 75]. Попри опущення порівняльної конструкції, І. Андрущенко вдається зберегти виразність опису завдяки використанню образних дієслів «котилася» та «бриніла».

З метою полегшення сприйняття тексту та його адаптації до мовно-культурних особливостей українського читача перекладач іноді вводить порівняння, відсутні в оригіналі. Так, <...> *... staring at me with his little blue eyes that were perfectly round. <...>* [X, с. 69] І. Андрущенко відтворює, уводячи компаративну конструкцію <...> *... дивлячись на мене своїми блакитними оченятами, круглими, наче блюдечка. <...>* [X, с. 114], що дає змогу читачеві виразніше уявити зовнішність персонажа. Водночас перекладач опускає лексему «perfectly», компенсуючи її значення використанням порівняльної конструкції.

Аналогічний перекладацький прийом застосовано під час відтворення фрази <...> *... and talked and talked... <...>* [X, с. 68], яку можна було б передати буквальними відповідниками на кшталт «безперестанку говорив» або «говорив і говорив». Натомість у перекладі використано порівняльну конструкцію: <...> *... сипав словами, як горохом... <...>* [X, с. 113]. Таке рішення видається цілком виправданим, адже обраний український фразеологізм, що означає дуже швидке й багатослівне мовлення, органічно передає динаміку відповідної сцени роману.

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що під час перекладу компаративних конструкцій у романі Дж. Конрада «Серце п'їтьми» І. Андрущенко застосовує низку перекладацьких рішень, серед яких домінує нейтральна стратегія з використанням прямих відповідників. Водночас перекладач активно послуговується граматичними трансформаціями, опущенням або введенням порівнянь, а також використанням контекстуальних і фразеологічних відповідників. Такий комплекс перекладацьких рішень дає змогу не лише відтворити зміст оригіналу, а й зберегти його образність, стилістичну виразність та прагматичний вплив на читача.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахмедова Е. Стратегії англо-українського перекладу художніх порівнянь: когнітивний аналіз. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Германістика та міжкультурна комунікація*. 2020. Вип. 2. С. 92–99.
2. Конрад Дж. Серце п'їтьми: роман / у перекладі Ігоря Андрущенка; за редакцією Катерини Міхаліциної; з післямовою Олега Фешовця. 3-тє вид. Львів: Видавництво «Астролябія», 2023. 176 с.
3. Conrad J. *Heart of Darkness*. Dublin: HarperCollins Publishers, 2013. 130 p.

## ЖАННА МАКСИМЧУК

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### МЕДІЙНИЙ ПЕРЕКЛАД У ВОЄННИЙ ЧАС: ВИКЛИКИ ДЛЯ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВИСВІТЛЕННІ МІЖНАРОДНИХ КОНФЛІКТІВ

Сучасний медійний переклад відіграє ключову роль у міжнародній комунікації, особливо під час висвітлення воєнних конфліктів. Глобальні новинні агентства, телевізійні канали, соціальні мережі та онлайн-видання поширюють інформацію різними мовами, що вимагає оперативної роботи перекладачів. У таких умовах перекладач виступає не лише мовним посередником, але й фільтром інформації, який забезпечує точність, зрозумілість та культурну адекватність повідомлень [3, с. 47]. Під час міжнародних конфліктів переклад новин має особливе значення, оскільки від точності передачі інформації залежить формування громадської думки та сприйняття подій міжнародною аудиторією.

Однією з головних характеристик медійного перекладу у воєнний час є надзвичайно висока швидкість поширення новин. Інформація часто передається у форматі прямих ефірів, термінових повідомлень або коротких новинних заголовків. Перекладачі змушені працювати в умовах обмеженого часу, що створює ризик втрати точності або пропуску важливих деталей. Давайте розглянемо приклади перекладацьких викликів, пов'язаних зі швидкістю передачі інформації: 1. Breaking news: “Missile strike hits residential building” – переклад повинен бути коротким і точним: «Ракетний удар влучив у житловий будинок». 2. Live interview: спікер говорить швидко та емоційно, що змушує перекладача застосовувати стратегію компресії. 3. Headlines with limited space: “Army pushes back enemy forces” – необхідно передати зміст максимально лаконічно. 4. Urgent diplomatic statements: переклад заяви уряду має бути точним, щоб уникнути політичних непорозумінь. 5. Rapid updates on social media: короткі повідомлення в Twitter або Telegram часто потребують миттєвого перекладу [2, с. 37].

Іншим важливим аспектом є переклад політично та культурно чутливої лексики. Під час воєнних конфліктів медіа часто використовують слова з сильним емоційним або ідеологічним забарвленням. Неправильний переклад таких одиниць може змінити інтерпретацію подій або вплинути на міжнародне сприйняття конфлікту. Ось кілька прикладів перекладацьких рішень у політично чутливих контекстах: 1. “Liberation” vs “occupation” – різні медіа можуть використовувати різні терміни для опису тієї самої події. 2. “Terrorist attack” vs “military operation” – перекладач повинен враховувати джерело інформації. 3. “Civilian casualties” – важливо правильно передати значення слова casualties (загиблі або постраждали) [1, с. 69]. 4. “Disinformation campaign” – необхідно уникати буквального перекладу, якщо він не передає політичний контекст. 5. “Humanitarian corridor” – цей термін має чітке міжнародне значення і потребує точного відтворення.

Окремою проблемою є переклад військової термінології. Новинні матеріали про війну містять значну кількість спеціалізованих термінів, що стосуються озброєння, військових операцій та міжнародного права. Перекладач повинен не лише знати значення цих термінів, але й правильно передавати їх відповідно до контексту [2, с. 73]. Приклади військової термінології в медійному перекладі: 1. “Air defense system” – система протиповітряної оборони. 2. “Drone strike” – удар безпілотною літаком. 3. “Ceasefire agreement” – угода про припинення вогню. 4. “Front line” – лінія фронту. 5. “Evacuation of civilians” – евакуація цивільного населення.

Сучасні технології також впливають на роботу перекладачів у медійному середовищі. Штучний інтелект, автоматичні субтитри та системи машинного перекладу значно прискорюють процес передачі інформації. Однак такі технології часто не враховують культурний контекст і прагматичні аспекти тексту.

Приклади використання технологій у медійному перекладі:

1. Автоматичні субтитри під час трансляції міжнародних прес-конференцій.

2. Використання машинного перекладу для швидкого розуміння іноземних новин.

3. Онлайн-інструменти для створення багатомовних новинних стрічок [2, с. 17]. 4. Системи розпізнавання мовлення для підготовки субтитрів.

5. Постредагування машинного перекладу професійними перекладачами.

Отже, медійний переклад під час воєнних конфліктів є складною та відповідальною діяльністю. Перекладач повинен поєднувати мовну компетентність, знання політичного контексту та здатність працювати в умовах високого інформаційного навантаження. Подальші дослідження у сфері медійного перекладу повинні бути спрямовані на вдосконалення методів підготовки перекладачів, розвиток критичного мислення та ефективне використання цифрових технологій у перекладацькій практиці.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Baker M. Translation and Conflict: A Narrative Account. London: Routledge, 2006.

2. Bielsa E., Bassnett S. Translation in Global News. London: Routledge, 2009.
3. Chesterman A. Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory. Amsterdam: John Benjamins, 2016.
4. Conway K. Translation and the Global News. New York: Peter Lang, 2015.
5. O'Hagan M. The Routledge Handbook of Translation and Technology. London: Routledge, 2020.

**ІРИНА ПРОКОП  
ГАЛИНА КІТУРА  
НАТАЛІЯ ЄЛАГІНА**

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ  
І. Я. ГОРБАЧЕВСЬКОГО МОЗ УКРАЇНИ, ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

**ТЕРМІНОЛОГІЧНА ТОЧНІСТЬ І ЛЕКСИЧНІ ТРУДНОЩІ В  
МЕДИЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ АНГЛОМОВНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ**

Медична комунікація в сучасному глобалізованому світі здійснюється у міжмовному та міжкультурному просторі. Це зумовлює підвищену потребу у високоякісному перекладі спеціалізованих текстів, оскільки неправильне відтворення інформації може мати серйозні наслідки для безпеки пацієнтів, ефективності лікування та професійної взаємодії між фахівцями. Медичний переклад характеризується чітко вираженим прагматичним спрямуванням, що відрізняє його від художнього, публіцистичного чи загальнонаукового перекладу. У ньому відсутнє використання художніх прийомів, а точність та однозначність термінології набувають вирішального значення.

Точність перекладу англomовної медичної термінології є ключовим чинником фахової компетентності. Навчання медичного перекладу передбачає розвиток аналітичних навичок і вмінь працювати з довідковими ресурсами, що забезпечує однозначність термінології та підвищує якість професійної документації.

Медична термінологія є складною, ієрархічно організованою системою, сформованою на основі латинських та грецьких мовних елементів. Вона відзначається прагненням до однозначності, стандартизованості та стилістичної нейтральності. Проте ці властивості не завжди гарантують легкість перекладу, оскільки кожний термін функціонує в межах певної професійної концептуальної системи. Інтернаціональний характер численних медичних термінів може створювати враження семантичної відповідності між мовами, що вводить перекладачів в оману та підвищує ризик лексичних помилок [2].

Складним є переклад термінів, які формально схожі в мовах оригіналу та перекладу, але відрізняються за значенням у професійному контексті. Такі одиниці, відомі як «хибні друзі перекладача» (міжмовні омоніми), є поширеним джерелом семантичних помилок у медичному перекладі. Використання міжмовних омонімів без належного розуміння фахового контексту може

призвести до спотворення клінічної інформації та порушення логічної структури професійного тексту [1].

У медичній документації, орієнтованій одночасно на фахівців і пацієнтів, перекладач повинен вирішувати додаткові лексичні труднощі, поєднуючи точність наукової термінології з доступністю викладу для нефахової аудиторії, не порушуючи при цьому логічної цілісності та структури тексту. Непослідовне використання термінів або заміна їх на синонімічні відповідники може знизити інформаційну цінність документа і спровокувати непорозуміння.

Кожен медичний термін функціонує не ізольовано, а в межах певної концептуальної системи знань, де значення слова визначається його взаємозв'язками з іншими елементами системи. Тому навіть незначна помилка в перекладі окремого терміна може порушити змістову цілісність усього тексту, що зумовлює необхідність глибокого знання відповідної предметної галузі. Медичний переклад потребує не лише високого рівня мовної компетентності, а й уміння працювати з нормативними документами, спеціалізованими довідковими джерелами та сучасними електронними ресурсами, які сприяють забезпеченню точності перекладу та його відповідності професійним стандартам. Враховуючи це, термінологічна підготовка студентів медичних закладів вищої освіти має бути системною та інтегрованою в професійно орієнтоване середовище. Формування навичок аналізу структури термінів, їхнього походження та контекстуального використання дозволяє зменшити кількість лексичних помилок, підвищує точність перекладу та забезпечує високий рівень комунікації між фахівцями. Систематична робота зі словниками, базами даних та нормативними документами є невід'ємною частиною підготовки фахівця медичної сфери, а також сприяє формуванню компетентності у міжнародному професійному середовищі.

Підготовка студентів у сфері медичного перекладу повинна включати комплексний підхід, який поєднує теоретичне вивчення термінології та практичні навички аналізу, співставлення і перевірки термінів. Акцент фокусується на розвитку здатності до самостійного прийняття рішень у контексті термінологічного вживання та на розумінні міжмовних і міжкультурних особливостей професійної комунікації. Такий підхід не лише підвищує якість перекладу, а й формує у студентів відповідальне ставлення до професійної діяльності, що безпосередньо впливає на безпеку пацієнтів та ефективність медичної допомоги.

Таким чином, лексико-термінологічна точність у медичному перекладі є ключовим чинником надійної та безпечної фахової комунікації. Професійна підготовка, що базується на комплексному вивченні термінологічної системи, використанні довідкових матеріалів та врахуванні міжмовних особливостей, сприяє навчанню компетентних фахівців і забезпечує високий рівень якості медичної документації.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Leonardi L. The importance of accurate medical translation in the context of the COVID-19 pandemic // Granite Journal. 2022. Vol. 7, № 1. P. 1-13.
2. Prokop I. A., Kitura H. Ya., Yelahina N. I. Mastering translation skills in students of medical institutions of higher education while working with English professional texts // Медична освіта. 2025. № 4. P. 89-94. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2025.4.15850>

## СВІТЛАНА РИБАЧОК

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### СЕМАНТИЧНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЛЕКСЕМ CARPET І RUG У КОНТЕКСТІ ПЕРЕКЛАДУ КУЛЬТУРНО МАРКОВАНОЇ ЛЕКСИКИ: ПРАГМАТИЧНИЙ ТА МУЗЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

Питання прагматики перекладу, спрямовані на забезпечення адекватного сприйняття тексту цільовою аудиторією, передбачають збереження комунікативного наміру автора, урахування культурних реалій і стилістичних особливостей мови перекладу. У зв'язку з цим вони набувають особливої актуальності для міжкультурної комунікації в умовах глобалізації дискурсів. Такі аспекти потребують поглибленого вивчення прагматичних складових перекладу, їхнього взаємозв'язку та впливу для досягнення адекватності перекладу.

Проблематика прагматичних аспектів перекладу була предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених, зокрема Р.Зорівчак, В. Кушнерика, А. Нойберта, К. Райс та ін.

Дослідниця О. Павлик у своїх працях розмежовує поняття прагматики тексту, прагматики автора та прагматики перекладу, підкреслюючи взаємозв'язок і взаємозалежність цих категорій. На її думку, прагматична установка тексту зумовлена загальними характеристиками самого тексту — його метою, видом, жанром і стилем, які визначають форму тексту, його зміст та загальну стилістику. Саме ці характеристики дають змогу реципієнту ідентифікувати тип тексту, спираючись на відповідні текстові ознаки [3, с. 196].

Т. Врабель наголошує на необхідності відтворення у перекладі функціонального навантаження тексту оригіналу та його прагматичного потенціалу як об'єктивної текстової характеристики [1].

У дослідженнях Т. Голі-Оглу та Л. Ромащенко підкреслюється, що прагматична адаптація тексту оригіналу й тексту перекладу може здійснюватися як на компонентному рівні, так і на рівні цілого тексту. Основною метою такої адаптації є оцінка комунікативної цінності культурно

маркованих компонентів тексту та їх наближення до асоціативного культурного фону адресата перекладу [2, с.175].

Проблема адекватного перекладу культурно маркованої лексики залишається однією з ключових у сучасній прагматиці перекладу. Додаткової уваги потребує семантична диференціація англійських лексем *carpet* і *rug* у контексті відтворення етнокультурного компонента значення українського слова «килим» як історичного артефакту, окраси та оберегу.

Англійське слово *carpet* визначається як «*thick woven material for covering floors; also one which covers the whole floor of the room from wall to wall*» [4, р. 198], тобто товстий тканий матеріал для покриття підлоги, зокрема такий, що покриває всю площу кімнати від стіни до стіни. Відтак цей еквівалент не є повністю адекватним для перекладу лексеми «килим» у значенні історичного артефакту, оскільки в українській лінгвокультурній традиції килими переважно вішали на стіни, а не стелили на підлогу.

Натомість лексема *rug* має дефініцію «*a piece of thick cloth smaller than a carpet used for covering floor or decoration*», що підтверджується ілюстративним прикладом: «*They have a Persian silk rug hanging on the wall*» — «У них на стіні висить перський шовковий килим» [4, р.1239]. Таким чином, саме слово *rug* актуалізує культурно маркований компонент тексту, наближуючи його асоціативне поле до українського культурного фону.

Комунікативна інтенція автора в цій комунікативній ситуації полягає не у позначенні матеріалу для покриття підлоги, а у відтворенні семантики прикраси, родинного спадку, оберегу, що є складовими конотативного значення англійського слова *rug* у відповідному контексті.

Водночас слід зазначити, що в європейських етнографічних та текстильних музейних каталогах, а також у текстах професійного музейного формату (зокрема в описах музейних колекцій та каталогах виставок) текстильна термінологія потребує узагальнення, уточнення й адаптації відповідно до усталених конвенцій. У цих контекстах лексема *carpet* є нормативною для позначення тканих виробів в академічних та музейних каталогах, незважаючи на те, що вона не передає культурно маркованого компонента значення, тоді як лексема *rug* вважається менш формальною.

Отже, вибір перекладного еквівалента між *carpet* і *rug* зумовлюється прагматичною метою тексту: в академічному та музеологічному дискурсі перевага надається лексемі *carpet* як термінологічно нормативній, тоді як у текстах, спрямованих на відтворення етнокультурної специфіки та комунікативної інтенції автора, доцільнішим є вживання лексеми *rug*, яка повніше передає конотативне значення українського «килима» як культурного символу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Врабель Т. Прагматичні аспекти перекладу у світлі міжкультурної комунікації. In Наукові записки. Матеріали п'ятої Міжнародної науково-практичної конференції «Мови і світ: дослідження та викладання». Серія: Філологічні науки

- (мовознавство). У 2 ч. Випуск 95 (1). Кіровоград, РВВ КДПУ ім. В Вінниченка, 2011. с. 382-385.
2. Голі-Оглу Т.В Ромащенко Л.І., Прагматичні проблеми перекладу: сучасний стан і перспективи [https://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/39/part\\_1/31.pdf](https://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/39/part_1/31.pdf)
  3. Павлик О. Прагматичні аспекти в перекладі. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 31, том 2, 2020 URL: [https://www.aphn-journal.in.ua /archive /31\\_2020/part\\_2/32.pdf](https://www.aphn-journal.in.ua /archive /31_2020/part_2/32.pdf)
  4. Cambridge International Dictionary of English. Cambridge University Press, 1997, 1773р.

## СВІТЛАНА РИБАЧОК ЕЛЬВІРА ПРУСОВА

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИСЛІВ'ІВ

**Актуальність.** Прислів'я — це одна з найбільш стійких і виразних форм народної мудрості, яка передається з покоління в покоління. Вони не лише відображають життєвий досвід народу, а й несуть у собі культурно-історичну пам'ять, світоглядні цінності, мовні семантики та ментальні особливості певної спільноти. У сучасному лінгвістичному дискурсі дедалі більше уваги приділяється саме лінгвокультурологічному підходу — тобто вивченню мовних явищ у тісному зв'язку з традиціями і цінностями народів [3, с.42]. У контексті глобалізації, дослідження прислів'їв як лінгвокультурного феномену набуває особливої значущості. Адже саме через прислів'я і їх розвиток можна простежити, як мовні конструкції формують і відображають культурну ідентичність, як адаптуються під впливами інших культур, і які цінності стають універсальними, а які залишаються строго національними [3, с.19]. Це робить тему дослідження важливою як для мовознавства, так і для культурології та етнології.

**Мета дослідження.** Метою даного дослідження є комплексний аналіз прислів'їв у лінгвокультурологічному аспекті з метою виявлення їхньої ролі у формуванні та відображенні національного мовного різнобарв'я світу. У межах роботи передбачається з'ясувати, яким чином прислів'я відображають культурні цінності, соціальні установки та ментальні особливості мови, а також визначити, які культурні коди найчастіше можна знайти в їх змісті та структурі.

Окрему увагу буде зосереджено на дослідженні українських прислів'їв як складової національного культурного простору, що дозволить нам простежити, як у пареміологічному фонді відображаються традиційні уявлення про світ, працю, мораль, родину, віру та суспільні взаємини. Водночас мета роботи передбачає проведення порівняльного аналізу з прислів'ями інших культур, зокрема англійської, для виявлення спільних універсальних тем і специфічних

національних особливостей, які формуються під впливом історичних і соціокультурних чинників. Таким чином, дослідження буде спрямоване не лише на опис мовних особливостей прислів'їв, а й на глибше осмислення їх як носіїв культурного спадку, що сприяє кращому розумінню взаємодії мови й культури та значення прислів'їв у міжкультурній комунікації.

**Методи дослідження.** У ході дослідження використано кілька основних методів, які допомогли всебічно розглянути прислів'я. Насамперед застосовано контент-аналіз, тобто систематичне опрацювання та групування прислів'їв за темами що в майбутньому також допоможе у написанні наукового дослідження. Це дозволило визначити, які цінності й ідеї найчастіше відображаються в народній мудрості, а також потім виокремити повторювані образи та мотиви. Важливу роль відіграв порівняльний аналіз, завдяки йому було виокремлено спільні та відмінні риси. [3, с.44]. Такий підхід допоміг краще зрозуміти що існують універсальні теми для декількох культур (наприклад, праця чи чесність), так і національні особливості мислення. Також у роботі використано семіотичний підхід, який дозволив розглядати прислів'я як своєрідні культурні знаки. Інтерпретаційно-семантичний аналіз допоміг глибше зрозуміти значення прислів'їв у конкретному культурному контексті та показати, що вони часто мають переносне або символічне значення [3]. Крім того, застосовано когнітивний аналіз, який дав можливість простежити, які уявлення про світ і життєві принципи та концепти закладені в структурі прислів'їв.

**Результати дослідження.** У ході дослідження було встановлено, що лінгвокультура є складним міждисциплінарним явищем, яке поєднує в собі мовні та культурні елементи. Вона формується на перетині мови, історії, традицій, ментальності та соціального досвіду певного народу. Мова в цьому випадку виступає не просто засобом комунікації, а способом збереження і трансляції культурних цінностей. Тісно пов'язаним із поняттям лінгвокультури є термін мовна картина світу. Мовна картина світу — це система уявлень про світ, яка формується в свідомості людини під впливом рідної мови. Іншими словами, кожна мова по-своєму структурує реальність, акцентуючи увагу на тих чи інших явищах. Саме тому різні народи можуть по-різному сприймати однакові події або поняття [2, с.5-9]. Наприклад, в українській культурі значну роль відіграють концепти праця, родина та духовність, що відображено в таких висловах, як «Без труда нема плода» або «Своя хата — своя правда» [3]. Відтак, домінуючі британські концепти відповідальності та практичності виражаються такими англійськими прислів'ями як «Promises are like piecrust, made to be broken» чи «Saying and doing are two things» [4]. Прислів'я також виконують виховну функцію. Вони формують певні поведінкові моделі, які вважаються соціально прийнятними. Наприклад, прислів'я «Honesty is the best policy» акцентує на важливості чесності як універсальної моральної норми [4]. До того ж у прислів'ях зберігаються культурні архетипи побутових реалій, які мають специфічне значення для певної культури, наприклад прислів'я «A cat in gloves catches no mice» [4] відображає концепти природи, тварин, родинних ролей і є культурними маркерами ідентичності. Варто зауважити, що англійські

прислів'я відзначаються прагматичністю та орієнтацією на практичний результат. Наприклад, прислів'я «Actions speak louder than words» підкреслює важливість конкретних дій над словами [4], що свідчить про акцент британців на відповідальності та реальних діях.

Додатково простежується ідея індивідуальної відповідальності та самостійності як прикладі «Every man is the architect of his own fortune» [4]. У цьому випадку доля людини розглядається як результат її власних зусиль, що відповідає традиції англійської культури. Крім того, англійські прислів'я часто мають стриманий, раціональний характер і уникають надмірної емоційності. На відміну від деяких слов'янських традицій, де можливе більш образне або емоційне забарвлення, англійські вислови зазвичай лаконічні та логічно структуровані. Особливий інтерес викликає економічна метафорика англійських прислів'їв наприклад, «Money doesn't grow on trees», «Time is money» [4], що відображають важливу роль торгівлі та підприємництва в розвитку британського та українського суспільства.

**Висновки.** На основі проведеного аналізу варто зазначити, що прислів'я є надзвичайно важливим елементом народної культури, що відображає не лише мовні особливості певного народу, а й широкий спектр соціально-культурних аспектів його життя [3]. У прислів'ях зосереджено життєвий досвід поколінь, моральні цінності, традиційні уявлення. Саме тому вони виступають таким собі дзеркалом суспільства.

Лінгвокультурний підхід до вивчення прислів'їв дозволяє побачити за їхньою формою глибші сенси — цінності, ментальні моделі, культурні коди, які формують мовну картину світу [2]. Водночас порівняльний аналіз доводить, що хоча прислів'я різних народів мають спільні універсальні теми, такі як праця, чесність, дружба чи життєва мудрість, їх образність, акценти й символіка формуються під впливом конкретних історичних умов і культурних традицій.

Таким чином, дослідження прислів'їв у лінгвокультурологічному аспекті має важливе значення не лише для мовознавства, а й для розвитку міжкультурної комунікації. Воно сприяє глибшому розумінню культурних відмінностей, формує повагу до традицій інших народів та допомагає долати стереотипи у спілкуванні між різними народами.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мазуткова О.П. (2022) Лінгвокультура та переклад. URL: [https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/rgf/theory\\_practice\\_translate/monografii/monohrafiia\\_linhvokultura\\_ta\\_perekklad.pdf](https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/rgf/theory_practice_translate/monografii/monohrafiia_linhvokultura_ta_perekklad.pdf)
2. Мовна картина світу в умовах глобальних змін. URL: <https://science.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/6/2021/04/sunrise123.pdf>
3. Принько А. (2024) Історія в прислів'ях та приказках. Чим жили наші пращури. URL: <https://www.dekimnata.com/post/%D1%83%>
4. English idioms. URL: <https://www.ef.com/wwen/english-resources/english-idioms/>

# ЗОРЯНА СУШКО

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

## ПЕРЕКЛАД МЕТАФОР У ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ

Публіцистичні тексти відіграють важливу роль у формуванні суспільної думки та відображенні актуальних соціальних, політичних і культурних процесів. Характерною рисою публіцистичного дискурсу є активне використання стилістичних засобів, серед яких особливе місце посідає метафора. Завдяки метафоричним конструкціям автори надають текстам образності, експресивності та підсилюють прагматичний вплив на аудиторію. У цьому контексті переклад метафор у публіцистичних текстах постає складним перекладацьким завданням, оскільки передбачає не лише передачу змісту, а й збереження образно-емоційного потенціалу та комунікативного ефекту оригіналу [1].

Метафора традиційно розглядається як стилістичний та когнітивний механізм, що ґрунтується на перенесенні значення з одного концептуального домену на інший на основі подібності або асоціативного зв'язку. У публіцистичному дискурсі метафора виконує не лише естетичну, а й аргументативну та інтерпретаційну функції. Вона сприяє структуруванню складних соціально-політичних явищ та полегшує їхнє сприйняття читачем. Типовими прикладами метафоричних висловів у публіцистиці є словосполучення «море людських думок», «потік новин», «тінь сумніву», «промінь надії», «голос епохи», які формують яскраві образні асоціації та посилюють емоційне сприйняття інформації [2].

Однією з основних труднощів перекладу метафор є їхня культурна зумовленість. Образні моделі, зрозумілі носіям однієї мовно-культурної спільноти, можуть виявитися малозрозумілими або втратити свою експресивність у межах іншої мовної системи. У зв'язку з цим перекладач змушений обирати між різними перекладацькими стратегіями. До найпоширеніших належать: збереження метафори в перекладі, заміна її функціонально або семантично близьким образом у мові перекладу, а також передача змісту метафори за допомогою описового перекладу [3].

Проблематика перекладу метафор є актуальною не лише для публіцистичного дискурсу, а й для художньої літератури, де метафора виступає одним із ключових засобів створення художньої образності. Наприклад, у романі *The Great Gatsby* Ф. С. Фіцджеральда використано метафору “the city seen from the Queensboro Bridge is always the city seen for the first time”, що репрезентує місто як символ нових можливостей і життєвих перспектив. Класичним прикладом метафоричного мислення є також вислів Вільяма Шекспіра “All the world’s a stage”, у якому людське життя концептуалізується через образ театральної сцени. У поезії Емілі Дікінсон метафора “Hope is the thing with feathers” передає абстрактне поняття надії через образ птаха, що підкреслює її легкість і життєствердний характер.

Аналіз подібних прикладів свідчить про те, що під час перекладу метафор перекладач повинен враховувати не лише їхнє лексичне значення, але й стилістичну, когнітивну та культурну функції. У публіцистиці метафори часто мають чітко виражену прагматичну спрямованість: вони покликані привертати увагу аудиторії, підсилювати емоційний ефект повідомлення та формувати певне ставлення читача до подій чи явищ. Відповідно, адекватний переклад метафори передбачає відтворення не тільки її семантичного змісту, а й комунікативно-прагматичного потенціалу.

Отже, переклад метафор у публіцистичних текстах є складним багаторівневим процесом, що потребує від перекладача високого рівня мовної компетентності, глибокої культурної обізнаності та творчого підходу до відтворення образних структур. Ефективність перекладу визначається здатністю зберегти не лише зміст, але й образність та прагматичний вплив метафори, що забезпечує адекватне сприйняття тексту представниками іншої мовної та культурної спільноти.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Newmark P. A Textbook of Translation. London: Prentice Hall, 1988.
2. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 2003.
3. Schäffner C. Metaphor and Translation: Some Implications of a Cognitive Approach. Journal of Pragmatics, 2004.
4. Munday J. Introducing Translation Studies: Theories and Applications. London: Routledge, 2016.

### **ЗОРЯНА СУШКО**

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### **ПЕРЕКЛАД ЯК ІНСТРУМЕНТ КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ ЛІТЕРАТУРНИХ ТЕКСТІВ**

У сучасному літературознавстві важливе місце посідають дослідження, що поєднують підходи перекладознавства та компаративістики. Розвиток міжкультурної комунікації та активне поширення світової літератури сприяють посиленню ролі перекладу як одного з основних засобів взаємодії між різними національними культурами. Саме завдяки перекладу літературні твори виходять за межі власного мовного середовища та стають доступними для читачів інших країн. У цьому контексті переклад можна розглядати не лише як засіб передачі змісту оригінального тексту іншою мовою, але й як важливий інструмент компаративного аналізу літературних текстів [1, с. 12].

Метою дослідження є визначення ролі перекладу як інструменту компаративного аналізу літературних текстів. Для досягнення цієї мети необхідно розглянути функції перекладу у порівняльному літературознавстві,

проаналізувати особливості відтворення культурно зумовлених елементів у перекладі та з'ясувати значення перекладацьких інтерпретацій для дослідження світової літератури.

Порівняльне літературознавство спрямоване на дослідження подібностей і відмінностей між літературними явищами різних культур. У таких дослідженнях переклад виступає своєрідним посередником між різними літературними системами. Саме переклад дозволяє дослідникам аналізувати твори, написані іншими мовами, та порівнювати їх із текстами власної літературної традиції. Завдяки перекладу стає можливим дослідження стилістичних особливостей твору, його образної системи, мотивів, символіки та художніх засобів [2, с. 56].

Сучасні дослідники підкреслюють важливу роль перекладу у формуванні міжкультурного літературного діалогу. Зокрема, С. Баснетт розглядає переклад як один із ключових механізмів взаємодії культур, що сприяє поширенню літературних ідей і художніх форм [1, с. 18]. Д. Дамрош наголошує, що переклад є необхідною умовою існування світової літератури, оскільки саме через переклад твори різних національних літератур набувають міжнародного поширення та входять до глобального культурного простору [2, с. 65]. Водночас Л. Венуті акцентує увагу на ролі перекладача як інтерпретатора тексту, який певною мірою впливає на його сприйняття у новому культурному середовищі [4, с. 21].

Особливе значення переклад має під час дослідження художніх текстів, у яких важливу роль відіграють культурно зумовлені елементи: реалії, фразеологізми, метафори, символи та інші стилістичні засоби. Передача таких елементів часто становить значні труднощі для перекладача, оскільки вони тісно пов'язані з національною культурою та історичним контекстом. У процесі перекладу перекладач змушений обирати певні стратегії: адаптацію, описовий переклад, калькування або пошук функціональних аналогів у мові перекладу [3, с. 74].

Для ілюстрації можна звернутися до перекладу фразеологічних одиниць. Наприклад, англійський фразеологізм *to break the ice*, що дослівно перекладається як «розбити лід», у більшості випадків передається українською мовою як «розрядити атмосферу» або «почати розмову». У цьому випадку перекладач відмовляється від буквального перекладу на користь функціонального аналога, який є зрозумілим для читача іншої мовної культури. Подібні перекладацькі рішення демонструють, що переклад не є механічним відтворенням тексту, а передбачає складний процес інтерпретації та адаптації змісту.

Крім того, переклад може слугувати матеріалом для зіставного аналізу різних інтерпретацій одного й того самого твору. Нерідко один літературний текст має кілька перекладів, виконаних у різні історичні періоди або різними перекладачами. Порівняння таких перекладів дозволяє простежити еволюцію перекладацьких стратегій та зміну підходів до відтворення художнього тексту. Таким чином, переклад виступає не лише результатом перекладацької

діяльності, але й важливим джерелом для літературознавчих досліджень [4, с. 101].

Важливим аспектом також є роль перекладу у формуванні рецепції літературного твору в іншій культурі. Перекладений текст часто стає основною або навіть єдиною формою ознайомлення іноземного читача з певним літературним явищем. У цьому випадку перекладач фактично виступає співтворцем нового тексту, який функціонує в іншому культурному середовищі. Від перекладацьких стратегій залежить, яким чином буде інтерпретовано художній твір та які смислові акценти будуть сприйняті читачами іншої мовної спільноти.

Отже, переклад відіграє важливу роль у компаративному аналізі літературних текстів. Він забезпечує можливість порівняння літератур різних народів, сприяє виявленню міжкультурних зв'язків і взаємовпливів, а також дозволяє дослідникам аналізувати особливості художнього тексту в різних мовних і культурних контекстах. Таким чином, переклад виступає не лише практичною діяльністю, спрямованою на передачу змісту тексту, але й важливим інструментом наукового дослідження, що сприяє розвитку перекладознавства та порівняльного літературознавства.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Bassnett S. Translation Studies. London: Routledge, 2002. 176 p.
2. Damrosch D. What Is World Literature? Princeton: Princeton University Press, 2003. 324 p.
3. Lefevere A. Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame. London: Routledge, 1992. 176 p.
4. Venuti L. The Translator's Invisibility: A History of Translation. London: Routledge, 2008. 353 p.

## **ЮЛІЯ ТАРАСЕНКО**

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### **ВІДТВОРЕННЯ МАРКЕРІВ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ЛЮДИНИ В ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ**

Соціальний статус – це положення людини в соціальній системі, що включає права та обов'язки людини. Поняття соціального статусу виступає важливим компонентом не тільки в процесі комунікації, але й у процесі перекладу художнього статусу.

Соціальний статус героя в художньому творі може бути окресленим за допомогою вербальних та невербальних маркерів. Невербальні компоненти проявляються в одязі, поведінці тощо. Відображення соціального світу в процесі комунікації є одним з найважливіших соціолінгвістичних аспектів перекладу. У перекладі має відбуватися, по-перше, передача соціальних реалій

вихідної соціокультурної системи, по-друге, опосередковане відображення соціальної диференціації суспільства через соціально обумовлену диференціацію мови.

Соціальний статус людини містить як зовнішні, так і внутрішні аспекти: у першому випадку визначається система значимості в суспільстві, виявляються основні та додаткові характеристики, властиві тій чи іншій позиції у суспільстві.

Розглядаючи внутрішні ознаки соціального статусу людини, дослідники виділяють три форми прояву соціального статусу людини: індикацію стилю життя, людських контактів та мовлення.

Індикація стилю життя проявляється в одязі, меблях, тканинах, темах розмов, аксесуарах. Письменники приділяють багато уваги опису вбрання своїх героїв, що виступає додатковою характеристикою. Ці описи містять чимало елементів, які необхідно старанно відтворити у перекладі, що не завжди вдається здійснити без втрат.

Дослідники стверджують, що індикація стилю життя вагома для жінок, ніж для чоловіків, оскільки чоловіки стверджують себе у своїх справах, а для жінок важливо, як вони виглядають та що про них говорять. Важливо зазначити, що за часів Вікторіанства були чітко визначені правила щодо вибору одягу, головних уборів та аксесуарів. Такі нюанси необхідно врахувати у процесі перекладу, оскільки переклад повинен відображати епоху, яку він представляє. Завдання перекладача полягає у виборі оптимальних засобів для відтворення цілої картини художнього тексту. Найважливіше завдання перекладача полягає в опануванні різноманітних знань не тільки в мові, але й в інших галузях. Наприклад, якщо в оригіналі інтер'єр кімнат представлений різними маркованими знаками, важливо не просто зберегти ядерне значення, зорові образи, а й відтворити в оригіналі деякі культурно марковані знаки, що не викликають ніякого зорового образу, тому у перекладі слід використовувати уточнення [1, с.27].

Індикація людських контактів значною мірою проявляється в спілкуванні з іншими людьми. Дослідники розрізняють безпосередні та опосередковані контакти. Безпосередні контакти є одними з прагмалінгвістичних способів спілкування, досліджуються проксемікою та виражаються відстанню між учасниками комунікації.

Ступінь гучності голосу також є маркером соціального статусу мовця. Гучність спілкування у деяких випадках сприймається як спроба перевести спілкування в інше русло, наприклад, залучити увагу інших людей чи зменшити коло спілкування. Проаналізувавши відтворення фонації з англійської мови українською, зазначимо, що переклад відтворює зазначену інформацію за допомогою словникових відповідників або ж конкретизує, якщо цього вимагає оригінал. Невідтворення у перекладі фонації може призвести до нерозуміння читачем тексту чи викривлення інформації.

Кінесика включає не тільки поставу, рухи тіла, рук, контакт очима, але й положення очей та губ [2, с.96]. Жести – це важлива ознака, яка характеризує мовця: ставлення до співрозмовника, зацікавленість у розмові, його вихованість

та соціальне положення [2, с.98]. Для відтворення жестів у перекладі застосовують низку перекладацьких трансформацій, серед яких найбільш переважають описовий переклад, конкретизація, додавання та узагальнення. Перекладач повинен ретельно підбирати відповідник, який буде близьким за значенням.

Проксеміка – це наука про комунікативний простір, про те, як людина усвідомлює його. До основних категорій проксеміки дослідники відносять: дистанція, вплив території, просторове розміщення комунікантів [2, с.98]. Відтворення проксеміки вимагає від перекладача знання оригіналу, адже літературознавці зазначають, що проксеміка в художніх текстах зустрічається не так часто, тому перекладачеві необхідно приділити значну увагу її відтворенню.

Такесика – це тип невербальної комунікації, який пов'язаний з тактильною системою сприйняття. У перекладі такі синтаксичні допущення часто застосовуються наступні трансформації: додавання, конкретизація та варіативні відповідники [2, с.145]. Однак, слід зазначити, що у різних культурах жести відрізняються, тому необхідно визначити, до якої спільноти належать герої художнього твору.

#### Індикація мовлення

Мовлення – це найважливіша характеристика соціального статусу мовця. У дослідженнях з індикації мовлення було виявлено та описано різні соціолекти (мовлення випускників престижних вузів, мовлення міської бідноти, чоловіче та жіноче мовлення) та уставленні певні характеристики сленгу, а також дослідженні професіональне мовлення та жаргони в умовах ситуативної та соціальної нерівності [2, с.45]. Однією з найголовніших причин вживання сленгу є соціальна приналежність мовця, а також бажання виокремитись, виразити своє власне “я”. Зазначимо, що мовлення персонажа залежить від статті, віку, освіти. Переклад мовлення повинен бути максимально точним, оскільки відображає приналежність персонажа до певного соціального прошарку та демонструє його обізнаність.

Як зазначають дослідники, у період Вікторіанства знання мов високо цінувалось у суспільстві. Найпоширенішими мовами у той період були: французька (надавала певну величність мовцю), латинська (приналежність до певної професії, наприклад, лікар), італійська та німецька [1, с.48].

Іншомовні вкраплення – це вагома частина ідіолекту персонажу. Вони слугують вербальними маркерами соціального статусу, адже демонструють знання мов. Ідіолект героя вказує на знання таких мов. Якщо іншомовна реалія добре відома читачеві, перекладач може застосувати транскодування [4, с.36]. Зазвичай перекладачі подають іншомовне вкраплення у виносі та тим самим зберігає ідіолект героя, демонструючи його обізнаність у мовах.

Багатство вокабуляра демонструє не тільки освіту героя в літературі, але й його соціальний статус, відношення до співрозмовника та професію, якою він займається. Слід зазначити, що семантична структура відповідних слів вихідної мови та мови перекладу ніколи не співпадає повною мірою, отже, для

адекватного перекладу цих мовних одиниць застосовують лексичні трансформації.

Серед можливих шляхів відтворення соціального статусу в перекладі варто зазначити наступні: належна ідентифікація перекладацької проблеми; знання та вміння застосовувати адекватні способи і прийоми перекладу; прагматична адаптація тексту оригіналу в процесі перекладу; розвиток у перекладача навичок подолання різного роду лексичних, граматичних та стилістичних труднощів перекладу, відповідно до норм української мови.

У процесі перекладу художньої літератури, перекладачеві необхідно вміло відтворити соціальний статус персонажів, оскільки це допомагає чітко передати художні образи оригіналу.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Некряч Т.Є. Чала Ю.П. Вікторіанська доба в українському художньому перекладі. Монографія. / Т.Є. Некряч, Ю.П. Чала. – К.: Кондор-Видавництво, 2013. – 193 с
2. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. / О.О. Селіванова. – Довкілля-К, 2008 – 712 с.
3. Стріха М. Український художній переклад: між літературою і націєтворенням. / М.Стріха. – К.: Факт. – Наш час, 2006. – 344 с.
4. Чала Ю.П. Відтворення культурно-маркованих знаків Вікторіанської доби в українських перекладах: дис. канд. філол. наук: 10.02.16. –Київський національний університет ім. Т. Шевченка – 2002. – №32/33. – 219 с.

### **ГАЛИНА ЧУМАК**

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА  
м. ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### **ВІДТВОРЕННЯ АВТОРСЬКОГО СТИЛЮ КЕНА ФОЛЛЕТТА У ПЕРЕКЛАДІ РОМАНУ «СТОВПИ ЗЕМЛІ»**

Індивідуальний стиль письменника має унікальну систему лінгвістичних і художніх засобів, що відображає авторське сприйняття реальності та створює специфічний естетичний вплив на читача, перетворюючи текст на цілісний художній об'єкт [1]. Цей стиль формується як ідіолект – сукупність лексичних, синтаксичних і семантичних елементів, які органічно переплітаються з жанровими особливостями та тематичними домінантами твору, забезпечуючи єдність форми й змісту. У художній прозі індивідуальний стиль проявляється через свідомий вибір лексики, ритмічну організацію речень і систему стилістичних засобів, що разом утворюють авторський голос – той нестримний нарративний потік чи детальну образність, яка робить твір незабутнім [3].

У контексті перекладознавства відтворення такого стилю вимагає не лише лінгвістичної точності, а й культурної чутливості, аби уникнути спотворення оригінального задуму через надмірну адаптацію чи буквалізм. Таким чином,

індивідуальний стиль стає мостом між автором і аудиторією, де кожна складова – від фонетичного ритму до інтертекстуальних алюзій – слугує для посилення художньої цінності тексту [5].

У художній прозі індивідуальний стиль інтегрує ідіолект з ідіостилем, де останній охоплює всю творчість автора, як у К. Кена Фоллета з його динамічними описами влади та архітектури, що переплітаються з психологічними портретами [8]. Лексична складова домінує через вибір слів для колориту (історична чи архітектурна термінологія), синтаксична – через варіацію для напруження, а стилістична – для символізму, що робить текст багатоплановим. Прагматична складова забезпечує занурення читача, викликаючи емпатію чи тривогу.

Роман Кена Фоллетта «Стовпи землі» (The Pillars of the Earth), опублікований 1989 року, став класикою історичного жанру. В межах динамічного сюжету детальний опис середньовічної Англії XII століття поєднується з архітектурними деталями й емоційним напруженням діалогів. Український переклад роману, здійснений Віктором Морозовим (видавництво «Країна мрій», 2018), став результатом вирішення складного перекладацького завдання – відтворення унікального стилю Фоллетта – від історичної автентичності до наративної динаміки.

Стиль Фоллетта вибудований на гармонійному поєднанні трьох основних рівнів: лексичного, синтаксичного та емоційно-образного. У перекладі всі три рівні збережено на надзвичайно високому рівні. Лексичний рівень забезпечив історичну автентичність і соціальну стратифікацію персонажів через ретельно дібрану термінологію та історизми. Лексичний рівень становить одну з найяскравіших прикмет індивідуального стилю Кена Фоллетта. У романі «Стовпи землі» автор свідомо працює з трьома взаємопов'язаними пластами лексики:

- спеціальною архітектурною та будівельною термінологією XII століття;
- соціально диференційованим мовленням персонажів;
- архаїзованою та релігійною лексикою, що створює історичний колорит, але не перевантажує текст [8].

Найбільше технічних труднощів викликає архітектурна термінологія. Фоллетт використовує близько 650 спеціальних лексем [8]. Перекладач переважно обирає усталені українські відповідники або прозорі кальки, які вже увійшли до професійного вжитку: *rib-vault* → ребристе склепіння, *flying buttress* → аркбутан (рідше літаючий контрфорс), *clerestory* → ясні вікна або, в художньо насичених місцях, горище світла, *ashlar* → тесаний камінь, *vousoir* → клинчастий камінь / клинь, *centring* → кружало [6].

Другий пласт – соціолектна стратифікація – передано особливо вдало. Фоллетт чітко розмежовує мовлення соціальних груп: селяни й ремісники говорять грубою просторіччям і лайкою, монахи вживають латинизовані конструкції та біблійні алюзії, знать – холодним формальним регістром [6]. Морозов не просто зберігає ці відмінності, а й збагачує їх українським фольклорним колоритом, роблячи персонажів зрозумілими для українського читача.

Віктор Морозов у перекладі 2018 року зберігає всі три пласти, водночас досягаючи природності й зрозумілості для сучасного українського читача. Його основна стратегія – помірна доместикація при збереженні функціональної еквівалентності.

Синтаксичний рівень створив характерний ритмічний «маятник» між стрімкою динамікою трилера та повільною величчю епосу, імітуючи сам процес будівництва собору. Яскравим прикладом є синтаксична імітація будівельного процесу. Фоллет часто використовує довгі переліки з дієприкметниковими зворотами та паралельними конструкціями, що створюють відчуття поступового, важкого підйому: *The masons laid the stone, squared it, lifted it, placed it, mortared it, stepped back, looked up, and saw the wall rise another inch toward heaven.* [9, с. 379].

Морозов зберігає всю цю багатозаровість і ритмічний повтор, лише мінімально перебудовуючи порядок: *Каменярі клали камінь, обтесували його, підіймали, ставили на місце, замазували ванном, відступали, дивилися вгору – і бачили, як стіна піднялася ще на один дюйм до неба* [6, с. 374]. Така конструкція не лише точно передає фізичний процес, а й зберігає медитативний, майже молитовний ритм, який є ключовим для сприйняття собору як акту віри.

Відтворюючи синтаксичну структуру оригіналу, В. Морозов зумів передати оригінальний ритмічний малюнок роману: короткі речення, еліпси, паралелізми, анафора, довгі розлогі описові періоди, які стилістично виразні в українському тексті так само, як і в англійському. Завдяки цьому український читач переживає той самий емоційний стан, лише виражений засобами української мови.

Емоційно-образний рівень перетворив собор на живого героя й змусив читача фізично відчувати біль, страх, надію та катарсис разом із персонажами. Найсильніше емоційне враження Фоллет створює через сенсорну образність і персоніфікацію. Вогонь, камінь, кров, вітер – усе оживає і стає носієм людських почуттів. Класичний приклад – сцена пожежі в Кінгсбріджського собору: *The flames roared like a starving beast, licking the rafters, devouring centuries of prayer in minutes* [9, с. 535]. → *Полум'я ревла, наче голодний звір, лизало крокви, пожирало столітні молитви за лічені хвилини* [6, с. 537].

Так само вдало відтворена персоніфікація самого собору: *The cathedral seemed to sigh with relief when the last stone was set, as if it had been holding its breath for a hundred years* [9, с. 727]. – *Собор наче зітхнув з полегшенням, коли поклали останній камінь, ніби він увесь цей час затамовував подих на сто років* [6, с. 729]. Українське «наче зітхнув» і «затамовував подих» звучить природніше й емоційніше, ніж пряме калькування, і викликає сильнішу емоційну реакцію у читача.

У відтворенні емоційно-експресивного забарвлення та художніх образів Віктор Морозов демонструє надзвичайну чутливість. Він не боїться ні надмірної буквальності, ні зайвої стриманості: там, де потрібно – зберігає різкість і жах, там, де можливо – додає української ліричності й фольклорного колориту.

Віктор Морозов продемонстрував рідкісне вміння балансувати між вірністю оригіналу та природністю української мови. Він точно передав спеціалізовану архітектурну термінологію й історизми, водночас збагативши діалоги та описи українським фольклорним колоритом, що зробило персонажів ближчими до українського читача. Персоніфікація собору, сенсорні метафори, іронічні образи влади та релігійні символи функціонують в українському тексті не слабше, а подекуди навіть сильніше, ніж в оригіналі. Завдяки цьому «Стовпи землі» українською стали не просто перекладом, а повноцінним емоційним і художньо рівновартісним літературним твором.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альошина М. О., Ковбасенко Ю. В. Критерії та принципи визначення адекватності відтворення ідіостилю автора в перекладі. *Наукові записки Київ. ун-ту ім. Бориса Грінченка*. Сер. Філологічні науки. 2019. № 1. С. 7–15. URL: <https://www.researchgate.net/publication/340647570> (дата звернення: 25.02.2026).
2. Боса Т. С., Лазарчук С. Ф. Теоретичні засади лінгвістичного та літературознавчого підходів до художнього перекладу в сучасному перекладознавстві. *Modern Technologies and Science: Problems, New and Relevant Developments*. 2023. С. 195–201. URL: <https://phoenixpublication.net/index.php/TANQ/issue/view/21> (дата звернення: 26.02.2026).
3. Любецька В. В. Бачення стилю в межах дискурсу літературознавчої граматики. *Вісник Львівського університету*. Серія філологічна. 2023. Вип. 30. С. 149–156. DOI: <https://doi.org/10.18524/2414-0627.2023.30.283859>.
4. Особливості письмового перекладу художнього стилю. URL: <https://profpereklad.ua/pismovij-pereklad-hudozhnogo-stilju/> (дата звернення: 25.11.2025).
5. Ребрій О. В. Сучасні концепції творчості у перекладі: монографія. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2018. 200 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/46593358.pdf> (дата звернення: 26.02.2026).
6. Фоллетт К. Стовпи землі: роман. Пер. з англ. В. Морозов. Київ: Країна мрій, 2018. 912 с.
7. Almanna A., Farghal M. Style in Literary Translation: A Practical Perspective. *Journal of Arts and Social Sciences*. 2015. Vol. 3, № 1. P. 1–15. URL: <https://journals.squ.edu.om/index.php/jass/article/view/1119/1092> (дата звернення: 25.02.2026).
8. BookRags. Ken Follett's Writing Styles in The Pillars of the Earth. BookRags Study Guide. URL: <https://www.bookrags.com/studyguide-the-pillars-of-the-earth/style.html> (дата звернення: 25.02.2026).
9. Follett K. *The Pillars of the Earth*. London: Macmillan, 1989. 973 p.

# ІННА ШИЛІНСЬКА ЮЛІЯ БАРАН

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
м. ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

## НАУКОВИЙ ДИСКУРС У СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ І ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Актуальність дослідження наукового дискурсу зумовлена трансформацією сучасного наукового простору, що функціонує в умовах глобалізації, цифровізації та інтенсивної міжкультурної комунікації. Науковий дискурс сьогодні не обмежується традиційними академічними жанрами, а охоплює різноманітні формати представлення знань – від статей і монографій до цифрових публікацій, мультимедійних презентацій і наукових платформ відкритого доступу. За цих умов зростає потреба комплексного аналізу структурних, прагматичних і стилістичних характеристик наукового дискурсу, а також визначення ефективних перекладацьких стратегій його відтворення. Осмислення наукового дискурсу як об'єкта лінгвістичних і перекладознавчих досліджень сприяє глибшому розумінню закономірностей функціонування наукової комунікації та забезпечує теоретичне підґрунтя для підготовки фахівців у галузі перекладу наукових текстів.

У сучасній лінгвістиці поняття «дискурс» інтерпретується в межах декількох основних підходів, що відображають різні теоретико-методологічні напрямки. З позиції комунікативно-когнітивного підходу дискурс трактують як особливу «комунікативну подію», що відбувається в конкретному просторово-часовому контексті та за визначених умов взаємодії між мовцем, адресатом і потенційним спостерігачем; така подія може реалізовуватися як в усній, так і в письмовій формі [6, с.194]. У цьому розумінні дискурс виходить за межі тексту як мовного продукту й охоплює процеси його породження та інтерпретації в конкретних ситуаціях.

Вітчизняний вчений Ф. Бацевич розглядає дискурс як «сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних з пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем і осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем» [1, с.138].

У межах критичного дискурс-аналізу (Н. Ферклаф), дискурс трактується як форма соціальної практики [7]. Такий підхід акцентує увагу на взаємозв'язку мовних структур із суспільними процесами, що дозволяє аналізувати дискурс як механізм відтворення або трансформації соціальних відносин.

З позиції системно-функціональної лінгвістики М. Холлідей розглядає дискурс як процес реалізації семіотичного потенціалу мови в конкретному соціальному контексті [8].

Поняття «науковий дискурс» трактують як «вербалізований в тексті тип дискурсивної діяльності за сферою комунікації представників відповідної групи/інституту» [5, с. 164].

Метою наукового дискурсу є передача науково-технічної інформації, наукових положень задля вирішення наукової проблеми чи зацікавлення адресата. Науковий дискурс відносять до інституційного типу дискурсу, оскільки він характеризується специфічними обставинами спілкування і містить такі компоненти як: учасники, хронотип (час, простір, місце реалізації комунікації), цілі, цінності, тематика, різновиди і жанри, тексти [3, с. 384].

Специфічними характеристиками наукового дискурсу є використання спеціальної мови у конкретному предметному контексті чи в межах академічної спільноти та її вживання відповідно до лінгвокультурних норм суспільства, в якому реалізується дискурс.

Однією з ключових рис наукового дискурсу є його когнітивна спрямованість, тобто орієнтація на конструювання нового знання та його логічне обґрунтування. Це зумовлює високий рівень концептуалізації тексту, використання спеціалізованої термінології та необхідність її однозначного трактування.

Дискурс існує у мовленнєвих жанрах і мовленнєвих актах, він є динамічним явищем, процесом спілкування, що в результаті перетворюється на текст [1, с.158, 168]. Науковий дискурс реалізується через усталені жанри (дослідницька стаття, монографія, анотація, дисертація, рецензія, тези доповідей), які мають стандартизовану структуру. Усний науковий дискурс реалізується в діалогічній та монологічній формах мовлення з метою обговорення чи вирішення наукової проблеми.

Характерними рисами наукового дискурсу є також об'єктивність викладу, що реалізується через використання безособових конструкцій, високим ступенем номіналізації і використанням пасивних форм. Більшою мірою це характерно для наукових англомовних текстів.

До інших ознак наукового дискурсу відносять абстрагованість викладу, логічність, точність, ясність [3, с. 44 – 47], а також використання складних синтаксичних конструкцій.

Інформація, яка подана в текстах, у тому числі й наукових, потребує інтерпретації, особливо коли ці тексти представлені різними мовами. Проблема інтерпретації наукового дискурсу є однією з центральних у сучасному перекладознавстві, оскільки вона пов'язана з питанням співвідношення мовної форми і соціокультурного контексту продукування знання. Інтерпретація передбачає врахування не лише лексико-граматичних характеристик тексту, а й умов його створення та сприйняття.

Смисл тексту формується в процесі його інтерпретації. У науковому дискурсі це означає, що навіть за умови прагнення до об'єктивності та однозначності зміст не є абсолютно фіксованим: він залежить від фахової підготовки інтерпретатора та контексту. Інтерпретація наукового тексту передбачає реконструкцію не лише експліцитних тверджень, а й імпліцитних передумов.

Іншою складністю є інтертекстуальність наукового дискурсу. Науковий текст функціонує в мережі цитувань, дискусійного обговорення, гіперпосилань, що формує його смисловий простір. Інтерпретація передбачає реконструкцію

знань наукової галузі, без яких окремі терміни чи аргументи можуть бути неправильно витлумачені або редуковані до поверхневого значення.

Важливою є також проблема термінологічної детермінованості та концептуальної варіативності. У різних наукових школах ті самі терміни можуть мати різне змістове наповнення, що створює ризик хибної інтерпретації, особливо в міждисциплінарному або міжкультурному контексті. У цьому аспекті показовими є дослідження наукових жанрів і риторики академічного письма (J. Swales). Нерозуміння жанрових очікувань може призвести до неправильної інтерпретації комунікативної інтенції автора.

Проблема інтерпретації наукового дискурсу ускладнюється також впливом цифрового середовища, де наукові тексти функціонують у гіпертекстуальному та мультимодальному форматі. У таких умовах смисл формується не лише через лінійний текст, а й через візуальні елементи, графіку, інтерактивні посилання, що потребує розширення традиційних методів аналізу. Крім того, відкритий доступ, міжнародна аудиторія та переклад наукових публікацій актуалізують проблему культурної та мовної адаптації термінів і понять.

З-поміж основних труднощів перекладу текстів наукового дискурсу виокремлюють наступні:

- поліфункціональність слів і термінів та відсутність єдиного усталеного терміна у словниках;
- особливості вживання того чи іншого способу перекладу;
- відсутність прямих відповідників для нових понять у мові перекладу;
- розбіжності в картині світу української і англійської мов;
- особливості граматичної будови мови; норми і традиції письмового наукового мовлення;
- різниця у стилістичних і жанрових стандартах подання інформації в наукових текстах [2].

**Висновки.** Науковий дискурс є одним із основних об'єктів сучасних лінгвістичних і перекладознавчих досліджень, оскільки поєднує мовні, когнітивні та соціальні механізми академічної комунікації й виступає складним багатовимірним явищем, що визначає функціонування наукового знання в глобальному науковому просторі. Його вивчення сприяє вдосконаленню методів аналізу наукових текстів, підвищенню якості перекладу спеціалізованої літератури та розвитку міжкультурної академічної комунікативної взаємодії.

Інтерпретація наукового дискурсу представляє складний когнітивно-комунікативний процес, що передбачає інтеграцію текстових, контекстуальних, соціальних і культурних параметрів. Вона не зводиться до декодування значень, а постає як реконструкція концептуального простору наукового знання, зумовлена як структурою самого тексту, так і позицією інтерпретатора в межах певної наукової парадигми.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. К. : Академія, 2004. 344 с.

2. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця: Нова книга, 2018. 656 с.
3. Ливицька І. Науковий дискурс: рівні та особливості аналізу. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. Вип. 96 (1). 2011. С. 381 – 385.
4. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навч. посіб. К.: Академія, 2007. 360 с.
5. Шепітько С. Компоненти наукового дискурсу. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. Вип. 89 (5). Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2010. С.164 –167.
6. Dijk T.A., van. *Ideology: a multidisciplinary approach*. 1998. 374 p.
7. Fairclough N. *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman. 1995. 265 p.
8. Halliday M. *An Introduction to Functional Grammar*. London : Edward Arnold, 1985. 387 p.
9. Swales J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. 260 p.

## **GULLU BAYRAM ABDULLAYEVA**

BAKU SLAVIC UNIVERSITY  
BAKU, AZERBAIJAN

### **THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND HUMAN TRANSLATION IN THE DIGITAL ERA**

The digital transformation of the 21st-century information society has significantly influenced all professional spheres, including translation. The emergence of machine translation systems—especially those based on neural networks—has introduced a new stage of speed and accessibility in translation processes [1, p. 172].

Neural machine translation systems operate using large parallel corpora and perform contextual modeling. Their key advantages include high processing speed, the ability to handle large volumes of text quickly, cost reduction, integration with terminology databases, and other functional benefits [1, p. 180].

The concept of “artificial intelligence systems” is closely tied to the historical stages of technological development and scientific-technological transformation. In this context, examining different theoretical perspectives is essential.

According to B. J. Copeland, artificial intelligence refers to the realization—through computers or computer-controlled mechanisms—of purposeful and rational behavioral models characteristic of conscious human beings, implemented within certain algorithmic rules [3, p. 281].

Technological development does not eliminate the professional role of the translator; instead, it transforms it. This raises the main question: How is the

functional division between artificial intelligence and human translators changing in the era of digitalization? [2, p. 3].

The development of translation technologies in the digital age has reached a new level with the rise of neural machine translation (NMT). Unlike traditional rule-based or statistical machine translation models, NMT employs deep learning algorithms to process large parallel corpora and establish contextual alignment [3, p. 281].

A key feature of these systems is their ability for self-learning. The model analyzes training data across many language pairs, determines probabilistic relationships between words and expressions, and produces a more fluent output. In this regard, AI-based systems attempt to construct meaning not at the lexical level but at the sentence and discourse levels [3, p. 285].

AI-based translation systems have several structural characteristics: The source text is first encoded and then reconstructed in the target language. The model attends specific segments of the text to select the most appropriate equivalent, while parallel processing enhances efficiency. As a result, translations often appear more fluent and grammatically correct. However, fluency does not always guarantee semantic or pragmatic accuracy [3, p. 288].

Although AI-based systems offer many practical advantages—such as high speed, simultaneous management of multiple projects, reduced human effort during initial translation, cost-effectiveness, and seamless integration with terminology databases—there are also important limitations.

The same term may be translated differently in varying contexts, which poses serious challenges, particularly in legal or regulatory texts. Machine translation does not always accurately interpret the overall communicative intent or discourse strategy of the text. Irony, metaphor, and other stylistic devices are often translated literally. Translation is not only a linguistic process but also a cultural one; AI models rely on statistical probabilities, which may dilute connotative meaning. In legal documents, a terminological or structural error can lead to legal consequences. Additionally, processing confidential information on open platforms increases data security risks.

AI-generated texts tend to neutralize individual stylistic features, resulting in standard, uniform outputs and reducing creative expression. Due to these limitations, the concept of post-editing has become an essential component of modern translation practice. Post-editing involves human revision and optimization of AI-generated drafts. At this stage, the translator ensures terminological consistency, adjusts discourse and style, eliminates legal and normative risks, and performs cultural adaptation.

Thus, although artificial intelligence can automate the initial stage of translation, ensuring quality still requires human involvement. Considering the interpretative nature of translation, AI does not create meaning but identifies statistical correspondences. A human translator, however, considers intent, context, and audience when making decisions. Therefore, AI's function remains instrumental rather than decision-making—it supports, but does not replace, human judgment.

AI-based translation systems are innovative technologies that provide speed and productivity. However, their effectiveness depends on the type and purpose of the

text. While effective results can be achieved with technical and informational texts, human interpretation plays a decisive role in legal, journalistic, and literary discourse.

Translation is not merely a linguistic operation but also a process of cultural interpretation. Artificial intelligence models cultural implications based on statistical probability rather than interpretive understanding, which can weaken connotative meanings and stylistic nuances [5, p. 45].

Digitalization has accelerated translation processes and made them more accessible, but the interpretive, cultural, and discourse-based nature of translation preserves the irreplaceable role of humans.

The future lies in hybrid models based on cooperation between humans and artificial intelligence—where technology ensures efficiency, and humans preserve meaning, context, and responsibility.

## REFERENCES

1. Bahdanau, D., Cho, K., Bengio, Y. Neural Machine Translation by Jointly Learning to Align and Translate. Proceedings of the International Conference on Learning Representations (ICLR), 2015.
2. Baker, M. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London: Routledge, 2018.
3. Copeland, B. J. *Artificial Intelligence: A Philosophical Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers, 1993.
4. Koehn, P. *Neural Machine Translation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
5. Nida, E. A., Taber, C. R. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill, 1969.
6. O'Brien, S. *Post-Editing of Machine Translation: Processes and Applications*. Translation Spaces, 2012.
7. Toury, G. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
8. Venuti, L. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London: Routledge, 2008.

## LIUDMYLA MOROZOVSKA

WEST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY, TERNOPIL, UKRAINE

### **TERMINOLOGICAL CHALLENGES IN TRANSLATING MILITARY DISCOURSE: STRATEGIES FOR PHILOLOGISTS**

The contemporary global geopolitical landscape has fundamentally transformed the requirements for linguistic mediation, placing high-quality military translation at the forefront of international security cooperation. For modern philologists, the mastery of military terminology has transcended its status as a narrow specialized field, becoming a critical necessity for professional communication within the framework of global defense initiatives. Military discourse is uniquely characterized by extreme terminological precision, emotional neutrality, and an intricate system of multi-layered abbreviations, which necessitates a sophisticated analytical approach from translators to ensure communicative equivalence in high-stakes environments.

The process of translating military texts and managing oral communications requires a multi-faceted analysis of neologisms and sophisticated weapon systems that emerge rapidly in modern warfare. Terms such as "loitering munition," "dual-use technology," and "interoperability" represent not just linguistic units but complex technical concepts that demand strategic selection between transcription, calquing, or descriptive translation. A paramount objective for philologists is the systemic harmonization of national military nomenclature with NATO standards (STANAG), which serves as a foundational element in the broader modernization of diplomatic discourse within the 21st-century global environment [1; 3]. This integration requires not only profound linguistic intuition but also a comprehensive understanding of military hierarchy and tactical operational procedures, which is essential to mitigate the risks associated with "false friends of the translator" and semantic ambiguity [3; 4].

Furthermore, the saturation of military communication with acronyms and specialized abbreviations (e.g., C4ISR, UAV, EW) presents a significant cognitive challenge. The primary strategy for a philological specialist involves the precise identification of the full conceptual form and the subsequent selection of a target-language equivalent that preserves the laconic nature of the original message without compromising technical accuracy. It is equally vital to maintain a rigorous balance between emotional resonance and technical preprecision. While official military documentation mandates absolute neutrality, the representation of conflict in media discourse often utilizes complex metaphorical structures. Philologists must possess the analytical tools to differentiate these registers, applying specialized strategies for communication harmonization in conflict discourse to preserve the professional ethos, ethical standards, and the speaker's etiquette [2; 6]. This multifaceted approach allows for the maintenance of discursive stability even in the most volatile communicative environments.

The professional training of philologists specializing in military discourse must adopt a multidisciplinary paradigm that synthesizes rigorous linguistic analysis with technical and tactical expertise. The practical application of specialized glossaries and the refinement of "sight translation" techniques for military briefings are indispensable methods for adapting specialists to the complexities of modern intercultural dialogue in the defense sector. Ultimately, this comprehensive pedagogical and scientific approach ensures the highest level of information transfer precision, fostering effective international mediation amidst evolving global security challenges.

## REFERENCES

1. Морозовська Л. Мовленнєвий етикет оратора в умовах конфліктного дискурсу: філологічні стратегії гармонізації. Грааль науки. 2025. № 60. С. 645–647.
2. Чепурна М. В., Сторожук О. Ю., Морозовська Л. Англійська мова як універсальний механізм модернізації дипломатичного дискурсу у глобальному середовищі XXI століття. Вісник науки та освіти. 2025. № 11 (41). С. 1357–1370.
3. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. Routledge, 2018. 390 p.
4. Bell R. T. Translation and Translating: Theory and Practice. Longman, 1991. 298 p.

6. NATO Terminology Database (NATOTerm). 2024. URL: nso.nato.int (дата звернення: 12.03.2026).
6. Newmark P. A Textbook of Translation. Prentice Hall, 1988. 292 p.
7. Zarefsky D. Public Speaking: Strategies for Success. Pearson, 2019. 448 p.

## **TETJANA PANYCHOK**

WESTUKRAINISCHE NATIONALE UNIVERSITÄT TERNOPIL, UKRAINE

### **STRATEGIEN DER ÜBERSETZUNG NICHTÄQUIVALENTER LEXIK IN PATRICK SÜSKINDS „PARFÜM“**

Die Übersetzung nichtäquivalenter Lexik – also Wörter ohne direkte semantische, pragmatische oder stilistische Entsprechungen in der Zielsprache – stellt in modernen literarischen Texten eine zentrale Herausforderung dar, da sie nicht nur den reinen Bedeutungsinhalt, sondern vor allem kulturelle, emotionale und stilistische Nuancen transportieren, die tief im Weltbild der Ausgangssprache verankert sind [2, c. 36]. Besonders in der Gegenwartsliteratur, die durch Globalisierung und Migration häufig interkulturelle, hybride oder postkoloniale Elemente einbezieht, werden solche lexikalischen Lücken zu einem Schlachtfeld für Übersetzer: Sie müssen zwischen der Erhaltung der Fremdheit (Foreignisierung), die den exotischen Charme bewahrt, und der Domestizierung, die den Text für das Zielpublikum zugänglich macht, abwägen, um den ästhetischen und thematischen Originalcharakter nicht zu zerstören. Dies erfordert kreative Strategien wie Transkription, deskriptive Umschreibungen oder funktionale Substitutionen, die oft nur durch intensive etymologische und kontextuelle Analyse gelingen.

Patrick Süskinds Roman „Das Parfüm: Die Geschichte eines Mörders“ (1985) stellt ein Paradebeispiel für die Komplexität dieser Herausforderung dar, da er eine Fülle kultur- und fachspezifischer Begriffe aus der Duftwelt des 18. Jahrhunderts enthält – von französischen Parfümerie-Termini wie „chypre“, „absolute“ oder „mousse de Sassy“ bis hin zu regionalen Realien wie „Goutte Royale“ oder neologistischen Wortschöpfungen des Autors, die olfaktorische Empfindungen in Sprache fassen. Viele dieser Termini haben keine exakten Äquivalente in Sprachen wie dem Ukrainischen oder Englischen, da sie eine spezifische sensorische Präzision und historische Duftkultur evozieren, die in anderen Traditionen fehlt; Übersetzer sind daher gezwungen, kreative Strategien anzuwenden, um nicht nur den Inhalt, sondern vor allem die synästhetischen Nuancen und den intensiven, fast hypnotischen historischen Kolorit des Originals zu erhalten – etwa durch eine Balance aus Lautübernahme und erklärender Ergänzung, die den Leser in die Welt der Parfümeure eintauchen lässt [3].

Begriff der nichtäquivalenten Lexik

Nichtäquivalente Lexik umfasst hier vor allem fachsprachliche Duftbegriffe (z. B. französische Parfümerie-Termini wie „chypre“ – eine Zitrus-Moschus-Duftnote mit Eichenmoos-Unterton – oder „mousse de Sassy“ – eine spezielle

Schaumextraktion aus Sassafras-Rinde), regionale Realien wie „Goutte Royale“ (königlicher Tropfen, ein historisches Parfümrezept) und neologistische Wortschöpfungen Süskinds, etwa „Geruchssymphonie“ oder „Olfaktorium“, die olfaktorische Empfindungen poetisch verdichten. Diese Wörter sind nicht nur semantisch, sondern kulturell und historisch gebunden: Sie transportieren sensorische Spezifika (wie die nuancierte Wahrnehmung von Düften), emotionale Konnotationen (Verführung, Ekel, Ekstase) und historische Realien des 18. Jahrhunderts (Parfümerie als Alchemie der Gründerzeit), die in der Zielsprache fehlen oder nur approximativ existieren – etwa weil das Ukrainische oder Englische weniger französisch inspirierte Duftlexik aufweist.

In der Übersetzungstheorie (nach Komissarow oder Barkhudarow) wird solche Lexik als „zero-equivalent“ klassifiziert, da sie keine vollständigen Äquivalente besitzt; sie erfordert eine funktionale oder pragmatische Wiedergabe. In Übersetzungen ins Ukrainische (z. B. Olena Lyshehas Fassung) oder Englische (John E. Woods) müssen sie so wiedergegeben werden, dass der intensive, olfaktorische Stil Süskinds – geprägt von synästhetischen Bildern und rhythmischer Dichte – erhalten bleibt: Transkription allein reicht nicht, da sie die sensorische Tiefe vernachlässigt; stattdessen kombiniert man sie mit Kontexterklärungen oder Hybriden, um den Leser in die immersive Duftwelt einzubinden, ohne den narrativen Fluss zu stören [2, c. 32]. Dies unterstreicht die Notwendigkeit kontextueller Analysen, um emotionale und stilistische Lücken zu schließen.

#### Übersetzungsstrategien am Beispiel „Parfüm“

Süskinds Text fordert eine Mischung aus direkten und indirekten Verfahren. Hier die Hauptstrategien mit Beispielen aus deutsch-ukrainischen und deutsch-englischen Übersetzungen:

- Transkription/Transliteration: Direkte Übernahme der Lautform, z. B. „Parfüm“ selbst als „Парфум“ im Ukrainischen (Übers. von Olena Lysheha, 2006), um den exotischen, französisch inspirierten Klang zu wahren [5].

- Deskriptive Umschreibung: Bei komplexen Düften wie „absolute de iris“ wird es ukrainisch als „абсолют з ірисів“ (Iris-Absolut) erläutert, um Fachverständnis zu schaffen, ohne den Originalflair zu verlieren.

- Kalkierung: Strukturelle Nachbildung, z. B. „Jasmin grandiflorum“ als „жасмин грандіфлорум“, die botanik und Duftnote kombiniert.

- Adaptation: Kulturelle Anpassung, etwa „Goutte Royale“ als „королівська крапля“ im Ukrainischen, um die majestätische Assoziation für ukrainische Leser greifbar zu machen.

- Neologismen-Erhaltung: Süskinds Erfindungen wie „Geruchssymphonie“ bleiben oft wörtlich („симфонія запахів“), ergänzt durch Kontext.

#### Anwendung in ukrainischer und englischer Übersetzung

In der ukrainischen Fassung („Парфум. Історія вбивці“, 2006) dominiert die deskriptive Strategie für Parfümerie-Realien, da Ukrainisch weniger Duftfachlexik aus dem Französischen übernommen hat. Englische Übersetzungen (John E. Woods, 1986) nutzen Transkription stärker, ergänzt durch Fußnoten für Unwissende. Beide bewahren Süskinds synästhetischen Stil, opfern aber teils Präzision zugunst des Leseflusses [5].

Herausforderungen entstehen bei olfaktorischen Metaphern: „Geruch von Furcht“ wird ukrainisch als „запах страху“ kalkiert, was die Universalität betont, aber kulturelle Distanz verringert.

Herausforderungen und moderne Relevanz

Moderne Re-Übersetzungen (z. B. für Hörbücher oder Filmadaptionen) integrieren hybride Ansätze, da Globalisierung Duftbegriffe familiarisiert hat. Dennoch bleibt die Balance zwischen Fremdheit (Foreignisierung) und Vertrautheit (Domestizierung) entscheidend – Vinay/Darbелnets Modell zeigt Grenzen bei sensorischer Lexik.

„Parfüm“ illustriert, wie nichtäquivalente Lexik Identität schafft: Übersetzer priorisieren Funktionalität über Wörtlichkeit.

### LITERATURVERZEICHNIS

1. Засоби відтворення безеквівалентної лексики у перекладі (на матеріалі перекладу "Шантарам" Г. Д. Робертса) / Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія: Германська філологія. 2023. № 846. С. 34–43. URL: <https://journals.chnu.edu.ua/gp/article/view/67>
2. Лисенко Г. Л. Основи перекладу – міст між теорією і практикою (німецько-український напрям): підручник / Г. Л. Лисенко, І. М. Баклан, З. В. Чепурна. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, Вид-во «Політехніка», 2019. – 204 с.
3. Die Äquivalenzproblematik bei der literarischen Übersetzung. URL: <https://d-nb.info/1001837568/34> (дата звернення: 09.03.2026).
4. Süskind, P. Das Parfüm. Die Geschichte eines Mörders. Zürich: Diogenes, 1985. 320 с.
5. Süskind, P. Парфум. Історія вбивці / пер. з нім. О. Лишега. Київ: Кальварія, 2006. 384 с.
6. Woods, J. E. Perfume: The Story of a Murderer. New York: Knopf, 1986. 255p.

**NATALIA RYBINA  
VIKTORIIA CHAIKOVSKA**

WEST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY,  
TERNOPIL, UKRAINE

### **THE ROLE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN LITERARY TEXTS AND PECULIARITIES OF THEIR UKRAINIAN TRANSLATION**

Phraseological units, commonly known as idioms, represent a fundamental element of literary language. They are fixed expressions whose meaning cannot be deduced from the individual words, carrying stylistic, pragmatic, and cultural significance. Translating idioms into Ukrainian requires careful attention to meaning, style, and cultural context to preserve the expressive power of the original text [1, p. 45–52].

In literary works, idioms serve multiple functions: they enrich narrative imagery, reveal character traits, express emotions, and convey cultural identity. For instance, in

Elizabeth Gilbert's novels, the idiom "to bite off more than one can chew" illustrates a character taking on excessive responsibility and is translated as «переоцінити свої сили», preserving both the figurative meaning and the narrative function [2, p. 112–116]. Similarly, "to keep one's fingers crossed", meaning to hope for good luck, can be rendered as «тримати кулачки» in Ukrainian, maintaining its pragmatic and cultural undertone [3, p. 98–104].

Another example is "to spill the beans", meaning "to reveal a secret." In Ukrainian literary translation, it is often rendered as «видати таємницю», preserving the idiom's expressive and narrative function. Likewise, "to wear one's heart on one's sleeve" conveys emotional transparency and is translated as «не ховати душі за пазухою», reflecting cultural adaptation while maintaining stylistic nuance [5, p. 72]. These examples show that idioms are not only linguistic units but also carriers of cultural, emotional, and stylistic information.

Translation strategies for idioms vary depending on their cultural and linguistic specificity. The most common strategies include:

Phraseological equivalence – using a target language idiom that closely matches the source idiom ("to hit the nail on the head" — «влучити в саме яблучко»).

Descriptive translation – conveying meaning in neutral language when no equivalent exists ("to hit the books" — «почати активно вчитися»).

Cultural adaptation – replacing culturally specific expressions with equivalents familiar to the target audience ("to wear one's heart on one's sleeve" — «не ховати душі за пазухою»).

Calquing / loan translation – literal translation of phraseological elements to create a new idiom in the target language ("a cold fish" — «холодна риба») with possible explanatory note.

Contextual substitution – replacing the idiom with a neutral expression that preserves communicative intent when no equivalent or adaptation is suitable [5, p. 72; 8, p. 108].

Idioms also vary in function depending on the genre of the text. In literary fiction, idioms enrich dialogue and narration, revealing psychological and social traits of characters. In journalistic or publicistic texts, idioms often convey evaluation, tone, or rhetorical emphasis. Translators must analyze idioms in context and consider their impact on narrative, characterization, and stylistic effect [6, p. 18–25].

Additionally, multiple idioms within a passage may interact to produce stylistic or humorous effects. For example, in a humorous narrative, a combination of "to have a blast" («весело провести час») and "to hit the road" («відправитися в дорогу») creates a lively, playful tone. Translators need to preserve such interactions to maintain humor, rhythm, and emotional impact.

Successful translation of idioms requires a combination of linguistic competence, cross-cultural awareness, and stylistic sensitivity. Translators must not only understand the literal and figurative meaning of a phraseological unit but also grasp its pragmatic and cultural nuances. Idioms often carry stylistic, emotional, and evaluative functions that contribute to the tone and characterization in literary texts. By carefully choosing appropriate translation strategies, translators can preserve the expressive power of the original work. Moreover, the use of idiomatic equivalents or

adapted expressions in Ukrainian enriches the target text, reflects the author's style, and conveys the emotional coloring intended by the source language [2, p. 112–116; 3, p. 45–52].

In conclusion, phraseological units are essential in literary texts, serving to enrich narrative, convey cultural meaning, and express character and emotion. Translating idioms into Ukrainian is a complex task that requires semantic understanding, stylistic awareness, and cross-cultural competence. By employing strategies such as equivalence, adaptation, descriptive translation, and calquing, translators can produce texts that are meaningful, culturally appropriate, and stylistically faithful to the original, ensuring effective communication and preservation of the literary quality of the source work.

### REFERENCES

1. Косоніг В. Р. Особливості перекладу фразеологізмів з англійської мови українською // Інноваційна наука. 2021. № 3. С. 112–116.
2. Раєвська І. В., Коваленко О. В. Особливості та способи передачі під час перекладу фразеологізмів англійської мови українською (на матеріалі роману А. Майклідіса) // Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія. 2023. № 4. С. 45–52.
3. Чаєнкова О. К. Лінгвокультурна специфіка фразеологізмів у процесі перекладу // Мова. 2019. № 33. С. 98–104.
4. Чумаченко В. В. Англійські фразеологізми у публіцистичному дискурсі: особливості перекладу : кваліфікаційна робота. Херсон, 2021. 84 с.
5. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. 2nd ed. London; New York: Routledge, 2021. 332 p.
6. Bondarenko T., Velyka V. Ukrainian Translation of English Pragmatic Idioms // Advanced Linguistics. 2020. No. 5. P. 18–25.
7. Cherniak O. Phraseological Means Denoting Evaluation in Modern English and Their Translation into Ukrainian // Relint: International Journal. 2021. Vol. 2, No. 1. P. 37–44.

**NATALIIA RYBINA**  
**YULIIA ZADOROZHNA**

WEST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY, TERNOPIL, UKRAINE

### **REPRODUCING ARGUMENTATIVE STRUCTURE IN UKRAINIAN TRANSLATIONS OF ENGLISH PUBLICISTIC DISCOURSE**

Publicistic discourse plays an important role in shaping public opinion and mediating social and political communication. English publicistic texts, including newspaper articles, opinion columns and analytical essays, are characterized by a clear logical organization and a well-developed argumentative structure. When translating such texts into Ukrainian, the translator faces the challenge of preserving both the informational content and the rhetorical strategies that structure the author's

argumentation. Therefore, rendering the logical and argumentative structure of English publicistic texts becomes a crucial task in translation practice.

The study of argumentative discourse has attracted considerable attention in linguistics and translation studies. Scholars emphasize that argumentation is not only a matter of presenting facts but also of organizing them in a coherent and persuasive way. According to Douglas Walton, argumentation involves structured reasoning intended to influence an audience by means of logical relations between claims, evidence, and conclusions [7, p. 1]. In publicistic discourse, such relations are typically realized through explicit logical connectors, rhetorical devices, and discourse markers.

English publicistic texts often rely on a variety of linguistic means to construct argumentation. These include causal connectors (because, therefore, thus), contrastive markers (however, nevertheless), and additive structures (moreover, furthermore). These markers help readers follow the logical progression of the argument and understand the relationship between different parts of the text. Halliday and Hasan emphasize that cohesive devices, including conjunctions and reference markers, are essential for maintaining textual coherence and guiding the reader through the argumentative structure [3, p. 226].

When translating such texts into Ukrainian, translators must decide whether to preserve the original structure or adapt it to the conventions of Ukrainian journalistic discourse. According to Mona Baker, translators frequently modify discourse markers or reorganize sentences to achieve naturalness and readability in the target language [1, p. 218]. However, excessive restructuring may distort the logical progression of the original text, which can weaken the argumentative force of the message.

Another important aspect of translating argumentative discourse is the preservation of rhetorical strategies. Publicistic texts often employ rhetorical questions, parallel structures, and evaluative language to strengthen persuasion. As Hatim and Mason point out, translation is not only a linguistic process but also a communicative act in which the translator mediates between different rhetorical traditions and discourse conventions [4, p. 144].

One of the common challenges in translating English publicistic texts into Ukrainian is the difference in syntactic organization. English argumentation frequently uses compact sentence structures and chains of subordinate clauses, while Ukrainian discourse may favor clearer segmentation and more explicit logical connectors. Therefore, translators sometimes introduce additional linking elements in order to maintain coherence and clarity in the target text.

For example, the English connector *however* may be translated into Ukrainian as *однак*, *проте*, or *втім*, depending on the context and stylistic tone of the text. Similarly, causal relations expressed implicitly in English may require explicit markers in Ukrainian to ensure that the logical connection between statements remains clear to the reader.

Furthermore, the translator must take into account cultural and stylistic conventions of Ukrainian publicistic writing. As Newmark notes, translation of persuasive or argumentative texts requires careful attention to the communicative purpose of the text and the expectations of the target audience [5, p. 39]. In this

context, maintaining the balance between fidelity to the source text and adaptation to the target discourse norms becomes particularly important.

Modern translation studies increasingly emphasize the role of discourse analysis in translation practice. Discourse-oriented approaches allow researchers to examine how argumentation is structured across languages and how translators reconstruct logical relations in the target text. Baker highlights that understanding discourse patterns is essential for producing coherent and effective translations of journalistic and political texts [1].

In conclusion, rendering the logical and argumentative structure of English publicistic texts in Ukrainian translation involves more than simply transferring lexical meanings. It requires careful analysis of discourse organization, rhetorical strategies, and cultural conventions of argumentation. Successful translation depends on the translator's ability to preserve logical relations, maintain textual coherence, and reproduce the persuasive impact of the original text. Further research in this area may focus on corpus-based analysis of English–Ukrainian translations of journalistic texts, which would allow for a deeper understanding of translation strategies used in rendering argumentative discourse.

### **References**

1. Baker M. In *Other Words: A Coursebook on Translation*. 2nd ed. London: Routledge, 2018. 384 p.
2. Chesterman A. *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2016. 219 p.
3. Halliday M. A. K., Hasan R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976. 374 p.
4. Hatim B., Mason I. *Discourse and the Translator*. London: Routledge, 1997. 258 p.
5. Newmark P. *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall, 1988. 292 p.
6. Trosborg A. *Discourse Analysis as Part of Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1997. 230 p.
7. Walton D. *Fundamentals of Critical Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 330 p.
8. Кошіль Н.Є., Рибіна Н.В. Інтеграція перекладацьких стратегій у навчання англійської мови: філологічний підхід. *Вісник освіти та науки*. № 7(37). 2025.

**OLGA TSARYK**  
**YELYZAVETA POVOROZNYK**

WEST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY, TERNOPII, UKRAINE

### **STRATEGIES FOR TRANSLATING METAPHORICAL STRUCTURES IN ENGLISH POPULAR SCIENCE TEXTS**

Popular science texts play an important role in disseminating scientific knowledge to a wide audience. Their main purpose is to explain complex scientific phenomena in an accessible form, which is achieved through a combination of scientific accuracy and expressive presentation. One of the most important means of

such explanation is metaphor. Metaphorical structures make it possible to present abstract or complex concepts through familiar images based on the reader's everyday experience. For this reason, metaphor is widely used in popular science discourse, particularly in texts on physics, biology, medicine, and technology.

In modern linguistics, metaphor is viewed not only as a stylistic device but also as a cognitive mechanism of thinking. According to the theory of conceptual metaphor proposed by G. Lakoff and M. Johnson, human thinking is largely organized through metaphorical models that allow abstract concepts to be understood through more concrete domains of experience [1, p. 5]. In popular science texts, such models help explain complex processes, for example the functioning of the brain, the structure of the universe, or the development of technologies.

The translation of metaphorical structures represents one of the pressing issues in contemporary translation studies. The main difficulty lies in the need to convey not only the literal meaning of an expression but also its imagery, pragmatic effect, and explanatory function. As P. Newmark notes, metaphors often contain culturally conditioned elements that may not have direct equivalents in the target language [2, p. 104]. In such cases, the translator must choose between preserving the original image and ensuring the comprehensibility of the text for the target audience.

In translation studies, several strategies for translating metaphorical structures are distinguished. One of the most common is the strategy of literal translation, which involves preserving the metaphorical image in the target language. This approach is possible when the metaphor is universal and understandable to speakers of both languages. For example, English metaphors such as "the heart of the system" or "genetic code" can easily be rendered in Ukrainian as "серце системи" and "генетичний код."

Another important strategy is the substitution of a metaphor with an equivalent metaphor in the target language. In this case, the general figurative meaning of the expression is preserved, but a different image is used, one that is more typical of the culture of the target language. This approach ensures the naturalness of the text and maintains its communicative effectiveness.

Another strategy is descriptive translation or demetaphorization. In this case, a metaphorical expression is replaced with a neutral explanation. This technique is often used when a metaphor is too culturally specific or may cause difficulties in understanding. However, excessive use of demetaphorization may lead to the loss of imagery and stylistic expressiveness of the text.

Researchers in translation studies also emphasize the possibility of combined strategies. For example, a metaphorical image may be preserved while being accompanied by a brief explanation in the text. This approach is particularly effective in popular science texts because it allows the translator to combine figurative expression with the accuracy of scientific information. As Z. Kövecses notes, metaphors play an important role in the popularization of scientific knowledge since they help connect new information with the reader's existing experience [3, p. 37].

Thus, the translation of metaphorical structures in English popular science texts requires consideration of linguistic, cultural, and pragmatic factors. The translator

must not only reproduce the content of the original text but also ensure its clarity and imagery for the reader.

The effective use of various translation strategies makes it possible to achieve an adequate rendering of both the informational and stylistic aspects of popular science discourse. Further research in this area may focus on the analysis of metaphors in different scientific fields and on the development of practical recommendations for translators of popular science literature.

## REFERENCES

1. Black M. *Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press, 1962. 267 p.
2. Kövecses Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2010. 375 p.
3. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 2003. 276 p.
4. Newmark P. *A Textbook of Translation*. London: Prentice Hall, 1988. 292 p.
5. Nida E., Taber C. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill, 2003. 218p.
6. Shuttleworth M., Cowie M. *Dictionary of Translation Studies*. Manchester: St. Jerome Publishing, 1997. 233 p.
7. Toury G. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam: John Benjamins, 2012. 311 p.
8. Van den Broeck R. *The Limits of Translatability Exemplified by Metaphor Translation*. *Poetics Today*. 1981. Vol. 2. No. 4. P. 73–87.

## **СЕКЦІЯ 3. МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ AREA 3. INTERCULTURAL COMMUNICATION**

**НАТАЛІЯ ГАНТІМУРОВА  
АНТОН ГАНТІМУРОВ**

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І.Я.  
ГОРБАЧЕВСЬКОГО МОЗ УКРАЇНИ, ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### **ВЕКТОРИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ, МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

В умовах сучасних глобалізаційних процесів та динамічних соціальних трансформацій виховна робота в закладах вищої освіти України набуває статусу стратегічного напрямку, що є ключем до формування майбутньої професійної еліти країни. Педагогічна місія університетів сьогодні виходить далеко за межі простої передачі знань; вона перетворюється на комплексний майданчик для підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно діяти у складному багатонаціональному та соціокультурному середовищі. Хоча студентська молодь вступає до закладів вищої освіти, вже пройшовши значний шлях соціалізації та формування характеру, вона все ще потребує фахового супроводу для подальшого розвитку здібностей. Попри те, що у здобувачів освіти зазвичай уже закладені основи світогляду, моральні засади та естетичні ідеали, саме в університетські роки відбувається остаточне прищеплення відповідального ставлення до навчання, праці, а також формування основних принципів міжкультурної комунікації

Теоретичне обґрунтування виховної діяльності у сучасній науці базується на кількох фундаментальних дефініціях. Перш за все, виховна робота розглядається як особистісно-орієнтована педагогічна взаємодія, де мірою ефективності виступає професійний розвиток молодої людини. Це цілеспрямована діяльність зі створення позитивного середовища та організації спільної життєдіяльності викладачів і вихованців для формування їхніх ціннісних орієнтацій. Виховна робота є невід'ємною складовою освітнього процесу, оскільки вона спрямована на виховання гармонійної особистості, яка вдало поєднує професійну компетентність із соціальною адаптованістю. Такий підхід створює надійний фундамент для майбутньої інтеграції фахівця у професійне середовище [3, с.18].

Пріоритетні напрямки виховної діяльності охоплюють широкий спектр соціальних запитів. Національно-патріотичне виховання фокусується на вивченні історії, традицій та вихованні любові до України та її національних святих. Морально-етичний вектор передбачає формування культури

спілкування та розуміння ментальних особливостей народу, тоді як професійне та правове виховання готує особистість до соціальної творчості та неухильного дотримання законодавства. Окреме місце посідає пропагування здорового способу життя, екологічної культури та естетичного розвитку, що є невід'ємною частиною становлення сучасного студента.

Ефективне управління цією системою вимагає дотримання чітких критеріїв, серед яких стабільна діяльність усіх структурних підрозділів університету та повна узгодженість їхніх управлінських дій. Важливим аспектом є оптимізація навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів у поєднанні зі створенням сприятливого педагогічного клімату. Така атмосфера підтримує відчуття єдності між викладачами та здобувачами освіти, що безпосередньо впливає на рівень вихованості майбутніх фахівців.

В основу організації виховного процесу покладено фундаментальні принципи, сформульовані провідними науковцями. Принцип гуманізації передбачає створення демократичного простору на засадах суб'єкт-суб'єктних взаємин, а принцип педагогічної підтримки забезпечує захист і реалізацію особистісних цінностей студента. Демократизація гарантує рівноправність адміністрації та студентства не залежно від національності у розв'язанні актуальних проблем, тоді як принцип відкритості забезпечує варіативність вибору напрямів діяльності. Культуропровідність сприяє самовизначенню особистості, а виховання просвітницького патріотизму формує відповідальність за добробут країни та вивчення її спадщини. Соціалізація та продуктивність завершують цей перелік, збагачуючи особистісний досвід студента через взаємодію з навколишнім середовищем [1, с.84].

Методологічна структура виховної діяльності за О.Дубасенюк включає послідовні етапи: від початкового діагностичного аналізу до проектувально-цільового планування та безпосередньої організації заходів. Процес також передбачає стимулювально-спонукальні методи та фінальний контроль-оцінювальний етап для аналізу професійно-етичного зростання молоді [2, с.137]. Практична реалізація цих завдань успішно демонструється на прикладі спеціалізованих університетських центрів, як-от у ТНМУ імені І. Я. Горбачевського, де діяльність зосереджена на розвитку талантів, духовному зростанні та соціальному захисті студентів. Така робота координується спільно з деканатами, органами самоврядування та громадськими організаціями.

Нормативно-регулятивна база виховного процесу в Україні має багаторівневий характер, спираючись на Конституцію України та ключові закони «Про освіту» і «Про вищу освіту». На програмному рівні визначальною є Концепція національно-патріотичного виховання, а на локальному рівні діяльність регламентується статутами університетів, правилами внутрішнього розпорядку та положеннями про інститут кураторів і менторську діяльність.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що виховна робота в сучасній Україні – це динамічна система партнерської взаємодії, спрямована на підготовку свідомого громадянина з високим рівнем національної ідентичності, здатного до конструктивної міжкультурної комунікації, поваги до культурного

різноманіття та ефективної взаємодії в умовах глобалізованого освітнього й соціального простору.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бартків О. С., Дурманенко Є. А. Сутність та основні принципи організації виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник*. 2013. № 8. С. 82–88.
2. Дубесюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1996. 444 с.
3. Соколова І. В. Організація виховної роботи на філологічних факультетах вищих закладів освіти : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 22 с.

### **АЛЛА ІЩУК**

УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ МИХАЙЛА  
ДРАГОМАНОВА, М. КИЇВ, УКРАЇНА

### **ОЛЕНА ІЩУК**

УКРАЇНСЬКО-АМЕРИКАНСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ КОНКОРДІЯ,  
М. КИЇВ, УКРАЇНА

## **ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У ЕЛЕКТРОННОМУ ЛИСТУВАННІ: ВЕРБАЛЬНІ, ПУНКТУАЦІЙНІ ТА ГРАФІЧНІ МАРКЕРИ**

У сучасному цифровому комунікативному середовищі електронна пошта залишається однією з ключових форм професійної та міжособистісної взаємодії. Попри розвиток месенджерів і мультимодальних платформ, саме електронний лист продовжує виконувати функцію офіційного каналу обміну інформацією в академічному, діловому та міжкультурному просторі. Сучасні дослідження електронного листування зосереджуються на різних аспектах його функціонування, включно з репрезентацією емоцій, когнітивними процесами адресанта та соціально-психологічними ефектами [5]. За своєю природою електронне листування є опосередкованою формою комунікації, в якій відсутні безпосередні невербальні сигнали (інтонація, міміка, жести), що традиційно забезпечують точність інтерпретації емоційного змісту повідомлення.

Експериментальні дослідження засвідчують, що в письмовій онлайн-комунікації істотно знижується точність розпізнавання емоцій: лише 56% повідомлень були правильно ідентифіковані як серйозні або саркастичні, тоді як в аудіоформаті цей показник зростав до 73% [7]. Така розбіжність вказує на специфічні труднощі кодування й декодування емоцій в електронному дискурсі. Проблема інтерпретації емоцій пов'язується з відсутністю невербальних маркерів соціальної взаємодії [4], а також із загальною тенденцією до деперсоналізації письмової цифрової комунікації [1].

Водночас емотивний компонент у структурі електронного листа не зникає, а трансформується, набуваючи нових вербальних і графічних форм. Це зумовлює необхідність комплексного лінгвістичного аналізу механізмів репрезентації емоцій в електронному епістолярному дискурсі.

Метою дослідження є осмислення специфіки репрезентації емотивного компонента в електронному листуванні та узагальнення мовних і прагматичних засобів, що забезпечують кодування й декодування емоцій у цифровій письмовій комунікації.

Електронний лист доцільно розглядати як когнітивно-комунікативну подію, у межах якої адресант конструює повідомлення в умовах обмеженого семіотичного ресурсу каналу. На відміну від усного спілкування, емоційний зміст тут не підтримується інтонацією, мімікою чи проксемічними сигналами, а отже, потребує спеціального вербального або графічного кодування. Репрезентація емоцій визначається як індивідуальним мовним досвідом адресанта, так і його орієнтацією на очікування адресата та комунікативну ситуацію.

Показовим є приклад, коли учасник електронного листування змушений оцінювати власний тон:

*“It’s difficult to have this conversation by email. I sound strident and you sound exasperated.”* [4]

У цьому випадку адресант усвідомлює розрив між своїм наміром і сприйняттям повідомлення одержувачем, що виникає через відсутність невербальних маркерів і підвищену ймовірність хибної атрибуції емоційного стану.

Подібні ситуації демонструють, що декодування емоцій в електронному листі не є автоматичним процесом, а формується у взаємодії характеристик джерела, повідомлення, каналу й реципієнта. У цьому контексті продуктивною є інтерпретація електронного листа крізь призму комунікативної моделі SMCR (*Source – Message – Channel – Receiver*), запропонованої Давидом Берло в 1960 році. Ефективність передачі емотивного змісту залежить від комунікативної компетентності адресанта, його соціокультурного досвіду та ставлення до адресата, структурних і стилістичних характеристик повідомлення, специфіки каналу, а також когнітивних і афективних особливостей адресата (попередніх установок, рівня чутливості до негативних сигналів, тривалості взаємин тощо). Таким чином, емотивність електронного листа постає як результат динамічної взаємодії обох сторін комунікації.

У теоретичному плані аналіз емотивного компонента електронного листування передбачає ідентифікацію та інтерпретацію мовних і паралінгвістичних маркерів, що виконують функцію емоційного кодування. Йдеться не про «сканування» тексту, а про системне виявлення одиниць, які сигналізують про афективний стан адресанта або прагматичну настанову повідомлення, а також про встановлення їхньої ролі у структурі листа.

До таких маркерів належать:

- лексичні засоби (емоційно-оцінна лексика: *unfortunately, delighted, frustrating*; інтенсифікатори: *really, absolutely, extremely*);

- фразеологічні та метафоричні конструкції (*This is a huge relief. That was a nightmare*);
- вигуки та розмовні елементи (*Oh, wow, honestly*);
- акроніми та інтернет-скорочення (*LOL, FYI, BTW*);
- пунктуаційні засоби в емотивній функції (повтор знаків оклику, поєднання ?!, еліпсис ...);
- графічні маркери (emoticons, emojis), що частково компенсують відсутність невербальних сигналів;
- елементи форматування (caps lock, повтори літер: *soooo grateful*).

Як зазначає David Crystal, електронна комунікація формує гібридний реєстр, що поєднує риси письмової та усної мови [3, с. 122]. Ділові електронні листи становлять поширену форму професійної комунікації, яка вимагає дотримання етичних норм, включно з ввічливістю та загальноприйнятим етикетом [6]. Саме тому навіть у формально організованому електронному листі простежується тягіння до розмовності. Типові формули на кшталт “Hi”, “Hello”, “Take care”, “See you soon”, а також фрази “I hope you’re doing well” чи “Please let me know” виконують не лише етикетну, а й фатичну та емотивну функцію, сигналізуючи про доброзичливість і підтримку контакту.

Водночас надмірна нейтральність або формальна стислість повідомлення може інтерпретуватися як холодність чи дистанціювання. Порівняймо два варіанти:

“Send me the report by 5 p.m.”

“Could you please send me the report by 5 p.m.? Thank you 😊”

У другому випадку додавання модального пом’якшувача, подяки та емоції істотно знижує потенційну конфліктність повідомлення. Отже, емотивність електронного листа реалізується через комплекс вербальних, пунктуаційних і візуальних маркерів, які виконують компенсаторну функцію в умовах редукованої невербальної складової комунікації.

Електронний лист зберігає емотивний компонент, який трансформується у вербальні, пунктуаційні та графічні маркери. Ефективність передачі емоцій залежить від взаємодії характеристик адресанта й адресата та вибору комунікативних засобів. Аналіз сучасної електронної комунікації демонструє дифузність і варіативність емоційних репрезентацій, що відкриває перспективи подальшого теоретичного дослідження цифрового епістолярного дискурсу.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Baron N. S. *Alphabet to Email: How Written English Evolved and Where It’s Heading*. New York/London: Routledge. 2000. 336 p.
2. Byron K. Carrying too Heavy a Load? The Communication and Miscommunication of Emotion by Email. *Academy of Management Review*. 2008. Vol. 33. № 2. <https://doi.org/10.5465/amr.2008.31193163>
3. Crystal D. *Language and the Internet*. Cambridge University Press. 2012. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164771>
4. Goleman D. *Social intelligence*. Arrow. 2007. 403 p.

5. Ishchuk A., Kernozhytska O., Tretiak L. Navigating ethical challenges in business communication. Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. Вип. 72, том 2. С. 169–175. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-2-25>
6. Ishchuk O. M., Ishchuk A. A. Netiquette in emails as a distinctive feature of successful communication. Modern Scientific Research: achievements, innovations and development prospects: Proceedings of the 4th International scientific and practical conference. MDPC Publishing. Berlin, Germany. 2021. P. 206–209. URL: <https://shorturl.at/h3sJ5> (дата звернення 21.02.2026).
7. Kruger J., Epley N., Parker J., Ng Z.-W. Egocentrism over e-mail: Can we communicate as well as we think? Journal of Personality and Social Psychology. 2005. № 9(6), p. 925–936. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.6.925>

**ОЛЕКСАНДРА КАШУБА  
ГАЛИНА НАВОЛЬСЬКА  
АНДРІЙ ТУРЧИН**

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ  
ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА, ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В СУЧАСНІЙ ПАРАДИГМІ**

Полікультурний освітній простір розглядається як середовище, що відображає культурну різноманітність суспільства та забезпечує умови для збереження і розвитку культурної самобутності кожної особистості. Він виступає як механізм інтеграції індивіда в загальноосвітній культурний контекст через глибоке розуміння власного національного коріння. Важливою характеристикою цього простору є його відкритість та динамічність, що вимагає особливої гнучкості та здатності до міжкультурного діалогу.

Розвиток полікультурної освіти в Україні здійснюється в контексті загальноєвропейської інтеграції, що передбачає відповідність національних стандартів міжнародним вимогам до професійної компетентності вчителя. Це завдання передбачає відмову від монокультурних підходів на користь полікультурної моделі, яка визнає цінність кожної культури як невід'ємної частини загальнолюдської спадщини.

Практичне значення впровадження полікультурної освіти в Україні залежить від культурних умов сучасного суспільства, що зумовлені глобальними міграційними процесами, погіршенням соціальної ситуації через воєнну агресію, а також потребою у висококваліфікованих фахівцях, здатних здійснювати професійну діяльність у полікультурному суспільстві.

Ця наукова проблема знайшла своє відображення в українських та зарубіжних наукових розробках низки вчених. Л. Султанова [7] здійснила фундаментальне дослідження теоретичних та методичних засад полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих навчальних педагогічних закладів; К. Бейкер [2] працював над ідеєю білінгвальної освіти; О. Гуренко [3]

розглянуто полікультурність та полікультурну освіту як філософську та соціально-педагогічну проблему; О. Свиридчук [6] здійснила порівняльний аналіз підготовки майбутніх вчителів Канади та України до роботи в полікультурному середовищі; А. Лесик, Д. Корнеєв [4] проаналізували реалізацію полікультурності в закладах вищої освіти; О. Безкоровайна [1] обґрунтувала пріоритетність та інноваційність полікультурності у формуванні громадянської ідентичності студентів у ЗВО.

Полікультурна освіта (англ. *Multicultural education*) – це відносно нова концепція у вітчизняній освітній галузі. «Міжнародний педагогічний словник» розглядає це поняття як втілення ідеї культурного плюралізму в освіті, «Міжнародна енциклопедія освіти» визначає її як освітній процес, у якому представлені дві або більше культур, що відрізняються мовою, етнічною приналежністю, національністю чи расою; це важливий компонент сучасної освіти, який допомагає учням засвоювати знання про інші культури, розуміти спільність та унікальність традицій та культурних цінностей інших народів, а також культивувати серед молоді дух поваги до чужої культурної ідентичності [5, с. 31].

«Полікультурна освіта», на думку О. Безкоровайної, інтегрує знання про культуру, яка є спадщиною цивілізованого світу. Вона охоплює етнічні та національні культури, розглядаючи їх як продукти історичного збагачення та злиття різних культур. На цьому рівні метою мультикультурної освіти є надання особі можливості ідентифікувати себе з власною етнічною приналежністю, культурою та громадянством. Це процес, за допомогою якого люди дізнаються про різні типи культур (расу, етнічну приналежність, суспільство, стать, релігію тощо), прагнучи збагатити своє духовне життя, розвинути глобальну перспективу, опанувати різні види діяльності, засвоїти та практикувати соціальні норми та моральні цінності, а також культивувати готовність і здатність гармонійно співіснувати з іншими [1, с. 115].

Українські науковці вважають, що головною метою полікультурної освіти є формування нового мислення, яке визнає полікультурну перспективу розвитку суспільства, розуміє, визнає та захищає право різних культур на існування як незалежних одиниць та як єдиного цілого, що сприяє універсальному розвитку людської культури [6, с.131].

Сьогодні полікультурна освіта вважається парадигмою, яка теоретично відображає реальний прогрес сучасної етнічної політики та культурної освіти, зокрема втілюючи прагнення до взаєморозуміння та навчання між різними культурами, а також сприяючи толерантності та культурному розмаїттю. Методологічна основа полікультурної освіти спирається на філософські доктрини щодо побудови відкритих суспільств, взаємозалежності, культурного діалогу, культурного плюралізму, принципів культурної рівності та мультикультуралізму, культурного релятивізму та взаємозв'язку національного й загальнолюдського. Впровадження мультикультурної освіти у ЗВО сприятиме вихованню фахівців зі зрілим світоглядом; сприятиме позитивному ставленню до представників інших етнічних груп, релігій та культур; розвиватиме їхню духовну гнучкість, здатність до міжкультурної комунікації на основі

толерантності, іншими словами, виховуватиме фахівців, здатних виконувати свої професійні обов'язки в багатокультурних суспільствах [3, с. 101].

Змістове наповнення полікультурної освіти, на думку С. Сисоєвої, розкриває напрями реалізації цього принципу в сфері освіти: створення шкіл для національних меншин, навчання рідною мовою, видання підручників та літератури мовою національних меншин тощо. Ця освітня модель враховує потреби різноманітних культурних груп, що проживають у певних середовищах, та заохочення їхньої активної участі в суспільному житті. Її цілі передбачають: популяризацію знань про суспільства та культури різних країн; стимулювання інтересу та бажання вивчати інші культури; розвиток навичок, необхідних для життя в нових суспільствах; розвиток усвідомлення відмінностей та толерантності до морального та релігійного розмаїття; сприяння розвитку відкритого розуму та комунікативних навичок [5, с.32].

Науковці [4] відзначають, що найважливішими умовами впровадження полікультурної освіти в закладах вищої освіти є: забезпечення полікультурного потенціалу кожної дисципліни (полікультурно орієнтована навчальна програма), створення мобільної моделі полікультурного середовища освіти у ЗВО (відповідне внутрішнє (освіта, розвиток, соціалізація, комунікативне середовище) та зовнішнє середовище (вимоги ринку праці різних країн, стандарти професійної підготовки тощо), розвиток міжкультурної компетентності студентів та міжкультурної інклюзивності в позанавчальній діяльності, а також створення груп, які сприймають різноманітність та включають ідеї, переконання чи групи з різних країн та культур [4, с. 21].

На думку О. Свиридюк, вивчення дисциплін гуманітарного циклу (українська мова, іноземні мови, латинь, література, географія, етика, релігія, образотворче мистецтво тощо) забезпечать полікультурну підготовку майбутніх фахівців [6, с.132].

Вимагає змін і система викладання іноземних мов як важливого засобу комунікації [1, с. 118]. Ефективними визначено як традиційні форми організації полікультурної освіти (навчальні заняття, самостійна робота тощо), так й інтерактивні (тренінги, ділові ігри, дискусії, вебінари брейн-ринги, диспути, «круглі столи», перегляд відеофільмів, залучення здобувачів до проєктної діяльності тощо) [7, с. 22].

У цьому контексті кафедрою іноземних мов ТНПУ імені Володимира Гнатюка розроблено програму навчальної дисципліни «Мультикультуралізм, толерантність і міжкультурний діалог». Важливим принципом побудови цієї дисципліни є відбір знань з різних галузей наук, які забезпечують розвиток умінь, що в своїй сукупності сприяють формуванню полікультурності здобувачів. Метою є запобігання проявам нетерпимості до інших скрізь призму усвідомлення та прийняття багатоаспектності людського існування в різних культурних та соціальних контекстах. Завданням дисципліни є формування вмій і навичок міжкультурного розуміння та толерантної поведінки в міжетнічних стосунках; сприяння розвитку соціального сприйняття, довіри, вміння слухати іншого, емпатії та співчуття; розвиток комунікативних навичок виражати почуття без конфліктів та насильства.

Нові перспективи полікультурної взаємодії відкриває використання цифрових платформ (Moodle, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams). Цифрові технології сприяють персоналізації навчання та розвитку критичного мислення, що є важливим для аналізу культурних контекстів. Міжнародна академічна мобільність дає можливість учасникам освітнього процесу навчатися, викладати, підвищувати кваліфікацію, займатися науковою діяльністю в іншому закладі вищої освіти України чи за кордоном. В ТНПУ реалізуються міжнародні освітні та наукові проекти (Erasmus+ Erasmus+ KA1, Erasmus+ KA2, COIL тощо).

Отже, полікультурний освітній простір детермінований сучасними соціокультурними трансформаціями та євроінтеграційними векторами розвитку України. Перехід від монокультурної до полікультурної парадигми є не лише педагогічною, а й стратегічною цивілізаційною необхідністю. Успішна імплементація полікультурної освіти можлива лише за умови системного підходу, що включає оновлення змісту гуманітарних дисциплін, впровадження інтерактивних методів навчання (тренінги, проектна діяльність), педагогічну взаємодію та забезпечення цифровізації освітнього простору. Полікультурність здобувачів формується як синтез поваги до власної держави та толерантності до культурного розмаїття світу.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безкоровайна О. Полікультурні засади формування громадянської ідентичності студентів в умовах закладу вищої освіти. *Advanced Linguistics*. 2023. № 11. С. 113–122. DOI: <https://doi.org/10.20535/2617-5339.2023.11.278269>.
2. Бейкер К. Основи білінгвальної освіти і білінгвізму. 5-те вид. Дніпро: ЛІРА, 2016. 645 с.
3. Гуренко О. Полікультурність і полікультурна освіта в Україні як філософська та соціально-педагогічна проблема. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2015. № 7 (296). С. 93–105.
4. Лесик А., Корнєєв Д. Ідеї полікультурності та їх реалізація в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2021. № 2 (22). С. 18–22. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-2-22-2>.
5. Міждисциплінарний тезаурус дослідження освітніх та виховних проблем на пограниччі України: наук. видання / уклад.: С. О. Сисоева, Р. Х. Вайнола, М. В. Михайліченко. Київ : ЦП Компринт, 2024. 63 с.
6. Свиридюк О. Підготовка майбутніх вчителів до роботи в полікультурному середовищі: порівняльний аналіз Канади і України. *Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. 2018. Nr 14. С. 121–134.
7. Султанова Л. Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу: автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 31 с.

# ЛЮДМИЛА КРАЙНЯК КАРОЛІНА СВИДА

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

## МОВНА ПОВЕДІНКА УЧАСНИКІВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: УКРАЇНСЬКО-АНГЛІЙСЬКІ ЗІСТАВЛЕННЯ

**Актуальність.** У сучасних умовах глобалізації, інтенсифікації міжнародної взаємодії та інтеграції України у європейський і світовий професійний простір питання мовної поведінки в міжкультурній професійній комунікації набуває особливої ваги. Професійне спілкування все частіше здійснюється в полілінгвальному та полікультурному оточенні, де результативність взаємодії залежить не лише від рівня володіння мовою, а й від вміння враховувати культурно обумовлені норми мовленнєвої практики. Дослідники відзначають, що міжкультурна комунікація — це складний багатовимірний процес, який охоплює мовні, соціальні та прагматичні аспекти спілкування. Тож міжкультурна комунікація постає як соціальне явище, що показує ефективність людської взаємодії через своєчасне виявлення та подолання культурних розбіжностей [2, с. 127]. Часто причиною комунікативних непорозумінь стають відмінності у застосуванні стратегій ввічливості, ступені прямоти висловлювань або структурі ділового дискурсу. У цьому контексті зіставлення мовної поведінки учасників українсько-англійської професійної комунікації має важливе значення як для теорії, так і для практики. Сучасні процеси глобалізації, посилення міжнародної співпраці та включення України у світовий професійний простір стимулюють зростаючий інтерес до мовної поведінки в міжкультурних професійних контактах. Комунікація на міжнародному рівні має опосередкований характер і ускладнюється чинниками міжнародного права [3, с. 7]. Ефективність ділового спілкування залежить не тільки від знання іноземної мови, а й від розуміння культурно обумовлених норм поведінки, стратегій та тактик взаємодії. Дослідження підтверджують, що іншомовна компетентність і міжкультурна комунікація є взаємопов'язаними і взаємозалежними процесами в підготовці майбутнього фахівця-філолога. Тому особливе значення набуває порівняльний аналіз мовної поведінки українських та англійських учасників професійної комунікації [4, с. 118].

**Мета дослідження.** Головною метою даної роботи є виявлення та зіставлення характеристик мовної поведінки учасників міжкультурної професійної комунікації в українському та англійському лінгвокультурних просторах. У фокусі — визначення специфіки реалізації комунікативних стратегій і тактик у професійному середовищі, продиктованих культурними, соціальними та прагматичними факторами. Для досягнення цієї мети передбачено вирішення таких завдань: окреслити теоретичну базу дослідження мовної поведінки та міжкультурної професійної комунікації;

визначити концептуальні підходи до аналізу професійного дискурсу в українському і англomовному контекстах; провести детальний аналіз комунікативних стратегій (ввічливості, аргументації, пом'якшення, самопрезентації) в обох культурних просторах; встановити спільні та відмінні риси мовної поведінки українських і англomовних комунікантів; оцінити практичну цінність отриманих висновків для підвищення ефективності міжкультурної професійної взаємодії, перекладацької практики та формування міжкультурної компетентності фахівців.

**Методи дослідження.** Методологічною основою послужило поєднання описового, зіставного, дискурс- та прагматичного аналізів. Описовий підхід застосовано для характеристики мовних явищ у типових професійних ситуаціях (ділове листування, переговори, публічні виступи, онлайн-комунікація). Зіставний метод дав змогу виявити спільні та відмінні риси моделей мовної поведінки в українському та англomовному середовищах. Прагматичний аналіз орієнтований на дослідження мовленнєвих стратегій (ввічливість, пом'якшення, аргументація, самопрезентація) та їхню комунікативну дієвість [3]. Матеріалом дослідження стали зразки автентичних професійних текстів і фрагменти усної ділової комунікації.

**Результати дослідження.** Проведений аналіз показує, що англomовна професійна комунікація вирізняється тенденцією до стандартизації, чіткою структурованістю та активним використанням стратегій пом'якшення (hedging) і непрямих формулювань з метою збереження позитивного образу партнера по спілкуванню й уникнення конфліктів [4]. Натомість українська професійна комунікація характеризується більшою варіативністю стилістичних засобів, підвищеною експресивністю та інколи більш прямолінійним способом викладу позиції. Встановлено, що розбіжності у сприйнятті категорій «ввічливість», «офіційність», «соціальна дистанція» можуть спричинити прагматичні збої у взаємодії. Зіставний аналіз свідчить, що успіх міжкультурного професійного спілкування багато в чому залежить від уміння адаптувати власну мовну поведінку до норм іншої культури.

**Результати дослідження.** Установлено, що мовна поведінка учасників англomовної професійної комунікації орієнтується на ввічливість, інституційну коректність і принцип непрямоті висловлювань. У професійному середовищі англomовні комуніканти широко застосовують модальні дієслова, пом'якшувальні конструкції (hedging), умовні форми та дипломатичні формули дистанціювання, що дозволяє зменшити категоричність суджень і зберегти позитивний імідж адресата. Така модель впливає з культурних цінностей індивідуалізму, поваги до особистого простору та прагнення уникати прямої конфронтації. У діловому листуванні та переговорах домінують стандартизовані етикетні формули, ясна структурованість тексту й прагнення до нейтрального тону, що сприяє збереженню професійної гармонії і взаємної поваги [2]. Натомість українська модель мовної поведінки у професійному дискурсі вирізняється більшою стилістичною різноманітністю, вищою емоційною забарвленістю та гнучкістю у встановленні комунікативної дистанції. Для українського

професійного дискурсу типове поєднання офіційності з елементами особистісного залучення, що проявляється в уживанні емоційно забарвленої лексики, інтонаційної експресії та прагненні налагодити довірливий контакт. У певних ситуаціях помітна більш прямолінійна манера висловлювання, особливо під час аргументації або критики, що в міжкультурному контексті може сприйматися як надмірна категоричність. Водночас у межах української культури така відкритість часто тлумачиться як ознака щирості та професійної відповідальності [3]. Тільки поєднання знання іноземної мови та культури народу, мова якого вивчається, дозволяє забезпечити ефективне, плідне та безконфліктне спілкування представників двох або більше культур [1]. Порівняльний аналіз українсько-англійських моделей мовної поведінки виявив як спільні, так і диференційні ознаки. До спільних рис належать наявність усталених мовленнєвих формул, нормативність етикетних стратегій та орієнтація на досягнення комунікативної ефективності. Відмінності простежуються передусім у способах втілення категорій ввічливості, ступені прямої висловлювань, інтерпретації соціальної дистанції та механізмах пом'якшення критики. Саме ці розбіжності часто стають джерелом прагматичних збоїв і комунікативних непорозумінь у міжкультурній професійній взаємодії [5].

**Висновки.** Висновки наукової роботи свідчать, що мовна поведінка учасників українсько-англійської міжкультурної професійної комунікації визначається системою культурних цінностей, соціальних норм і прагматичних стратегій, притаманних відповідним лінгвокультурним просторам. Усвідомлення особливостей цих моделей є необхідною передумовою формування міжкультурної комунікативної компетентності та підвищення ефективності професійної взаємодії. Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на вивчення мовної поведінки в цифровому професійному дискурсі, а також на дослідження механізмів мовної адаптації в діяльності перекладачів і фахівців міжнародного профілю.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дмитренко О. П. Комунікативна поведінка у міжкультурній комунікації / Дмитренко О. П. // Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ [Електронний ресурс] : зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ (15 берез. 2018 р.) / М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана» ; редкол.: І. А. Колеснікова (голова) [та ін.]. – Електрон. текстові дані. – Київ : КНЕУ, 2018. – С. 141–148. – Назва з титул. екрану. URL: <https://ir.kneu.edu.ua:443/handle/2010/25107>
2. Пальчикова, О. Міжкультурна комунікація як складник феномена «мовна особистість» / О. Пальчикова // Пріоритетні напрями філологічних, лінгводидактичних і соціальнокомунікаційних досліджень: матер. II Міжнародної наук.-практ. конференції (28-29 листопада 2024 року); редактори-упорядники : С. Климович, В. Олексенко. – Херсон, 2024. – С. 125-129.
3. Посмітна В. В. Мовна комунікація у професійній діяльності: навч. посіб. Київ : Київський ін-т НГУ, 2023. 188 с.

4. Подлевська, Н., & Войталюк, С. (2025). Взаємозв'язок іншомовної компетентності та міжкультурної комунікації у підготовці майбутнього філолога-полоніста. *Acta Paedagogica Volynienses*, (3), 115–123. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.17>
5. Ishchuk, A. A., & Ishchuk, O. M. (2023). Cross-cultural Business Communication: a Linguistic and Cognitive Perspective. *Scientific Journal of Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine. Series 9. Current Trends in Language Development*, (26), 32-41. URL: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series.9.2023.26.04>

## **ВІТАЛІЙ КУЛЬЧИЦЬКИЙ**

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І.Я.  
ГОРБАЧЕВСЬКОГО МІНІСТЕРСТВА ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ,  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### **МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПАРАДИГМІ**

Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими трансформаціями, зумовленими глобалізацією, академічною мобільністю, цифровізацією та зростанням культурного різноманіття. Освітній простір дедалі більше набуває транснаціонального й полікультурного характеру, що актуалізує проблему ефективної міжкультурної комунікації як важливої умови результативної педагогічної діяльності.

Інтеграційні процеси у світовій освітній системі сприяють формуванню єдиного освітнього простору та активному обміну знаннями, освітніми практиками й науковими досягненнями. Зростання кількості міжнародних програм і спільних проєктів висуває нові вимоги до професійної підготовки педагогів, зокрема щодо сформованості навичок міжкультурного спілкування, толерантності, емпатії та культурної чутливості.

Цифровізація освіти розширює можливості міжкультурної взаємодії через доступ до міжнародних ресурсів і онлайн-комунікації, водночас породжуючи нові виклики, пов'язані з відмінностями культурних кодів, комунікативних стилів і мовними бар'єрами. У цих умовах здатність до ефективної міжкультурної комунікації стає важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога [1, с. 7-13].

Полікультурне освітнє середовище потребує врахування культурних, етнічних, релігійних, мовних і соціальних особливостей здобувачів освіти. Недостатній рівень міжкультурної компетентності може спричинити комунікативні бар'єри та зниження ефективності освітнього процесу, тоді як її сформованість сприяє розвитку взаємоповаги, толерантності й конструктивного діалогу.

Особливої актуальності проблема міжкультурної комунікації набуває у підготовці майбутніх педагогів як провідників міжкультурного діалогу. Це зумовлює необхідність удосконалення освітніх програм і впровадження

педагогічних технологій, спрямованих на формування готовності фахівців до професійної діяльності в умовах культурного різноманіття.

Міжкультурна комунікація в сучасній освіті набуває статусу одного з ключових чинників професійного становлення особистості, розвитку громадянської свідомості та формування соціальної згуртованості. Освітня система сьогодні орієнтується не лише на передачу сукупності знань, умінь і навичок, а й на формування здатності до діалогу, взаєморозуміння, толерантності, поваги до культурного різноманіття та відповідального співіснування в багатокультурному світі [3, с. 91-96]. Саме тому міжкультурна комунікація розглядається як невід'ємна складова сучасної педагогічної парадигми.

У межах сучасних педагогічних концепцій міжкультурна комунікація трактується як складний соціально-педагогічний феномен, що інтегрує мовні, культурні, психологічні, соціальні та ціннісні аспекти взаємодії. Вона охоплює не лише процес обміну інформацією між представниками різних культур, а й глибше розуміння культурних контекстів, норм, традицій, моделей поведінки та світоглядних установок. Такий підхід дозволяє розглядати міжкультурну комунікацію як інструмент формування міжкультурної компетентності, яка є важливою складовою професійної підготовки фахівців у різних галузях, зокрема педагогів.

Особливої актуальності проблема міжкультурної комунікації набуває у сфері педагогічної освіти в умовах глобалізаційних процесів, зростання академічної мобільності та інтенсифікації міжкультурних контактів. Сучасний педагог дедалі частіше здійснює професійну діяльність у полікультурному освітньому середовищі, у якому навчаються здобувачі освіти з різним етнічним походженням, мовною приналежністю, релігійними переконаннями та соціокультурним досвідом. За таких умов здатність педагога до ефективної міжкультурної взаємодії, толерантного сприйняття культурних відмінностей і врахування ціннісних орієнтацій усіх учасників освітнього процесу постає як одна з ключових професійних компетентностей. Саме рівень сформованості міжкультурної комунікативної компетентності педагога визначає успішність педагогічної взаємодії, сприяє запобіганню міжособистісних і міжгрупових конфліктів, а також забезпечує створення психологічно безпечного, інклюзивного та сприятливого для розвитку особистості освітнього середовища.

Однією з провідних ідей сучасної педагогічної парадигми є її гуманістична спрямованість, що передбачає визнання унікальності та цінності кожної особистості незалежно від її культурного походження. У цьому контексті міжкультурна комунікація виступає засобом реалізації принципів гуманізму, демократизму та рівності в освіті [1, с. 7-13]. Вона сприяє формуванню поваги до культурного різноманіття, подоланню стереотипів і упереджень, розвитку емпатії, критичного мислення та соціальної відповідальності.

У сучасній педагогічній парадигмі роль педагога зазнає суттєвих змін. Він постає не лише транслятором знань, а й медіатором між культурами, фасилітатором міжкультурного діалогу, наставником і прикладом толерантної

поведінки. Педагог має володіти здатністю усвідомлювати власні культурні установки, аналізувати їхній вплив на професійну діяльність і бути відкритим до культурної різноманітності здобувачів освіти. Саме така позиція забезпечує ефективну педагогічну взаємодію та сприяє формуванню позитивного освітнього клімату.

Важливою складовою міжкультурної комунікації є міжкультурна компетентність, яка виступає інтегральною характеристикою особистості та охоплює когнітивний, діяльнісний і особистісний компоненти. Саме їхня взаємодія забезпечує ефективність спілкування й професійної діяльності в умовах культурного різноманіття [3, с. 91-96].

Когнітивний компонент міжкультурної компетентності передбачає наявність системи знань про культурні особливості, традиції, цінності, норми поведінки, мовні та комунікативні коди різних народів. Він включає усвідомлення культурних відмінностей і спільних рис, розуміння специфіки національного менталітету, соціальних ролей та моделей поведінки, а також знання про можливі бар'єри й стереотипи, що виникають у процесі міжкультурної взаємодії.

Діяльнісний компонент охоплює сукупність умінь і навичок, необхідних для ефективної комунікації та співпраці в багатокультурному середовищі. Йдеться про здатність адекватно інтерпретувати вербальні й невербальні повідомлення, застосовувати стратегії конструктивного діалогу, попереджати й розв'язувати міжкультурні конфлікти, адаптувати власну поведінку до культурного контексту та досягати взаєморозуміння у спільній діяльності.

Особистісний компонент пов'язаний із сформованістю індивідуально-психологічних і моральних якостей, що забезпечують позитивне ставлення до культурного різноманіття. До нього належать толерантність, емпатія, емоційна стійкість, відкритість до нового досвіду, повага до інших культур, здатність до саморефлексії та усвідомлення власних культурних установок. Важливим аспектом цього компонента є відповідальність за результати міжкультурної взаємодії та готовність до особистісного й професійного самовдосконалення.

Формування міжкультурної компетентності є одним із стратегічних завдань сучасної освіти, оскільки вона сприяє соціальній адаптації здобувачів освіти, підвищенню їхньої професійної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці [2, с. 60-67]. Окрім того, міжкультурна компетентність забезпечує готовність особистості до життя й професійної діяльності в умовах культурної багатоманітності, що є характерною ознакою сучасного глобалізованого світу.

У сучасній педагогічній парадигмі міжкультурна комунікація тісно пов'язана з інклюзивною освітою, міжнародною академічною мобільністю, розвитком дистанційного та змішаного навчання. Цифрові технології розширюють можливості міжкультурної взаємодії, водночас підвищуючи вимоги до комунікативної культури та міжкультурної чутливості учасників освітнього процесу. Віртуальні освітні середовища потребують нових комунікативних стратегій, здатності до ефективної взаємодії без безпосереднього фізичного контакту, що актуалізує проблему розвитку міжкультурної компетентності в цифровому вимірі.

Ефективна міжкультурна комунікація в освітньому просторі сприяє створенню безпечного, відкритого та партнерського середовища, заснованого на взаємній повазі, довірі та співпраці [3, с. 91-96]. Вона забезпечує інтеграцію культурного різноманіття в освітній процес, сприяє формуванню громадянської свідомості, гуманістичних цінностей і соціальної згуртованості. У цьому контексті освіта виступає важливим соціальним інститутом, здатним формувати культуру миру, діалогу та взаєморозуміння.

Отже, міжкультурна комунікація в сучасній педагогічній парадигмі є не лише актуальним науково-теоретичним поняттям, а й практично значущим чинником розвитку освіти. Її усвідомлення та цілеспрямований розвиток у процесі професійної підготовки педагогів і здобувачів освіти є необхідною умовою ефективного функціонування освітньої системи в умовах глобалізації. Формування здатності до конструктивної міжкультурної взаємодії забезпечує підготовку особистості, спроможної відповідально діяти, співпрацювати та самореалізовуватися в багатокультурному світі.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ігнатова, О. М. Міжкультурна комунікація в освітньому середовищі: формування готовності педагога до міжкультурного діалогу. *Журнал Крос-Культурної Освіти/ Journal of Cross-Cultural Education*. 2025. № 5. С. 7-13.
2. Міщечко, О. Європейський досвід міжкультурної комунікації в освіті і культурі. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2023. № 68. С. 60-67.
3. Серета, А. До питання формування міжкультурної комунікативної компетентності у професійній освіті. *Новий колегіум*. 2022. № 1-2 (107). С. 91-96.

### **ЛЮДМИЛА МОРОЗОВСЬКА**

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### **АЛІНА НАЗАР**

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
«КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКА АКАДЕМІЯ», КИЇВ, УКРАЇНА

## **РИТОРИЧНИЙ ФРЕЙМІНГ КІНОПРЕМІЇ «ОСКАР» В УКРАЇНСЬКОМУ ТА БРИТАНСЬКОМУ МЕДІАДИСКУРСІ: ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ**

Сьогодні новини культури — це не просто хроніка світських подій. У часи глобальних викликів культура стає майданчиком для боротьби сенсів. Риторичний фреймінг кінопремії «Оскар» в українському та британському медіадискурсах відображає глибокі лінгвокогнітивні відмінності у сприйнятті

культури, ідентичності та геополітики. В українських медіа «Оскар» останніми роками фреймується не лише як мистецька подія, а як майданчик для політичної суб'єктності та боротьби за увагу світу. Британські медіа (*The Guardian*, *BBC*, *Daily Mail*) схильні сприймати «Оскар» як соціальний інститут із власною «персоною», що балансує між традицією та інклюзивністю.

Дослідження новинного дискурсу як ключової складової медіадискурсу дозволяє виявити приховані ідеологічні та культурні установки. Теоретичною базою розвідки є концепції лінгвістичного фреймінгу, де фрейм розглядається як механізм відбору та акцентуації певних елементів реальності за допомогою мовних засобів [1]. Особливу увагу приділено риторичному фреймінгу, що використовує метафори, епітети та лексичні опозиції для формування оцінного ставлення аудиторії до культурної події [2]. У цьому контексті поняття «культура» в медіадискурсі трансформується з об'єкта споживання на інструмент соціальної репрезентації [3; 4].

Об'єктом аналізу є тексти новин про премію «Оскар-2024» у виданнях *The Guardian* (UK) та *Суспільне Культура* (Україна). Методологія базується на методах дискурс-аналізу та лінгвокогнітивного моделювання фреймів, що дозволяє порівняти способи представлення однієї події в різних лінгвокультурах.

У процесі дослідження було виявлено, що попри спільний для обох дискурсів фрейм «Тріумф», його семантичне наповнення суттєво різниться залежно від контексту. У британських медіа домінують лексеми на означення професійної майстерності та кінокритики, як-от *cinematic achievement* або *visual storytelling*, що зміщує акцент на естетичну цінність події. Водночас український медіадискурс на прикладі висвітлення перемоги стрічки «20 днів у Маріуполі» вибудовує фрейм «Культура як голос нації», використовуючи одиниці з високим емоційно-екзистенційним забарвленням, зокрема *біль*, *правда* та *свідчення*, що маркує подію не лише як мистецький, а як гуманітарний акт [5].

Порівняльний аналіз риторичного фреймінгу продемонстрував перевагу аналітичної моделі у британському сегменті, де часто використовуються іронічні метафори щодо голлівудського гламуру, тоді як українські медіа застосовують стратегію солідаризації. Ключова лінгвістична опозиція виникає на рівні сприйняття премії, оскільки британські журналісти апелюють до стандартів індустрії та розваг, а українські автори вибудовують риторику соціальної важливості, де мистецтво постає інструментом боротьби за суб'єктність у глобальному інформаційному просторі [6].

**Висновки.** Порівняльний аналіз показав, що при спільній темі лінгвістичне наповнення фреймів кардинально різниться: британські медіа використовують риторику естетичної оцінки, тоді як українські — риторику національної репрезентації. Отже, культура для нас сьогодні — це інструмент боротьби за право бути почутими у світі.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Entman R. M. Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*. 1993. Vol. 43, No. 4. P. 51–58.
2. Kuypers J. A. *Rhetorical Criticism: Perspectives in Action*. Lanham: Lexington Books, 2009. 380 p.
3. Van Dijk T. A. *News as Discourse*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1988. 210 p.
4. Hall S. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage, 1997. 400 p.
5. Fowler R. *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. London: Routledge, 1991. 254 p.
6. Почепцов Г. Г. *Сучасні інформаційні війни*. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2015. 497 с.

## **ТЕТЯНА П'ЯТНИЧКА**

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### **ПЕРЕКЛАД КУЛЬТУРНИХ КОДІВ У РІЗНИХ СТИЛЯХ ТА ДИСКУРСАХ**

Переклад у ХХІ столітті остаточно відійшов від лінгвоцентризму. Сучасне перекладознавство сьогодні розглядає тексти не просто як лінійний набір слів, а як комплексний семіотичний простір (згідно з концепціями Ю. Лотмана та У. Еко [3]) тобто цілісний контекст, де переплітаються історичні смисли й національна ментальність. Центральним поняттям науки виступає культурний код, який є ключем до розуміння психології та світосприйняття певної лінгвоспільноти. Культурний код – це набір унікальних символів, сукупність образів, асоціацій та стереотипів, цінностей, властивих певній нації або соціальній групі. Це уявний ключ до розуміння культури, що дозволяє інтерпретувати вчинки, традиції та поведінку, приховані в свідомості людей. Тому, переклад культурних кодів можна назвати процесом трансформації однієї реальності чи світосприйняття в цілком іншу. Коли перекладач стикається з ідіомою, алюзією або специфічним побутовим предметом (реалією), він стає культурним посередником, адже текст, перетинаючи мовний кордон, потрапляє в іншомовний семіотичний вимір.

Інтерпретація культурних кодів передбачає адаптацію тексту оригіналу цільовою мовою і включає наступні етапи: декодування (розуміння прихованого змісту оригіналу); фільтрацію (визначення того, що можна залишити, а що потрібно змінити); рекодування (створення нового смислу в системі координат іншої культури). Нижчеподані приклади є свідченням невдалого перекладу культурних кодів: компанія Ramprers у Японії спочатку використовувала на своїй продукції образ лелеки, що приносить дітей, але в японському фольклорі дітей приносять не лелеки, а гігантські персики [5], і,

відповідно, реклама не працювала допоки код не змінили; символіка кольорів часто може зіграти злий жарт, так як білий колір у західній культурі асоціюється з чистотою, невинністю, тоді як у багатьох східних культурах (Китай, В'єтнам, Індія) є ознакою трауру. Отже, переклад візуально-текстового коду вимагає повної заміни кольорової гами. Дві полярні стратегії – доместикація та форенізація, на думку Л. Венуті, визначають долю культурного коду [1]. Перша – це спроба зробити текст максимально зрозумілим для читача, стираючи іноземний колорит (до прикладу, переклад англійського «afternoon tea» як «полуденок» або «вечірній чай», що стирає специфічний соціальний ритуал Англії, але робить текст зрозумілим). У французькому перекладі книги «Гаррі Поттер» професор Снейп став *Rogue* (що означає «підступний»), а гуртожиток Рейвенклов – *Serdaigle* («пазур орла»). Таким чином перекладач адаптував коди англійських прізвищ, щоб французька дитина відчула ту саму гру слів, що й англійська. В українському перекладі «Гаррі Поттера» (В. Морозов) спостерігаємо вдалу доместикацію: назви гуртожитків та імена викладачів адаптовані так, щоб зберегти семантичний код, закладений Дж. Ролінг (наприклад, Slytherin – Слизерин, що активує код «слизькості», підступності). Друга стратегія – це збереження автентичних рис оригіналу, щоб підкреслити особливість іншої культури. (збереження терміну «файв-о-клок» з поясненням у примітках). При перекладі творів відомого японського письменника Мураками часто залишаються назви страв (*нато*, *рамен*) та суфікси звертання (*-сан*, *-кун*), що дозволяє занурити читача в атмосферу Японії, змушуючи його самого вивчати нові коди.

Вибір стратегії залежить від дискурсу, у якому функціонує текст, та цільової аудиторії. Культурний код проявляється через мову, літературу, образотворче мистецтво, музику та інші форми художнього висловлювання. У художньому дискурсі – це система символів, образів, знаків і значень, які формують уявлення про культуру, її цінності, традиції та ідентичність. Художня література є простором, що містить велику кількість культурних кодів, котрі несуть емоційне та естетичне навантаження. У збірці поезій «Кобзар» Тараса Шевченка закладено глибокий український культурний код, що відображає боротьбу за свободу, національну ідентичність та зв'язок з природою. Символи, такі як «доля», «слава», «батьківщина», формують уявлення про українську культуру. «Садок вишневий коло хати» в українському контексті є кодом до шевченківської ідилії. Якщо в мові перекладу цей код відсутній, перекладач вдається до компенсації або розлогого коментаря.

На відміну від літератури, у науці та бізнесі культурний код часто стає перешкодою, яку треба мінімізувати. Оскільки науковий стиль характеризується традиційно встановленими формами висловлювання, то культурним кодам у цьому контексті притаманна універсальність формулювання думки. До прикладу, англійська мова надає перевагу активному стану «I consider», тоді як українська або німецька мови безособовим конструкціям «Було проаналізовано». Культурні коди та нюанси дипломатичного дискурсу мають особливе значення. Неправильне звертання,

помилка у виборі титулу або ступеня формальності, ігнорування коду етикету ведуть до міжнародного непорозуміння. Відтак, вживання японського стилю мовлення «кейго», що означає «шаноблива мова» і використовується для вираження поваги до співрозмовника, демонстрації соціальної дистанції, різниці в посадах або віці, є особливо важливим для збереження міжнародного паритету, пом'якшення або адаптації культурних розбіжностей, а нехтування традиційної манери спілкування може стати причиною дипломатичного напруження. На практиці перекладач на англійську мову змушений компенсувати належне вираження смислу словами «respectfully», «considerately», «regardfully», «deferentially», тоді як українською – «вельмишановний», «вельмиповажаний».

Клоттер Рапай, відомий психоаналітик маркетингу, стверджує: кожна річ має підсвідоме значення, яке трансформується залежно від ментальності та світогляду аудиторії [5]. Саме тому в сучасному маркетинговому дискурсі успіху досягають не ті, хто найгучніше заявляє про свій продукт, а ті, хто майстерно володіє мовою культурних кодів, резонуючи з глибинними почуттями споживачів. Яскравим доказом важливості локальних кодів є сприйняття смаків. До прикладу, у США код «солодкого» нерозривно пов'язаний із шоколадом *Hershey's*. Він має специфічний кислуватий присмак, який у Європі вважають ознакою зіпсованого продукту, адже через наявність масляної кислоти смакує як молоко не першої свіжості. Американці ж звикли до цієї особливості з дитинства – для них вона стала втіленням «справжнього шоколаду» та домашнього затишку. Коли згодом розвиток технологій дозволив усунути цей посмак, компанія навмисно залишила його, оскільки споживачі сприймали «чистий» шоколад як щось чуже й неавтентичне. Водночас для європейців, особливо швейцарців чи бельгійців, вихованих на високих стандартах кондитерського мистецтва, цей аромат асоціюється виключно з процесом псування. Таким чином, світ маркетингу – це насамперед територія смислів, де бренди змагаються не лише за гаманець, а й за місце у підсвідомості споживача.

Щодо політичного дискурсу, то йому не властива нейтральність. Перекладач новин чи політичних промов мимоволі стає активним учасником процесу: обираючи конкретний термін, він транслює певний ідеологічний код. Класичним прикладом цього факту є протиставлення понять «freedom fighter» (борець за свободу) та «terrorist» (терорист). Об'єктивна реальність в обох випадках ідентична – людина зі зброєю, що чинить спротив системі. Проте вибір коду миттєво змінює сприйняття аудиторії: один варіант героїзує дії особи, інший – криміналізує їх.

Отже, сучасне перекладознавство трансформувалося із суто лінгвістичної площини у семіотичний вимір, де перекладач постає кроскультурним посередником, що працює не лише зі словами, а з національними смислами та розуміннями загалом. Ефективність перекладу залежить від стратегічного вибору між доместикацією і форенізацією, що дозволяє адекватно відтворити культурний код оригіналу залежно від виду дискурсу. Успішна інтерпретація культурних кодів є критично важливою для запобігання комунікативним

помилкам, адже ігнорування підсвідомих значень, ідеологічних забарвлень або етикетних норм веде до викривленого сприйняття об'єктивної реальності.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Венуті Л. Стратегії перекладу: доместикація та форенізація. *Всесвіт*. 2012. № 1-2. С. 154–162.
2. Зорівчак Р. П. *Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози)*. Львів: Вид-во при ЛДУ, 1989. 216 с.
3. Еко У. Роль читача. Дослідження з семіотики текстів / пер. з англ. М. Гіршман. Львів: Літопис, 2004. 384 с.
4. Карабан В. І. *Переклад англійської наукової і технічної літератури*. Вінниця: Нова книга, 2004. 576 с.
5. Рапай К. Культурний код: як ми живемо, купуємо та кохаємо / пер. з англ. Т. Заволоко. Київ: КМ-Букс, 2019. 240 с.
6. Baker M. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. Routledge, 2018. 390 p.
7. Bassnett S. *Translation Studies*. 4th Edition. Routledge, 2014. 192 p.
8. Румц А. *Exploring Translation Theories*. Routledge, 2010. 200 p.

## **ІННА ШИЛІНСЬКА АНАСТАСІЯ КУСЕНЬ**

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
м. ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### **ДИСКУРСИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦИФРОВОГО КОНТЕНТУ В АСПЕКТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Стрімкий розвиток цифрових технологій та процеси глобалізації зумовили трансформацію комунікативного простору, у межах якого цифровий контент набуває статусу одного з провідних засобів репрезентації знань, цінностей та соціокультурних смислів.

Цифровий контент представлений у вигляді цифрових даних, які є кодованими, легко змінними та інтерактивними, а їх сприйняття можливе лише через цифрові платформи та пристрої [1].

На сьогодні найбільш поширеними продуктами цифрового контенту є вебсайти, мобільні застосунки, соціальні мережі та комп'ютерні ігри. Вебсайти поєднують текст, зображення, відео та гіперпосилання для створення структурованого середовища інформації для комунікативних цілей. Мобільні застосунки представляють контент через інтерфейси, що включають не лише текстові повідомлення, але й інтерактивні та мультимедійні компоненти. Соціальні мережі поширюють контент, що створюється користувачами, включаючи тексти, зображення, відео. Комп'ютерні ігри функціонують як інтерактивні, мультимодальні програми.

Такі форми цифрового контенту демонструють його неоднорідність, тобто він може бути структурованим як вебсайт, сервісно-орієнтованим як мобільні

застосунки, соціально-інтерактивним як соціальні мережі або інтерактивно-нарративним як відеоігри.

У сучасному інформаційному суспільстві цифровий контент функціонує не лише як сукупність текстових, аудіовізуальних чи мультимедійних матеріалів, а й як складне дискурсивне утворення, простір взаємодії різних культурних моделей і цінностей.

Поняття «дискурс» розглядається у науковій літературі з позиції різних підходів і наук та характеризується широким діапазоном значень. У парадигмі лінгвістики дискурс визначається як «ситуативно обумовлена інтерсуб'єктна мовленнєво-розумова діяльність, спрямована на взаємну орієнтацію у життєвому просторі на основі надання мовної форми семіотичної значущості» [2, с.12].

Сучасні підходи до аналізу дискурсу, зокрема комунікативно-когнітивний та структурно-функціональний (Т. ван Дейк, М. Холлідей, Н. Ферклаф), дозволяють розглядати цифровий контент як процес конструювання смислів у конкретному соціальному та культурному контексті. З огляду на це, цифровий контент постає як динамічний дискурсивний феномен, у якому поєднуються мовні структури, візуальні елементи та культурні смисли.

Цифровий дискурс визначають як мовну ситуацію або текст, що функціонує у просторі всесвітньої павутини [3, с. 77]. Однією з характерних рис цифрового дискурсу є взаємодія користувачів у процесі комунікації, що свідчить про його інтерактивний характер.

Окрім терміна «цифровий дискурс» у лінгвістичній літературі знаходимо й інші дефініції, які асоціюються з мовленнєвою діяльністю користувачів, що здійснюється за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій: «комп'ютерно-опосередкована комунікація», «електронна комунікація», «мережевий дискурс». В англomовній літературі зустрічаються такі поняття як *Netspeak* – мова інтернет-спілкування, що характеризується такими особливостями як скорочення, емотикони; *Chatspeak* – мова синхронного спілкування в соціальних мережах.

Вважаємо, що поняття «цифровий дискурс» є найбільш загальним, що охоплює всі типи комунікативних практик, які реалізуються в цифровому середовищі, включаючи мовні, візуальні, мультимодальні та інтерактивні компоненти, а також соціокультурний контекст.

Дискурсивна організація цифрового контенту визначається специфікою комунікативної ситуації, типом платформи, цільовою аудиторією, а також нормами і правилами окремої лінгвокультури. Завдяки таким рисам цифрового контенту як мультимодальність, інтерактивність та гіпертекстуальність він забезпечує різносторонній обмін інформацією, однак водночас актуалізує проблему інтерпретації смислів, культурної адаптації та прагматичної релевантності повідомлень.

Відповідно до концепції культурних вимірів (Г. Гофстеде), комунікативна поведінка учасників спілкування визначається національно-культурними параметрами [4], які впливають на структурування повідомлень і прагматичні стратегії в цифровому середовищі. Саме тому важливою є роль прагматичних і

функціонально-стилістичних чинників у формуванні дискурсивної структури цифрових текстів, оскільки вони зумовлюють організацію змісту, вибір мовних засобів і способи взаємодії з аудиторією в умовах технологічно опосередкованої комунікації. Прагматичний вимір цифрового тексту передбачає орієнтацію на конкретну комунікативну інтенцію: інформування, переконання, спонування до дії чи забезпечення інтерактивної взаємодії.

Згідно з теорією мовленнєвих дій (Дж. Серль), висловлювання розглядається як дія, спрямована на досягнення певного ефекту [5]. У цифровому середовищі такі дії реалізуються через гіперпосилання, коментарі, що інтегруються в текстову структуру й визначають її динаміку.

Прагматичні чинники також охоплюють урахування фонових знань, норм культури та очікувань адресата, що особливо важливо в міжкультурному просторі, де інтерпретація смислів визначається приналежністю до певної лінгвокультурної спільноти.

Функціонально-стилістичні чинники, своєю чергою, визначають добір лексичних, граматичних і структурних засобів відповідно до жанру, цифрової платформи та сфери комунікації. Цифрові тексти характеризуються різноманітністю і поєднують риси наукового, публіцистичного, рекламного й розмовного стилів.

Функціонально-стилістична організація цифрових текстів виявляється у фрагментарності, специфіці викладу матеріалів, використанні засобів актуалізації уваги (хештегів, емодзі, візуальних акцентів), що сприяє підсиленню прагматичного ефекту.

Крім того, алгоритмічна логіка платформ зумовлює стандартизацію певних жанрових моделей (пост, сторіз, блог), а текстова структура вибудовується з урахуванням зручності сприйняття, навігації та швидкого зворотного зв'язку. Таким чином, прагматичні чинники забезпечують цілеспрямованість і комунікативну ефективність цифрового тексту, тоді як функціонально-стилістичні визначають його жанрово-структурну організацію, мовне оформлення та відповідність нормам конкретного цифрового середовища.

**Висновки.** У результаті дослідження встановлено, що цифровий контент у сучасному комунікативному просторі функціонує як складне дискурсивне утворення. Його специфіка в аспекті міжкультурної комунікації визначається поєднанням мультимодальності, інтерактивності, гіпертекстуальності та динамічності смислотворення, що забезпечує відкритість до інтерпретації та адаптацію до різних лінгвокультурних середовищ. У міжкультурному вимірі цифровий контент постає як простір перетину культурних кодів і цінностей, що актуалізує проблему адекватної інтерпретації, культурної чутливості та прагматичної релевантності повідомлень.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Електронний багатомовний термінологічний словник URL: <https://emtd.ztu.edu.ua/view/word-3996/0>
2. Мартинюк А. П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 196 с.

3. Пасічник Н. І., Закордонець Н. І., Плавуцька О. П. Міжкультурний цифровий дискурс як напрям розвитку англomовної художньої літератури: філологічний та методичний аспекти. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2022. № 54. С. 76 – 79. DOI <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2022.54.18>
4. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2011. Vol. 2 (1). URL: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
5. Searle J.R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1976. 203 p.

## **BARIŞ ERIÇOK**

ORDU UNIVERSITY, FACULTY OF EDUCATION, DEPARTMENT OF  
EDUCATIONAL SCIENCES, TÜRKIYE

### **K-12 INTERNATIONALISATION AND TEACHER PREPAREDNESS: THE MISSING LINK AS A RECURRING PATTERN IN THE LITERATURE**

**Introduction.** K-12 internationalisation has become an increasingly visible topic in education. Schools are increasingly expected to promote global awareness, intercultural understanding, language learning, mobility opportunities, and international partnerships. The literature on K-12 internationalization suggests that this work is expanding, but it is not always clear how it is translated into school-level practice. Sahlin and Styf (2021) note that research on Internationalisation in school is still limited, and they add that extensive and sustainable work with Internationalisation is still unusual in Swedish schools. Hattingh (2016) also observes that past work has often focused on teachers or international students, but with “little emphasis on a whole school approach to internationalisation.”

This paper starts from one simple idea. K-12 Internationalisation needs teachers. It does not become meaningful in schools through policy language alone. It needs teachers who can translate broad goals into curriculum, pedagogy, language support, and classroom interaction. Koh et al. (2025) make this point directly when they write that “the important work of accomplishing the broader mission of internationalisation of K-12 education begins with training teachers.”

The argument of this paper is careful. It does not say that teachers are ignored everywhere. It does not say that K-12 Internationalisation always fails. It says something smaller and more defensible. Across the literature discussed here, teachers appear as central actors in K-12 Internationalisation, yet teacher preparedness is often described as weak, uneven, secondary, or insufficiently coordinated. Trilokekar and El Masri (2020) call this problem “the missing link” in Ontario’s K–12 international education strategy. In this paper, that phrase is not treated as a universal diagnosis, but as a recurring pattern in the literature. The aim of this paper is to examine how this recurring pattern can be traced across the literature discussed here on K-12

Internationalisation, teacher preparedness, school-level enactment, and mobility-related learning.

**Analytical approach.** This paper offers a cautious analytical synthesis of work on K-12 Internationalisation, teacher preparedness, school-level enactment, and pupil mobility. It is not a systematic review. It does not claim to cover all literature in the field. The discussion draws mainly on work that examines K-12 Internationalisation at school or system level, especially studies that provide direct evidence on teacher preparedness, school-level enactment, or the pedagogical implications of mobility. It also refers selectively to adjacent teacher-education and conceptual studies where these help clarify how teachers are positioned within K-12 Internationalisation. It focuses on a small set of studies that speak clearly to one question: why does teacher preparedness so often appear weak or underdeveloped in the literature on K-12 Internationalisation? While K-12 Internationalisation includes a wider range of issues and models, this paper focuses specifically on teacher preparedness as a pedagogically central dimension of school-level enactment.

A school-level focus is important here. Baiutti (2025) argues that the literature on the internationalisation of schools is still limited and fragmented when compared with higher education. This matters for the present paper because a limited school-level literature also means that some pedagogically central questions remain weakly developed. Drawing on Perez-Karlsson (2014), Sahlin and Styf (2021) note that only a few studies focus on secondary schools from a school-improvement perspective.

The paper is organised around three linked questions. First, why are teachers so important to K-12 Internationalisation? Second, why does the literature still describe teacher preparedness as weak, uneven, or underdeveloped? Third, why do mobility and school projects not solve this problem by themselves? These questions are explored through four connected areas in the literature discussed here: policy framing, school-level enactment, classroom practice, and mobility-related learning.

**Why teachers matter in K-12 Internationalisation.** The literature is quite clear on one point: teachers are not peripheral to K-12 Internationalisation. They are one of its main carriers. Koh et al. (2025) say that the broader mission of K-12 Internationalisation begins with teacher training. Hattingh (2016) makes a similar point in her review of the ideal internationalised school. She structures the school around three acts: leadership, the student experience, and “the teachers and their pedagogy.” In the same article, she argues that school leadership must provide professional development for Internationalisation. She also states that teachers with cross-cultural competency and cultural knowledge are more likely to use diverse pedagogy, and that teachers need to know international students well in order to plan teaching and learning for them.

The same pattern appears in research on global readiness. Kerkhoff et al. (2019) examine K-12 public school teachers in Indiana. Rather than asking whether global readiness appears attractive as a policy idea, they focus on whether it is actually reflected in teaching. Their conclusion is cautious. Drawing on earlier work (Montero & Robertson, 2006; West, 2012), they note that systematic integration across instructional practices remains scant. This matters because it moves the discussion away from policy slogans and toward the actual work of teachers.

School-improvement research points in a similar direction. Sahlin and Styf (2021) examine one Swedish upper secondary school that had worked with Internationalisation in an extensive and sustained way for more than ten years. They argue that, in this case, Internationalisation supported school improvement by strengthening leadership, staff development, and internal collaboration. It suggests that Internationalisation was not treated as something outside school work. Rather, it became more firmly embedded when school leaders and teachers integrated it into school goals, collaboration, and everyday practice.

### **Why teacher preparedness often appears underdeveloped in the literature**

The clearest evidence comes from Trilokekar and El Masri (2020). Their article is not only about teacher education in general. It is specifically about Ontario's K-12 international education strategy and the role of teacher preparedness inside it. In their abstract, they write that "a siloed approach, conflict in policy messaging, overlooked policy alignments, and weak policy framing" weaken the relevance of teachers' preparedness. On the next pages, they make the problem even clearer. They list the strategy's major goals, but then state that there is "almost no mention of how critical the role of teachers is in achieving any or all of these strategic goals." This is why the phrase "missing link" is so useful. The article does not say teachers are absent from the discussion. It says they are not given a central and coordinated place in the policy structure. This concern is not limited to Ontario. Kawalilak et al. (2018) similarly identify a misalignment across universities, Schools of Education, and K-12 schools, and they note that K-12 curriculum and structures do not necessarily create space for transcultural work in practice.

This strengthens the argument that teacher preparedness can remain weak not only because of individual limits, but also because of weak alignment across institutional levels. Trilokekar and El Masri (2020) also show that the literature has long raised concerns about the culture gap between teachers and students. Marx and Moss (2011) argue that teachers increasingly do not share similar cultural backgrounds or life experiences with many of their students. Rego and Nieto (2000) frame this issue explicitly by asking how teachers with limited personal and direct experience of ethnic and other forms of difference can learn to value and affirm student diversity. These are not peripheral concerns. They go to the heart of whether teachers are being adequately prepared for diverse and increasingly internationalised classrooms.

The same article then moves from literature to empirical evidence. Trilokekar and El Masri (2020) report that policy actors identified Ontario teachers as lacking international, intercultural, and global competencies. They also show that teacher candidates do not yet all have the opportunity to learn about international education, even though one faculty member says that international and cross-cultural competency is needed "for everybody." This is a strong and very direct form of evidence. A similar problem appears in a K-12 school context in the United States. Landwehr (2012) shows that, even where global awareness was formally emphasised, schools often lacked a shared understanding of what this meant in classroom practice, and teachers were given few concrete tools for enactment. In that sense, the issue was not only commitment, but also clarity, structure, and support for teaching.

Kerckhoff et al. (2019) support this point from another context. They write that past research has already pointed to the need to improve the global competence of teachers in the United States. They also identify a gap in the literature on whether school-based professional development actually leads to more globally competent teaching. Their conclusion is again cautious but important: global readiness is a policy goal, but it has not yet become a strong and systematic part of instructional practice. Hattingh (2016) helps explain what this means in school terms. She shows that school Internationalisation depends on leadership, policy, support services, staff collaboration, and professional development. She also argues that teachers need culturally and linguistically responsible pedagogy, supported by cultural knowledge and cross-cultural competence. In this sense, the issue is not simply whether teachers matter, but whether schools provide the structured conditions needed for them to enact Internationalisation in practice. A broader policy context may also matter here. Trilokekar and Tamtik (2020) show that K-12 international education develops unevenly across school boards and policy settings, with major differences in awareness, cooperation, and implementation. Such variation may help explain why teacher preparedness does not advance in equally systematic ways across contexts.

**Why mobility alone does not solve the problem.** A common answer to teacher-preparedness problems is to increase international experience. The literature suggests that this can help, but not enough. Merryfield (2000) raises a more fundamental concern about this assumption. She argues that experiences alone do not make a person a multicultural or global educator; rather, such learning depends on the interaction of identity, power, and lived experience. Her analysis also shows that transformative learning emerges through dissonance, reflection, and the re-examination of prior assumptions. In this sense, mobility should not be treated as self-sufficient or automatically transformative.

Baiutti et al. (2024) give the strongest evidence here. They state at the start of their study that “there is no single formula” for developing intercultural competence. Their longitudinal research with 378 Italian secondary pupils shows that different programme designs and individual characteristics lead to different results. They also show that longer programmes are more likely to support intercultural growth. Most importantly, they conclude that “going abroad is an important but not sufficient condition for intercultural growth.” They then argue that a “one-size-fits-all approach” should no longer be used.

This matters for teacher preparedness in two ways. First, if pupil mobility is not automatically transformative, teachers are needed to connect it to learning. Second, if programme design and support matter, then teachers and schools need more than enthusiasm. They need knowledge, structure, and training.

Baiutti (2025) supports this broader point at school level. He argues that Internationalisation in schools should be intentional, whole-school, inclusive, and built into all aspects of school life. He also warns that schools are not immune to neoliberal and market-driven approaches, and that pupil mobility can become a lucrative activity rather than a holistic educational experience. This warning is useful here because it reminds us that teacher preparedness may remain weak when Internationalisation is treated as activity before pedagogy.

**What the literature suggests.** Across the literature discussed here, one broad pattern appears. Teachers are repeatedly presented as central to K-12 Internationalisation, but teacher preparedness is much less developed than the broader discourse of Internationalisation.

This pattern appears in policy analysis. Trilokekar and El Masri (2020) show that K-12 strategy can speak strongly about international students, mobility, curriculum, and partnerships, while saying very little about teachers. It appears in school-level review work. Hattingh (2016) shows that whole-school Internationalisation requires professional development and teacher pedagogy. It appears in classroom research. Kerkhoff et al. (2019) show that global-readiness teaching is still not systematic. It appears in school-improvement research. Sahlin and Styf (2021) show that stronger Internationalisation depends on leadership, internal collaboration, and staff development, and that sustainable cases are still unusual. It appears in mobility research. Moreover, international experience alone may not guarantee development (Baiutti et al., 2024). This does not mean the field is empty. It means that teacher preparedness often appears as one of the less developed parts of the system. Policy may move faster than teacher education. School projects may move faster than classroom integration. Mobility may move faster than pedagogy. In that sense, teacher preparedness appears as the missing link not because teachers are unimportant, but because they are central to K-12 Internationalisation and still insufficiently prepared, supported, and coordinated.

**Conclusion.** This paper has made a small claim. It has not argued that K-12 Internationalisation is wrong, or that schools cannot do it well. It has argued something narrower. The contribution of this paper is modest: it helps bring into clearer view how teacher preparedness appears, across the literature discussed here, as a recurring concern in meaningful school-level Internationalisation. The literature on K-12 Internationalisation often places teachers at the centre of meaningful implementation, but it also repeatedly shows that teacher preparedness remains underdeveloped.

Koh et al. (2025) say that the broader mission of K-12 Internationalisation begins with teacher training. Trilokekar and El Masri (2020) show that teacher preparedness is the missing link in one major K-12 strategy. Kerkhoff et al. (2019) show that global-readiness teaching is still not systematically integrated. Hattingh (2016) shows that Internationalisation needs teacher pedagogy, leadership, and professional development. Sahlin and Styf (2021) show that stronger school-level work depends on leadership and internal collaboration, and that sustainable cases are still unusual. Baiutti et al. (2024) show that mobility alone is not enough.

Taken together, these studies show a similar picture. Teacher preparedness is not outside K-12 Internationalisation. It seems to be one of the key places where Internationalisation becomes more difficult in school practice. From this view, the issue is not only whether schools value Internationalisation, but also whether teachers are prepared and supported to bring it into teaching and learning.

A careful conclusion follows from this literature. If K-12 Internationalisation is expected to become part of teaching and learning, then teacher preparedness may need a more central place in how the field is discussed. Without stronger preparation,

clearer support, and better coordination, Internationalisation may remain more visible in policy and activity than in pedagogy.

A further caution may also be useful here. In some contexts, school Internationalisation can be shaped by more instrumental or market-oriented pressures (Trilokekar & Tamtik, 2020; Baiutti, 2025). If Internationalisation is organised mainly as activity, mobility, or opportunity, rather than as pedagogy, teacher preparedness may remain secondary.

## REFERENCES

1. Baiutti, M. (2025). Exploring the internationalisation of schools: Insights from Italy. *European Journal of Education Policy & Practice*, 1(3), 1-26. <https://doi.org/10.5117/EJEP2025.3.002.BAIU>
2. Baiutti, M., Dearnorff, D. K., & Ruffino, R. (2024). International pupil mobility in secondary schools: which variables are most closely associated with the development of intercultural competence? *Globalisation, Societies and Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2318315>
3. Hattingh, S. (2016). A review of literature: what is an ideal internationalised school? *Educational Review*, 68(3), 306–321. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1087970>
4. Kawalilak, C., Lock, J., & Redmond, P. (2018). Responses to internationalisation in two schools of education. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Éducative*, 51(3), 407-436. <https://www.jstor.org/stable/26873080>
5. Kerkhoff, S. N., Dimitrieska, V., Woerner, J., & Alsup, J. (2019). Global teaching in Indiana: A quantitative case study of K-12 public school teachers. *Journal of Comparative Studies and International Education*, 1(1), 5-31.
6. Koh, A., Pashby, K., Tarc, P., & Yemini, M. (2025). Editorial: Internationalisation in teacher education: discourses, policies, practices. *Teachers and Teaching*, 31(4), 536–549. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2119381>
7. Landwehr, M. M. (2012). Internationalization of K-12 Schools Through the Eyes of Public School Principals. Capstone Collection. 2521. <https://digitalcollections.sit.edu/capstones/2521>
8. Marx, H., & Moss, D. M. (2011). Please mind the cultural gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 35–47.
9. Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 429–443.
10. Rego, M. A. S., & Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: Lessons from the United States and Spain. *Teaching and teacher education*, 16(4), 413-427. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00003-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00003-2)
11. Sahlin, S., & Styf, M. (2021). Internationalization as an internal capacity builder for school improvement: a case study. *International Journal of Leadership in Education*. 24(3), 371-392. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591511>
12. Trilokekar, R. D., & Tamtik, M. (2020). A Comparative Analysis of the K-12 International Education Policies of Ontario and Manitoba. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 193, 32-48.
13. Trilokekar, R., & El Masri, A. (2020). Internationalizing Teachers' Preparedness. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(1), 170-196.

**IVANNA HUMENNA  
KATERYNA MELNYKOVA**

I. HORBACHEVSKY TERNOPIL NATIONAL MEDICAL UNIVERSITY,  
MINISTRY OF HEALTH OF UKRAINE, TERNOPIL, UKRAINE

**ENGLISH FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION  
IN MEDICAL EDUCATION**

In the contemporary context of medical development, effective professional communication among specialists from different countries has become increasingly important. English functions as the international language of science and medicine, providing access to current research, clinical guidelines, and opportunities for professional exchange. As a result, there is a growing need to cultivate English-language professional communication skills among future medical practitioners.

Proficiency in English not only facilitates mobility and participation in international conferences but also ensures effective collaboration with foreign colleagues. Therefore, the integration of English into the professional training of medical specialists represents a vital component of modern medical education, contributing to the development of competent, internationally oriented healthcare professionals.

Professional communication in the medical environment is a crucial component of effective healthcare practice. It involves the exchange of professional information among physicians, medical staff, and patients, contributing to accurate diagnosis, effective treatment, and the overall improvement of healthcare quality. In medical practice, communication encompasses both oral and written interactions, including the management of medical documentation, discussion of clinical cases, participation in professional debates, and collaboration among specialists from different medical fields [5, p. 12].

A significant portion of research, clinical guidelines, results of medical experiments, and educational materials is published in English. This provides medical professionals with access to up-to-date information, facilitates the exchange of experience among specialists from different countries, and supports the development of evidence-based medicine grounded in international research findings [2].

Consequently, the study of English for professional purposes in medical educational institutions has become particularly important. This approach facilitates the development of students' professional communicative competence, which includes mastery of specialized vocabulary, medical terminology, as well as skills in reading scientific texts and academic writing. It enables future specialists to work effectively with international scientific sources, analyze research findings, and apply contemporary approaches to diagnosis and treatment [1, pp. 31–34].

An important aspect of medical training is the development of professional communication skills within an international context. Proficiency in English opens opportunities for participation in international scientific conferences, academic exchange programs, internships, and collaborative research projects. In these

contexts, English functions not only as a medium of communication but also as a key tool for professional development and integration into the global medical community [3, pp. 45–47].

At the same time, contemporary medical education places significant emphasis on the development of future specialists' communicative skills. Effective professional communication not only ensures accurate information exchange among healthcare professionals but also fosters trust in interactions with patients. The ability to clearly articulate ideas, explain medical terminology, and discuss clinical cases constitutes an essential component of a physician's professional competence.

Furthermore, the use of English in medical education contributes to the development of intercultural communication skills and professional mobility among healthcare professionals. Many modern medical resources, electronic databases, educational platforms, and scientific journals operate in English; therefore, the ability to work with English-language information enables future specialists to continuously update their knowledge and stay informed about the latest trends in medicine.

The use of English is also essential in the preparation of research papers, presentations, and participation in international conferences. It fosters students' academic culture, develops public speaking skills, and enhances their ability to present research findings in a well-structured manner. As a result, future medical practitioners gain the ability to effectively adapt to the demands of contemporary medical practice and actively engage in the international professional community [4].

In conclusion, professional communication is an integral component of effective healthcare practice, as it ensures the quality exchange of information among physicians, medical staff, and patients. In the contemporary medical environment, English plays a central role in this process, serving as the primary medium for international scientific and professional communication. Proficiency in English provides future medical specialists with access to current research, clinical guidelines, and international educational resources. This, contributes to the enhancement of their professional training, the development of communicative competence, and the ability to interact effectively with foreign colleagues.

Thus, the integration of English into the training of medical specialists is a crucial condition for developing competitive professionals who are capable of operating effectively in an international professional environment and applying contemporary advances in medical science in their practical work.

## REFERENCES

1. Bieliaieva O. M., Lysanets Yu. V., Melaschenko M. P. *Medical English for Academic Purposes*. Kyiv: Medicine Publishing, 2018. 312 p.
2. Crystal D. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 212 p.
3. Lysanets Yu. V., Bieliaieva O. M., Slipchenko L. B. *English for Health Care Purposes*. Kyiv: Medicine Publishing, 2022. 352 p.
4. Pisotska O. O., Znamenska I. V., Kostenko V. G. *English for Professional Purposes: Medicine*. Kyiv: Medicine Publishing, 2018. 368 p.

5. Silverman J., Kurtz S., Draper J. *Skills for Communicating with Patients*. Oxford: Radcliffe Publishing, 2013. 326 p.

## **SERHII PANOV**

DRAGHOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY, KYIV

### **FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION THE STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TEACHING THE FOREIGN LANGUAGES**

On February 24, 2022, the world awoke to the horror of aggression in Ukraine. The outbreak of the war shocked people around the world with its senselessness and cruelty. A war of this scale on the European continent is perceived as a direct attack on the fundamental values of democracy, freedom, and human rights. Students' best weapon in this situation is the proper development of their professional identity.

Recently, the attitude towards professional self-determination of students has changed, which is associated with the introduction of profile training of higher education applicants and profile training throughout the entire period of study. The transition to profile professional orientation is created gradually: choosing a training trajectory, checking the correctness of this choice, choosing a profession.

The training trajectory has a positive effect on the orientation of students in the field of mastering future professional activities. It contributes to the establishment of equal access to full-fledged education for different categories of applicants in accordance with their wishes, interests and inclinations.

Since the object of career guidance activities is the process of socio-professional self-determination of a person, it is important first of all to formulate the principles that young people should be guided by when choosing a profession. Such principles include: the principle of consciousness, the principle of conformity, the principle of activity, the principle of development.

The principle of consciousness in choosing a profession is expressed in the desire to satisfy not only personal needs in work with one's choice, but also to bring as much benefit to society as possible.

The principle of profession correspondence expresses the connection of personal and social aspects of choosing a profession. When choosing a profession, it is necessary to take into account the interests of society.

The principle of activity in choosing a profession characterizes the type of activity of the individual in the process of professional self-determination. In this, practical tests of the students' own strength in the process of labor and professional training should play a large role. Advices from parents, friends and their professional experience, searching and reading relevant literature, work during practice play an important role.

The principle of development reflects the idea of choosing a profession that would give an individual the opportunity to improve their skills, increase their salary

as they gain experience and professional skills, and the possibility of actively participating in community work, satisfying cultural needs, housing needs, recreation needs, etc.

DRAGHOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY is at the forefront of this process. Thus, at the University since 1991 at the Faculty of Natural Sciences and Geography opened a department of teacher training in the specialties: "Geography and Foreign Language", "Biology and Foreign Language", "Chemistry and Foreign Language", at the Faculty of Physics and Mathematics - Mathematics and Foreign language". The main theoretical works of domestic and foreign scientists, taking into account the practical experience in the organization of foreign language teaching for students of natural sciences and mathematics are embodied in the Concept of specialized education in higher education.

The works of K. Yenakiyeva, O. Kadomtsev, A. Voronchuk, K. Shabatyna, A. Yurzhenko, F. Gorbach, N. Sazonova, N. Hnatiuk, O. Yarova are devoted to the peculiarities of teaching students foreign languages at the Faculty of Mathematics and Natural Geography. All developments of the department contribute to the study of foreign languages at the faculties of computer science, physics and mathematics, science and more.

The expediency of creating and using modern educational materials for teaching foreign languages is beyond doubt. Teachers of the department have developed foreign language courses for work in classrooms and independent work of students in the field of mathematics, computer science, biology, chemistry, geography [1, 2 ].

Laying the foundations of foreign language communication - foreign language - (FL) as an educational subject has great opportunities for orienting students in the world of professions. Such opportunities of this subject are determined by a number of reasons. Firstly, FL teaching is considered today from the perspective of teaching communicative activity, the ability to communicate. This ability underlies the organization of production and public opinion, the sphere of management and the sphere of service, all forms of education, family relations, art and sports.

Thus, profile-oriented teaching of FL should be based on taking into account the needs of students in studying this subject. The needs, in turn, are dictated by the characteristic features of the chosen professions or specialties that require the study and, ultimately, knowledge of FL. The study of FL educates a person who is able to think and act in global conditions, thereby ensuring Ukraine's entry into the world economic space. A foreign language, in particular English, is becoming a discipline of increased social and professional significance, which, accordingly, forms an order for the linguistic training of a university graduate.

## REFERENCES

1. Методичний посібник для студентів Фізико-математичного інституту та Інституту Інформатики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова "Mathematics" / Р.І. Кузьменко, К. М. Павицька та ін.; під ред. Р. І. Кузьменко. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012.134 с.

2. Рудницька К.М. ENGLISH FOR IT STUDENTS ( Англійська мова за професійним спрямуванням для студентів спеціальності інформатика) / навчальний посібник. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017.134с

**CHRISTIAN RUDLOFF  
CHRISTIANE GESIERICH**

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION (I:PSA),  
DEPARTMENT FOR PROFESSIONALIZATION IN ELEMENTARY AND PRIMARY  
EDUCATION (I:PEP),  
UNIVERSITY COLLEGE OF TEACHER EDUCATION, VIENNA, AUSTRIA

**FOOTT PRINTTS: RESULTS RELATED TO COOPERATIVE  
LEARNING AND GROUP DISCUSSIONS IN CONTINUOUS  
PROFESSIONAL DEVELOPMENT (CPD) OF TEACHERS**

The research project FOOTT PRINTTS (Focus on Teacher Training: Practical Guidelines for In-Service Teacher Trainers) was submitted and approved within the Erasmus+ framework and is therefore co-funded by the European Union. The project involves both public organizations and private institutions specializing in teacher training. Participating organizations include the Arnsberg District Government (Germany), the University College of Teacher Education Vienna (Austria), 21Knowledge (Portugal), the University of Rzeszów (Poland), EIESP (France), Educom+ (Greece) and Børn og Unge Aalborg (Denmark).

Following an extensive literature review conducted by the European Institute for Education and Social Policy (EIESP) in Paris, a quantitative study was implemented, yielding 5,171 fully completed questionnaires. Building on these findings, a third research phase involved qualitative inquiry through expert interviews in Austria, Germany, Poland, Denmark, Portugal and Greece. For more information, visit the project's homepage: <https://footprintts.eu/>.

As part of the FOOTT PRINTTS research project, it was possible to obtain the following results from the qualitative research focusing on group discussions, informal exchange and cooperative learning [1]:

**Group discussions and informal exchange.** The experts surveyed expressed different opinions on group discussions and informal exchange in the context of further training. While some interviewees consider the exchange and discussions to be very valuable, rounds of introductions, especially in shorter training formats, are perceived as disturbing and irrelevant, as you only see each other for a short time and the experiences of the other participants are not always relevant for the training [E106: 87-89, 188]. Having space for discussion and conversation with other training participants is considered important [R248: 145, 523]. The exchange is perceived as particularly intensive and profitable when it takes place in presence, as the participants get in touch differently than with training courses in online format. There are distractions and discussion is very little in online training, with participants often

just exchanging "question, answer, question, answer" [Y164: 164-165, 169-172] [T214: 98, 197-198]. Sharing in online breakout sessions is less communicative due to the static classroom environment and engaging in discussions and establishing relationships is more difficult than in person due to the lack of eye contact, for example [T214: 192-194] [R248: 577-579] [K115: 25, 49] [F238: 222-224, 231-235]. It highlights that sharing ideas and challenges with other educators is very beneficial, especially in face-to-face sessions, as new ideas can be collected, new insights can be gained, and experiences can be shared, leading to mutual motivation [E106: 87-89, 219-220] [T214: 59, 98] [K115: 35]. The quality of the moderation and the ability of the trainers or moderators of training events to use the participants' prior knowledge as a resource and to perceive their needs are also decisive in order to promote "good discussion and reflective, practice-oriented learning" [K115: 53] [F238: 846-847].

It is also mentioned that hospitality elements such as coffee breaks and meals increase the comfort of participants in training courses and promote informal learning [J165:10]. One interviewee ironically remarks that teachers are extremely frugal and that the offer of coffee is sometimes already reported as a success of the training, because otherwise they never get coffee [Q206: 304]. This suggests that even small gestures of appreciation and the opportunity to take a break can increase satisfaction. The informal exchange, which takes place during lunch breaks or shorter breaks, for example, is highlighted as important for socialization and getting to know the practices of other schools. The opportunity to exchange ideas with colleagues and build networks is cited as a significant advantage of face-to-face events, as it is possible, for example, to learn more about the work of other colleagues participating in the training after lunch [K115: 51].

In summary, conversations during breaks and informal exchanges are considered valuable for socialization, knowledge sharing, and overall satisfaction of participants, especially in face-to-face formats. Online formats make this type of interaction much more difficult, which is perceived as a disadvantage. In training events, trainers or moderators should create an environment that promotes informal exchange and discussion by using interactive methods and taking into account the needs of the participants.

**Cooperation and learning from each other.** The experts surveyed expressed a wide range of opinions on cooperation and mutual learning in continuous professional development. In general, the exchange in the context of training courses is perceived as extremely important and profitable, with face-to-face formats often preferred to enable deeper interaction [T214: 59] [X251: 11] [Y164: 164-165] [Y215: 55]. It is emphasized that there is more and better cooperation in face-to-face events and that personal contact is important in order to exchange information about the work of other schools [K115: 51]. The exchange with colleagues is considered extremely important in order to gain new ideas, share experiences and reflect on one's own practice [T214: 58-59, 88-89] [E106: 54]. In order to gain a broader perspective and to be able to integrate new approaches into one's own practice, the need to exchange ideas, especially with colleagues from other countries, is emphasized [K115: 17, 35]. The exchange of experiences between educators and the sharing of materials is considered beneficial [E205: 8]. Face-to-face formats are experienced as

more substantial than online formats, especially when it comes to exchange and mutual benefit through cooperation [Y164: 164-165]. In training courses in online format, it is perceived as difficult to connect with other participants and to have discussions [R248: 569, 577-579]. Despite the preference for face-to-face formats, training courses in online format are valued for their flexibility and accessibility, as they give participating teachers the opportunity to express themselves, exchange experiences and opinions and propose solutions, as well as share materials, regardless of location and without the expense of travel time, for example in breakout rooms, which is important in terms of time compatibility with the everyday life of teachers [C108:6][Y164:163] [X251:101] [Y215:24, 356].

For cooperation within a college of an educational institution, it is advantageous if several colleagues participate in the same training, as this makes it easier to apply new knowledge in the educational institution and to implement changes there [R248: 240-242, 245, 282-287]. In addition, cooperation with the management of the educational institution plays a major role; this can promote the possibility of multiplying knowledge within the educational institution and support the exchange of training content and materials learned, which is crucial for the implementation of training content in everyday pedagogical life [T214: 258, 264]. In this context, it is helpful if colleagues who have not taken part in the respective training courses are open to new ideas and support their implementation [R248: 296-300, 305] [Y215: 159-160].

Despite the desire for cooperation, this can be hindered by a different mentality, for example. If teachers prefer to work on their own, cooperation is made more difficult [T237: 42]. In addition, cooperation is made more difficult if superiors do not see the need for cooperation, which leads to separate work and no joint groups or communities can be created [C108: 44]. Lack of time and the overload of teachers are also frequently cited obstacles that make it difficult to participate in training courses and consequently to collaborate [M229: 18] [R248: 398] [Y164: 93- 94] [Y215: 70-71]. One interviewee expresses that they do not like to work in groups during training courses because it is tiring after a hard day at school and you have to fit into a certain role [E106: 205- 210, 214]. It is also mentioned that the time for the exchange and multiplication of knowledge is often lacking in everyday school life, although this would be desirable [Y215: 162-163].

In summary, cooperation and learning from each other are considered indispensable for the professional development of teachers. While face-to-face formats are valued for their intensive exchange with regard to the topic of collaboration, online formats offer flexibility. Professional learning communities are considered valuable by the experts surveyed to promote exchange, reflection and the implementation of new content. However, the effective implementation of training content requires not only the motivation of the individual, but also the support of the staff and the management of the educational institution. However, challenges such as lack of time must be overcome in order to realize the full potential of learning communities [C108:44] [K115:17] [M229:18, 20] [Y164:164-165, 180-181, 187].

**Conclusion.** This study underscores the central importance of informal social interaction in fostering effective professional development for teachers. Informal

exchanges such as conversations during breaks were identified as essential for socialization, knowledge sharing, and overall participant satisfaction, particularly within face-to-face training environments. Their relative absence in online formats represents a notable limitation, highlighting the need for facilitators to deliberately design opportunities for interaction and dialogue when physical co-presence is not possible.

Moreover, the findings reaffirm that collaborative learning and mutual support constitute indispensable elements of teachers' ongoing professional growth. While in-person formats are especially valued for enabling intensive collaborative engagement, online formats provide complementary benefits through increased flexibility. Professional learning communities emerge as a particularly effective structure for promoting sustained exchange, reflective practice, and the practical implementation of new knowledge.

However, the successful transfer of training content into educational practice depends not only on individual motivation but also on supportive organizational conditions, including the engagement of colleagues and institutional leadership. Persistent constraints – most notably limited time resources – continue to impede the development of robust learning communities and must be addressed to fully leverage their potential. Overall, these findings highlight the need for a balanced approach to professional development that integrates opportunities for collaboration, reflection, and institutional support across both face-to-face and digital learning contexts.

## **REFERENCES**

1. Rudloff, C. & Gesierich, C. (2026): FOOT PRINTTS: Focus on Teacher Training – Practical Guidelines for In-Service Teacher Trainers. Empirical Research Report. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18299358>.

**THOMAS SCHRÖDER**

TU DORTMUND, GERMANY

## **SUSTAINABILITY AND EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (ESD)**

The contemporary debate on sustainable development is closely intertwined with the global challenges associated with climate change. A growing body of scientific evidence demonstrates that ongoing climatic transformations are already exerting substantial effects on ecological systems as well as on social and economic structures. The Intergovernmental Panel on Climate Change emphasizes that rising global temperatures, increasing frequencies of extreme weather events, and shifting precipitation patterns are expected to have far-reaching consequences for ecosystems and human livelihoods (IPCC, 2022). Among the most visible consequences are increasing water scarcity, accelerating desertification, flooding, and rising sea levels. These developments disproportionately affect regions that already face significant

socio-economic vulnerabilities. In addition, climate-induced environmental changes are increasingly recognized as a contributing factor to migration dynamics, particularly where livelihoods are undermined by the loss of agricultural productivity or where entire settlement areas become uninhabitable (IPCC, 2022).

In response to these global developments, the United Nations adopted the 2030 Agenda for Sustainable Development in 2015. The agenda comprises 17 Sustainable Development Goals (SDGs) that aim to integrate ecological sustainability, economic development, and social justice within a comprehensive global framework. Within this agenda, education is widely recognized as a key driver of societal transformation. In particular, Goal 4 (“Quality Education”) underscores the importance of education for sustainable development, with Target 4.7 explicitly calling for learners to acquire the knowledge and competencies necessary to promote sustainable development (UNESCO, 2020).

### **1. Sustainability Theories: Integrating Ecological, Economic, and Social Dimensions**

The conceptual foundations of contemporary sustainability discourse were significantly shaped by the report *Our Common Future* published by the World Commission on Environment and Development. The report famously defines sustainable development as development that “meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (WCED, 1987).

Within academic discourse, sustainable development is frequently conceptualized through the three-pillar model of sustainability, which integrates ecological, economic, and social dimensions. This model highlights that sustainable development can only be achieved when environmental protection, economic viability, and social equity are addressed simultaneously (Grunwald & Kopfmüller, 2012). Ecological sustainability primarily concerns the preservation of natural resources and the resilience of ecosystems. Economic sustainability refers to the long-term stability and efficiency of economic systems, while social sustainability encompasses issues such as equity, participation, and intergenerational justice.

In addition to this model, sustainability research often distinguishes between weak and strong sustainability. Proponents of weak sustainability argue that natural capital may, to some extent, be substituted by technological innovation or human-made capital. By contrast, the concept of strong sustainability emphasizes the non-substitutability of certain ecological resources and advocates their long-term preservation as a prerequisite for sustainable development (Ott & Döring, 2011).

Together, these theoretical perspectives provide the normative and analytical foundation for a wide range of political strategies and educational initiatives aimed at fostering sustainable development.

### **2. UNESCO’s International Framework for Education for Sustainable Development**

The international promotion of Education for Sustainable Development has been largely coordinated by UNESCO. A major milestone in this regard was the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014), which sought to embed the principles of sustainable development systematically within

educational systems worldwide. Following the conclusion of the Decade, UNESCO launched the Global Action Programme on Education for Sustainable Development (2015–2019). This initiative aimed primarily at fostering structural transformation within educational systems. Key priorities included the integration of sustainability into educational policies, the professional development of educators, and the promotion of transformative learning environments (UNESCO, 2015). Since 2020, these efforts have been continued through the programme Education for Sustainable Development: Towards Achieving the SDGs (ESD for 2030). Within this framework, UNESCO emphasizes the transformative potential of education in addressing complex global challenges. Educational processes are expected to empower learners to critically engage with sustainability issues, adopt systemic perspectives, and participate actively in shaping sustainable futures (UNESCO, 2020).

Consequently, Education for Sustainable Development is increasingly conceptualized as a lifelong learning process that extends beyond the transmission of knowledge to encompass the development of competencies such as critical thinking, systems thinking, and responsible decision-making.

### **3. National Approaches to Education for Sustainable Development in Germany**

Germany is widely regarded as one of the countries that has institutionalized Education for Sustainable Development relatively early within its national education system. During the UN Decade of Education for Sustainable Development, national implementation was largely coordinated by the German Commission for UNESCO. Building on these experiences, the German Federal Government adopted the National Action Plan on Education for Sustainable Development in 2017, with the objective of embedding sustainability across all sectors of the education system.

A key conceptual framework within German ESD research is the notion of “Gestaltungskompetenz” (shaping competence) developed by Gerhard de Haan. This concept refers to the capacity of individuals to understand, critically reflect upon, and actively shape processes of sustainable development (de Haan, 2008). Shaping competence encompasses a range of interrelated abilities, including the capacity to analyze complex problems from an interdisciplinary perspective, to participate in democratic decision-making processes, and to reflect critically on one’s own values and actions.

The German ESD strategy includes several major policy directions, such as the integration of sustainability into curricula, the promotion of interdisciplinary learning approaches, the development of sustainable learning environments, and the strengthening of cooperation between educational institutions, industry, and civil society. These measures aim to establish sustainability not merely as an additional topic within the curriculum but as a guiding principle for the entire education system.

### **4. Sustainable Development in Vocational Education and Training: The Workplace as a Learning Environment**

In addition to school and higher education, vocational education and training (VET) plays a crucial role in advancing sustainable development. VET systems are responsible for preparing skilled workers who are capable of implementing sustainable technologies and resource-efficient production processes.

In Germany, this perspective has been developed within the framework of Vocational Education and Training for Sustainable Development (VET-SD). Research initiatives and pilot projects conducted by the Federal Institute for Vocational Education and Training indicate that sustainability-related competencies encompass ecological, economic, and social aspects of professional practice (Kuhlmeier et al., 2014; Melzig et al., 2021).

Particular significance is attributed to the workplace as a learning environment. Within the German dual training system, companies provide a central context for experiential learning, where trainees encounter sustainability-related challenges directly within real production and work processes. As a result, the development of sustainable workplaces is increasingly regarded as a key component of vocational competence development.

Research in vocational and business education has therefore begun to examine how sustainability-related competencies can be systematically integrated into vocational training. Studies conducted within the context of the UNESCO Chair on TVET for the Future of Work at TU Dortmund University, for instance, explore the integration of sustainability into vocational learning environments. Projects such as *Sustainable Training in the Construction and Social Sectors (NABASO)* aim to enhance the sustainability competencies of trainers and instructors and to develop appropriate continuing education programmes (Busian et al., 2025).

## **5. Conclusion and Outlook**

Despite the considerable number of international initiatives and national policy programmes, as well as the growing body of research on Education for Sustainable Development, significant challenges remain.

One of the central issues concerns the relationship between knowledge acquisition and behavioural change. Educational research has long highlighted the gap between cognitive understanding and actual behaviour. In the context of sustainability education, this so-called “knowledge–action gap” becomes particularly evident: awareness of environmental problems does not automatically translate into sustainable behaviour. Similar dynamics can also be observed in other areas of public education, such as health education related to smoking or alcohol consumption.

Against this backdrop, an important question arises regarding how educational processes must be designed in order to facilitate meaningful behavioural change. One possible approach lies in the stronger interdisciplinary integration of sustainability across educational systems. Since sustainability challenges are inherently complex and cross-cutting, educational structures that remain strictly organized along disciplinary lines may prove insufficient for fostering the required competencies.

In this respect, vocational education offers particular potential. The dual VET system combines theoretical learning with practical skills development and workplace learning, thereby linking conceptual knowledge with real-world action. Through project-based, work task-based and work-process-oriented learning arrangements, sustainability challenges can be addressed directly within authentic work contexts.

Nevertheless, further research and development are required, particularly with regard to integrating sustainability competencies into the professional development of

trainers, instructors and teachers. As key multipliers within vocational education systems, they play a crucial role in embedding sustainability principles in everyday training practices.

Finally, the interdisciplinary integration of sustainability across educational systems remains an ongoing challenge, especially in light of the persistent disciplinary organization of many educational sectors.

## REFERENCES

1. Busian, A.; Herzog, S. & Roth, Y.-L. (2025). Auf Zukunft bauen – Nachhaltigkeit in der überbetrieblichen Bau-Ausbildung meistern. Impulse aus dem Projekt „Nachhaltig Ausbilden im Bau- und Sozialwesen (NABASO). In F. Mersch, M. Schweder & A. Zopff (Hrsg.), Berufliche Bildung zwischen Transformation und Tradition; Ergebnisse der Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2025. BoD.
2. de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (S. 23–43). VS Verlag.
3. Grunwald, A., & Kopfmüller, J. (2012). Nachhaltigkeit (2. Aufl.). Campus.
4. IPCC. (2022). Climate change 2022: Impacts, adaptation and vulnerability. Cambridge University Press.
5. Kuhlmeier, W., Vollmer, T., & Mohoric, A. (Hrsg.). (2014). Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Modellversuche 2010–2013. W. Bertelsmann Verlag. (BIBB)
6. Melzig, C., Kuhlmeier, W., & Kretschmer, S. (Hrsg.). (2021). Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Verlag Barbara Budrich. (BIBB)
7. Ott, K., & Döring, R. (2011). Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit. Metropolis.
8. UNESCO. (2015). Global action programme on education for sustainable development. UNESCO.
9. UNESCO. (2020). Education for sustainable development: A roadmap. UNESCO.
10. World Commission on Environment and Development. (1987). Our common future. Oxford University Press.

**OLGA TSARYK**  
**ANASTASIIA PETSKOVYCH**

WEST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY  
TERNOPIL, UKRAINE

## **LINGUOCULTURAL MODELS OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR IN ENGLISH-SPEAKING, GERMAN-SPEAKING, AND UKRAINIAN-SPEAKING**

**Problem Statement.** The spread of globalization trends in society and progress in the field of intercultural dialogue have made the study of linguocultural nuances of interaction increasingly urgent. Each nation possesses a unique worldview and linguistic picture of the world, which is inevitably reflected in speech. A significant

number of specific features characteristic of the speech etiquette of different peoples can be observed. In this regard, identifying the key components of communication in the context of intercultural interaction emerges as a timely and priority task [1]. Intercultural communication studies the specifics of information exchange between representatives of different nations, peoples, ethnic groups, and languages within one country or at the level of international communication. [2, c. 22]. It is indisputable that intercultural communication is a complex and multifaceted phenomenon that encompasses various directions and forms of interaction between individuals, groups, and states belonging to different cultures [4, c.5]. National borders are becoming increasingly blurred; therefore, professionalism and competitiveness are determined not only by the level of language proficiency but also by the ability to cooperate and interact effectively with representatives of different cultures within communicative frameworks and the sphere of international communication [3, c.192]. Modern linguistic studies emphasize that productive communication goes beyond mere knowledge and application of language norms and adherence to grammatical correctness in speech. It also involves a comprehensive understanding of linguocultural requirements that shape speakers' behavior depending on cultural contexts, as well as the ability to adjust one's communicative approaches in accordance with these requirements [1].

**Objectives.** The primary objective of this study is to identify and compare the communicative behavioral models embedded in the linguocultural space of English-speaking, German-speaking, and Ukrainian-speaking communities. To achieve this aim, the following tasks are outlined: to delineate the theoretical foundations for studying communicative behavior from a linguocultural perspective; to formulate the conceptual framework for examining communication styles in interaction with the linguocultural context; to conduct a thorough analysis of the specific features of communicative models in each of the studied communities; to identify the common and distinctive characteristics of linguocultural archetypes; and to assess the practical significance of the findings for the process of intercultural interaction and the work of translators.

**Methods.** The methodological foundation of this study is based on a combination of descriptive, comparative, linguocultural, and pragmatic methods of analysis. The descriptive method allows for detailed recording and characterization of speech phenomena in their natural functional environment; the comparative method helps to identify similarities and differences in the structure and functioning of communicative models across different cultures; the linguocultural method investigates cultural codes, values, and social norms that shape speech behavior; and the pragmatic method analyzes speech acts in terms of their effectiveness and communicative purpose. This combination of methods ensures a comprehensive study of linguocultural models and allows communicative behavior to be considered as an interaction of linguistic, cultural, and social factors. The research material consisted of typical speech situations—greetings, requests, refusals, and apologies—that function in contemporary English-speaking, German-speaking, and Ukrainian-speaking communicative spaces. The analysis was conducted with reference to the principles of intercultural pragmatics and the theory of speech strategies [8], allowing

communicative acts to be viewed not merely as linguistic units, but as culturally determined actions aimed at achieving specific social and communicative goals.

**Results.** The analysis shows that English conversational style is marked by a pronounced tendency toward politeness, the use of indirect ways of expressing ideas, and the aim of maintaining social harmony. These features are shaped by cultural values that emphasize individual rights, tolerance, and conflict avoidance. In communication among English speakers, the indirect approach is typically implemented through the use of modal verbs, softening expressions (euphemisms), and deliberate strategies for mitigating statements. This allows interlocutors to achieve mutual understanding without violating accepted social norms or provoking conflict during interaction [6].

The German-speaking model of communicative behavior is characterized by directness, clear logical structure, and strict adherence to speech rules. This aligns closely with the cultural priorities deeply rooted in this society: rational thinking, orderliness, and precision. Within German-speaking contexts, a clear and straightforward manner of expression is seen as a reflection of competence and professionalism, whereas ignoring established linguistic etiquette can lead to misunderstandings and diminish the perceived importance of what is said. The emphasis on well-reasoned arguments, logical structuring of information, and clarity of speech ensures the effective achievement of communicative goals in various social and professional settings [7].

Communication in Ukrainian is characterized by a higher level of emotionality and expressiveness, a strong emphasis on close interpersonal connections, and the maintenance of emotional contact. These features are shaped by the collectivist aspects of the national linguistic worldview, traditions of verbal warmth, and readiness for empathy. This is reflected in the use of emotionally charged words, addressing others by name or using diminutive and affectionate forms, as well as adherence to established conversational norms. Such cultural factors contribute to the creation of a communicative environment where not only the transmission of information but also the establishment of trusting and socially significant relationships is important [5].

A comparative analysis of linguocultural models of communicative behavior revealed common features, such as the presence of established speech formulas and communicative scripts, as well as key differences in the ways politeness, directness, and social distance are expressed. These differences often serve as sources of intercultural communicative misunderstandings [9].

**Conclusions.** The conclusions of the study indicate that linguocultural patterns of modeling communicative interaction play a key role in ensuring productive intercultural communication. Future research directions may focus on the study of communication styles in digital discourse and in professional intercultural dialogue.

## REFERENCES

1. Василюшина Н. М., Скирда Т. С. Переклад як міжкультурна комунікація: англійська ↔ українська мови. Практикум для студентів денної форми навчання галузі знань 0302 «Міжнародні відносини». Київ: PRINT LINE, 2020. 176 с.

2. Гнатюк Л., Джерих О. Лінгвокультурна компетенція особистості в умовах міжкультурної взаємодії. *Лінгвістичні студії*. 2024. URL: <https://journals.cusu.in.ua/index.php/philology/article/view/604>
3. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація. Київ : ЦУЛ, 2012. 288 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Shavkun/0039633.pdf>
4. Тренінг як метод формування міжкультурної компетентності майбутніх спеціалістів у галузі міжнародної економіки та бізнесу. URL: <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/43283008.pdf>
5. Cultural Atlas. British Communication. URL: <https://culturalatlas.sbs.com.au/british-culture/british-culture-communication>
6. Cultural Atlas. German Communication. URL: <https://culturalatlas.sbs.com.au/german-culture/german-culture-communication>
7. Félix-Brasdefer J. C. The Pragmatics of Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*, 2025.
8. Huseynova E. Pragmatics and culture: Approaches in intercultural communication. *Journal of Pragmatics and Culture*. 2025. Vol. 10, № 1. P. 28–35.
9. Ukraine Culture & Communication. URL: [https://143693013.fs1.hubspotusercontent-eu1.net/hubfs/143693013/UkrainianCulture\\_and\\_Communication.pdf](https://143693013.fs1.hubspotusercontent-eu1.net/hubfs/143693013/UkrainianCulture_and_Communication.pdf)

**OLGA TSARYK  
NATALIYA YASHCHYK**

WESTUKRAINISCHE NATIONALE UNIVERSITÄT, TERNOPIŁ, UKRAINE

**INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION IM KONTEXT DER  
EUROPÄISCHEN INTEGRATION DER BILDUNG:  
HERAUSFORDERUNGEN UND PERSPEKTIVEN FÜR  
UKRAINISCHE UNIVERSITÄTEN**

Die Globalisierung sowie die zunehmende Integration europäischer Bildungssysteme haben zur Entstehung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums geführt. Dieser Prozess ist eng mit der Internationalisierung der Hochschulbildung verbunden und zielt darauf ab, die Zusammenarbeit zwischen Universitäten verschiedener Länder zu stärken sowie die Mobilität von Studierenden und Lehrenden zu fördern.

In diesem Kontext gewinnt die interkulturelle Kommunikation zunehmend an Bedeutung. Sie ermöglicht eine effektive Interaktion zwischen Vertreterinnen und Vertretern verschiedener kultureller und sprachlicher Gemeinschaften und trägt zur Entwicklung eines offenen und inklusiven akademischen Umfelds bei. Gleichzeitig wird interkulturelle Kommunikation als eine zentrale Kompetenz betrachtet, die für die erfolgreiche Teilnahme an internationalen akademischen und beruflichen Aktivitäten erforderlich ist [3].

Für ukrainische Universitäten ist die Entwicklung interkultureller Kommunikationskompetenzen von besonderer Relevanz. Die Integration in den Europäischen Hochschulraum erfordert nicht nur strukturelle Reformen im

Bildungssystem, sondern auch die Förderung interkultureller Kompetenzen bei Studierenden und Lehrenden. Diese Kompetenzen ermöglichen eine erfolgreiche Teilnahme an internationalen Bildungsprogrammen sowie eine effektive Zusammenarbeit mit internationalen Partnern.

Interkulturelle Kommunikation ist ein interdisziplinäres Forschungsfeld, das sich mit Kommunikationsprozessen zwischen Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten beschäftigt. Sie umfasst nicht nur sprachliche Aspekte, sondern auch kulturelle Normen, Werte, Kommunikationsstile und soziale Praktiken. Ein zentraler Begriff in diesem Zusammenhang ist die interkulturelle Kompetenz, die als Fähigkeit verstanden wird, effektiv und angemessen mit Menschen aus verschiedenen kulturellen Hintergründen zu kommunizieren und zu interagieren [1]. Diese Kompetenz umfasst mehrere Dimensionen, darunter kulturelles Wissen, kommunikative Fähigkeiten sowie Einstellungen wie Offenheit, Toleranz und Empathie. Im Kontext der Hochschulbildung gewinnt die Entwicklung interkultureller Kompetenz zunehmend an Bedeutung. Moderne Universitäten bereiten Studierende auf eine globalisierte Arbeitswelt vor, in der interkulturelle Zusammenarbeit eine zentrale Rolle spielt. Daher müssen Studierende nicht nur fachliche Kenntnisse erwerben, sondern auch in der Lage sein, mit Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten effektiv zu kommunizieren.

Ein wichtiger Mechanismus zur Förderung interkultureller Kompetenzen ist die akademische Mobilität. Internationale Austauschprogramme ermöglichen Studierenden und Lehrenden, Erfahrungen in unterschiedlichen kulturellen und akademischen Kontexten zu sammeln und ihre interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten weiterzuentwickeln. Darüber hinaus trägt die interkulturelle Kommunikation zur Förderung gegenseitigen Verständnisses und kultureller Sensibilität bei. Sie unterstützt die Entwicklung eines multikulturellen akademischen Umfelds, in dem kulturelle Vielfalt als Ressource betrachtet wird [2]. Trotz der wachsenden Bedeutung interkultureller Kommunikation stehen ukrainische Universitäten vor mehreren Herausforderungen bei ihrer Entwicklung. Eine der wichtigsten Herausforderungen stellt die Sprachbarriere dar. Obwohl Fremdsprachenkenntnisse zunehmend gefördert werden, verfügen viele Studierende und Lehrende noch nicht über ausreichende Sprachkompetenzen, um aktiv an internationalen akademischen Aktivitäten teilzunehmen.

Ein weiteres Problem ist die unzureichende Integration interkultureller Inhalte in die Studienprogramme. In vielen Fällen wird interkulturelle Kommunikation ausschließlich im Kontext des Fremdsprachenunterrichts behandelt. Moderne Bildungsansätze betonen jedoch die Notwendigkeit, interkulturelle Kompetenzen als integralen Bestandteil verschiedener Studienrichtungen zu entwickeln [3].

Darüber hinaus stellen organisatorische und institutionelle Faktoren eine Herausforderung für die Entwicklung internationaler Kooperationen dar. Internationale Bildungsprogramme, Forschungsprojekte und Mobilitätsinitiativen erfordern eine angemessene institutionelle Unterstützung sowie entsprechende finanzielle Ressourcen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft kulturelle Unterschiede und mögliche stereotype Wahrnehmungen, die die Effektivität interkultureller Kommunikation

beeinflussen können. Studien zeigen, dass mangelnde interkulturelle Sensibilität zu Missverständnissen und Kommunikationsproblemen führen kann [4].

Trotz dieser Herausforderungen eröffnet die europäische Integration neue Möglichkeiten für die Entwicklung interkultureller Kommunikation an ukrainischen Universitäten.

Ein wichtiger Ansatz besteht in der Integration interkultureller Inhalte in die Studienprogramme. Dies kann durch spezielle Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Kommunikation sowie durch die Integration internationaler Themen in verschiedene Studienrichtungen erfolgen. Ein weiterer bedeutender Faktor ist die Förderung der akademischen Mobilität. Internationale Austauschprogramme ermöglichen es Studierenden und Lehrenden, praktische Erfahrungen im internationalen akademischen Umfeld zu sammeln und ihre interkulturellen Kompetenzen zu erweitern. Darüber hinaus spielen digitale Technologien eine zunehmend wichtige Rolle bei der Förderung interkultureller Kommunikation. Virtuelle Austauschprogramme, internationale Online-Seminare sowie digitale Lernplattformen schaffen neue Möglichkeiten für die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Wissenschaftlern aus verschiedenen Ländern [4].

Schließlich ist auch die Entwicklung eines multikulturellen akademischen Umfelds von großer Bedeutung. Universitäten können interkulturelle Kommunikation fördern, indem sie internationale Studierende unterstützen, internationale kulturelle Veranstaltungen organisieren und strategische Partnerschaften mit ausländischen Universitäten entwickeln.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass interkulturelle Kommunikation eine zentrale Rolle in der modernen Hochschulbildung spielt, insbesondere im Kontext der europäischen Integration. Sie trägt zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen, zur Förderung internationaler Kooperation sowie zur Verbesserung der Qualität der Hochschulbildung bei. Für ukrainische Universitäten stellt die Förderung interkultureller Kommunikation eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration in den Europäischen Hochschulraum dar. Dies erfordert eine Modernisierung der Studienprogramme, eine Verbesserung der Fremdsprachenausbildung sowie eine intensivere Förderung akademischer Mobilität.

Weitere wissenschaftliche Untersuchungen sollten sich auf die Entwicklung innovativer pädagogischer Strategien zur Förderung interkultureller Kompetenzen konzentrieren sowie auf die Analyse erfolgreicher internationaler Erfahrungen im Bereich der Internationalisierung der Hochschulbildung.

## **LITERATURVERZEICHNIS**

1. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
2. Candel-Mora M. Intercultural communication competence in specialized languages and contexts. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. 2019. Vol. 14. P. 15–25.
3. Deardorff D. Intercultural competence in higher education. London : Routledge, 2017. 312 p.
4. Gutiérrez-Santiuste E., Ritacco-Real M. Intercultural communicative competence in higher education through telecollaboration. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28. P. 1021–1038.

## **СЕКЦІЯ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ AREA 4. FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY**

**ІРИНА БЕЙГЕР**

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ  
ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА, ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### **ВЕЛИКІ МОВНІ МОДЕЛІ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ) суттєво вплинув на методи та прийоми навчання іноземних мов, зокрема на засвоєння іншомовного лексичного матеріалу. Великі мовні моделі (ВММ, або LLMs від англ. *large language models*) – інноваційні інструменти, які можуть покращити процес формування лексичної компетентності у майбутніх учителів іноземних мов.

ВММ стали трансформаційним інструментом у сучасній мовній освіті, пропонуючи широкий спектр функціональних можливостей для підтримки розвитку лексичної компетентності. Для студентів, чиєю першою іноземною мовою є німецька, вивчення англійської мови після німецької пов'язане з певними труднощами, оскільки опануванню другої іноземної мови може завадити мовна інтерференція, коли знання однієї мови впливає на використання іншої. Цей міжмовний вплив може впливати на активний словниковий запас, іноді сприяючи навчанню (позитивний перенос), а іноді перешкоджаючи йому (негативний перенос). Проте, варто зазначити, що міжмовний вплив рідко буває повністю позитивним або повністю негативним, а його наслідки є складними [3, с. 99 – 100]. ВММ надають додаткові можливості практикувати англійську мову, мінімізуючи мовну інтерференцію та роблять процес навчання більш персоналізованим, інтерактивним та ефективним [2, с. 8]. Технології ШІ мають багато переваг, які можуть оптимізувати роботу всіх учасників освітнього процесу. Це включає: персоналізацію освітнього процесу студентів, можливість моделювання індивідуальних планів, адаптацію матеріалів до потреб та рівня кожного студента, миттєвий зворотний зв'язок, що допомагає контролювати навчальний прогрес здобувачів освіти [1, с. 5 – 6]. Всі перелічені вище фактори сприятимуть досягненню кращих академічних результатів студентами.

Однак, існує також занепокоєння, зокрема стосовно погіршення критичного та аналітичного мислення студентів, ризику плагіату, зниження якості навчання та потенційної загрози заміни вчителів штучним інтелектом [2, с. 11; 4]. Неправильне використання інтелектуальних систем збільшує можливість використання чужої роботи без належного цитування або видання тексту, згенерованого ШІ, за свій власний [5, с. 95 – 97]. Більше того, ШІ ніколи

не зможе повністю замінити вчителя, адже в процесі навчання необхідною є взаємодія «людина-людина», а для формування іншомовної компетентності, зокрема лексичної, студенти повинні вміти вільно спілкуватися з іншими людьми у різних життєвих ситуаціях.

Проаналізувавши переваги та недоліки використання ВММ у навчанні іноземних мов загалом, ми висуваємо гіпотезу, що їх застосування у процесі формування лексичної компетентності студентів може значно покращити результати та зробити навчальний процес більш захопливим для здобувачів освіти 21 століття. Для підтвердження цієї гіпотези, ми розглянули ВММ, які, за результатами проведеного нами опитування і бесід зі студентами, вони використовують найчастіше, а саме *ChatGPT*, *Copilot*, *Gemini*, *LLaMA*, *Mistral AI*.

З методичної точки зору це великі мовні моделі, здатні генерувати й перефразувати тексти, підбирати контекстні приклади до нової лексики, створювати глосарії, добирати колокації, пояснювати значення через визначення, синонімію й протиставлення, а також продукувати різнорівневі вправи на заповнення пропусків, трансформації, множинний вибір, завдання на розуміння і надавати миттєвий зворотний зв'язок із підказками та корекцією помилок. Також, аналізуючи результати здобувачів освіти, для виявлення закономірностей помилок ВММ пропонують коригувальні вказівки, що є особливо ефективно для зменшення міжмовного впливу з боку німецької мови. Навчання на основі контекстуалізації – це ще одна спільна можливість, оскільки ці моделі можуть вбудовувати лексичні елементи та граматичні структури в автентичні або напівавтентичні контексти, покращуючи запам'ятовування та практичне використання нових слів. Усі розглянуті нами ВММ дозволяють персоналізувати, контролювати прогрес студента та можуть підтримувати диференціацію, поступово варіюючи складність, обсяг та темп, допомагати організувати повторення й закріплення нового іншомовного лексичного матеріалу. Також, деякі моделі (*Gemini*, *LLaMA*) включають мультимодальну підтримку, поєднуючи текст з візуальними елементами для створення асоціативних зв'язків між лексичними одиницями, що сприяє кращому розумінню. Окрім цього, ці ВММ сприяють формуванню лексичної компетентності через створення реалістичних комунікативних ситуацій, що робить їх придатними як для аудиторної роботи, так і для самостійного навчання.

Водночас, їхні відмінності проявляються насамперед у форматі використання, ступені контролю й інтеграціях, що прямо впливає на методичні прийоми навчання лексики. *ChatGPT* і *Gemini* найчастіше працюють як універсальні діалогові тьютори. Вони сильні у підтримці навчання через взаємодію (*scaffolding*), а саме: пояснення помилок, ведення студента крок за кроком, створення різножанрових контекстів та комунікативних ситуацій. Однак, ВММ можуть давати більш варіативні відповіді, тому вимагають чітких інструкцій та критеріїв. У свою чергу, *Gemini* слід виокремити як мультимодальну ВММ, здатну поєднувати текст, зображення та музику для створення інтерактивних симуляцій, ситуативних вправ та візуального

підкріплення, що особливо корисно для студентів, які краще запам'ятовують та розуміють матеріал опираючись на контекстуальні або візуальні підказки. *Copilot* методично доцільно використовувати у ролі асистента під час роботи з документами, презентаціями та нотатками, тому найкраще ця ВММ підходить не стільки для тренування лексики як такої, скільки для її застосування. Наприклад, під час створення глосаріїв до конспектів, редагування термінології, уніфікації формулювань, підготовки методичних матеріалів. *Mistral AI* і *LLaMA* частіше розглядають як моделі, які можна розгортати локально або налаштувати під конкретну програму, тому їхні ключові переваги у навчанні іншомовної лексики – керованість і стандартизація. Ці ВММ надають можливість задавати єдині шаблони вправ під потрібний лексичний мінімум, підтримувати приватність даних і створювати великі банки завдань із прогнозованою структурою. Проте, інтерактивність та педагогічна плавність діалогу можуть залежати від конкретної реалізації певних завдань на заняттях. Отже, спільно вони дають інструментарій для семантизації, тренування й контролю лексики, але відрізняються тим, де і як найефективніше вони можуть бути використані.

Підсумовуючи, можна сказати, що за умови свідомого, продуманого та належного використання ШІ та ВММ, правильно сформульованих завдань та контрольованого процесу ці технології не завдають ніякої шкоди, а навпаки допомагають покращити навчання та вивчення іноземних мов і вивести його на якісно новий рівень. Адаптивні вправи та контекстуалізований контент покращують запам'ятовування та розуміння нової лексики, а зворотний зв'язок у режимі реального часу та персоналізовані рекомендації зменшують прояв міжмовної інтерференції від раніше вивченої німецької мови. Ситуативні, інтерактивні та мультимодальні вправи підвищують залученість та мотивацію студентів до вивчення іноземних мов загалом. Крім того, функціональність, орієнтована на викладача, сприяє кращому плануванню занять, створенню методичних розробок та адаптації навчальної програми. Тож, обираючи та поєднуючи різні ВММ на основі їхніх унікальних сильних сторін, викладачі можуть розробляти насичені, гнучкі та ефективні навчальні матеріали, які оптимізують процес формування лексичної компетентності майбутніх учителів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Романишин І. Мц., Чухно Т. В., Фийса Н. В. Трансформація методів навчання й викладання англійської мови у вищій школі: використання штучного інтелекту, аналіз впливу, перспективи. *Академічні візії*. 2023. № 24. С. 1 – 14.
2. ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education: Quick start guide. The UNESCO International Institute for Higher Education, 2023. 14 p. URL: [https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide\\_EN\\_FINAL.pdf](https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide_EN_FINAL.pdf) (last accessed 01.03.2026).
3. Chen Y. The Role of Cross-linguistic influence in second language acquisition. *Journal of Higher Education Research*. 2022. Vol. 3, № 1. P. 98 – 101. URL: <https://doi.org/10.32629/jher.v3i1.659> (last accessed 01.03.2026).

4. Sullivan M., Kelly A., McLaughlan P. ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching*. 2023. Vol. 6. No. 1. P. 31-40. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>.
5. Tripathi A., Thakar S. Ethical use of AI for academic integrity: Preventing plagiarism and cheating. *Ethical Frameworks in Special Education: A Guide for Researchers* / ed. by Kushwaha R. K., Yadav K., Yadav P. K., Yadav M. K. New Delhi & London: Blue Rose Publishers, 2024. P. 93-108.

## **ЛІЛІАНА БІЛОГОРКА**

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### **ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Модернізація вищої філологічної освіти зумовлює необхідність переосмислення традиційних методів до навчання англійської мови та впровадження інтерактивних методів, орієнтованих на професійну підготовку майбутніх філологів. У цьому контексті особливої актуальності набуває інтеграція аналітичних, дискусійних і цифрових інструментів, що забезпечують формування лексичної, комунікативної та дослідницької компетентностей. Зазначене зумовлює потребу теоретичного обґрунтування й практичної апробації інтерактивних стратегій навчання англійської мови професійного спрямування.

У процесі засвоєння англійської мови провідною метою застосування інтерактивних методів навчання є створення педагогічних умов, що стимулюють проблемне обговорення та аргументоване відстоювання власної позиції. За таких умов забезпечується цілеспрямована взаємодія між викладачем і здобувачами вищої освіти, спрямована на розвиток інтелектуального та творчого потенціалу, формування комунікативної компетентності й стійкої позитивної мотивації до вивчення мови [1, с. 309].

З огляду на модернізацію вищої філологічної освіти доцільним є розширення функціоналу інтерактивних методів у напрямку навчання англійської мови професійного спрямування. Зокрема, пропонується впровадження аналітико-дискусійних форматів, що поєднують лінгвістичний аналіз із груповою взаємодією. Наприклад, студентам-філологам у ході реалізації освітнього процесу можна запропонувати здійснити аналіз лексичних одиниць англійського наукового тексту з галузі мовознавства (термінів, неологізмів, фразеологічних сполук), визначити їхню семантичну структуру, словотвірні моделі та прагматичні функції у фаховому дискурсі, обґрунтувати доцільність перекладацьких відповідників. Виконання такого завдання у форматі роботи в малих групах із подальшою презентацією результатів сприяє

формуванню навичок фахового мовного аналізу, розвитку критичного мислення та вмінню аргументовано репрезентувати результати дослідження. Інтерактивна складова реалізується через застосування цифрових платформ для спільного редагування тексту, обговорення інтерпретацій та взаємооцінювання результатів.

Надалі конкретизація інтерактивних стратегій може передбачати використання кейс-методу та проблемно-орієнтованого навчання. Так, майбутнім філологам можна запропонувати здійснити аналіз лексичних одиниць англійського публіцистичного тексту, що репрезентує актуальні соціокультурні процеси, виявити особливості метафоризації, термінологізації та контекстуальної семантичної трансформації, визначити їхню роль у формуванні авторської позиції. Робота над кейсом у форматі структурованої дискусії або дебатів забезпечує інтеграцію лексикологічних знань із дискурсивним аналізом, що поглиблює розуміння функціонування мовних одиниць у реальному комунікативному середовищі.

Інтерактивне навчання, базуючись на принципах активної взаємодії та співпраці, охоплює використання цифрових технологій, а також методичні інструменти, що стимулюють самостійну пізнавальну діяльність, рефлексію та академічну відповідальність здобувачів вищої освіти. Адекватний вибір методик викладання англійської мови професійного спрямування значною мірою зумовлюється здатністю викладача враховувати освітні потреби та професійні інтереси майбутніх філологів, поєднуючи індивідуальні, парні та групові форми роботи. Зокрема, індивідуальні аналітичні завдання (аналіз помилок у фаховому тексті, укладання глосаріїв термінів), парні вправи (взаємне рецензування перекладів із коментарем щодо лексичних трансформацій), а також групові інтерактивні формати (створення тематичних лексичних мап, інтерактивні вікторини, лексичне «Бінго» з професійною термінологією) активізують когнітивну діяльність і підвищують рівень залученості студентів. Відповідно інтерактивні методи оптимізують процес засвоєння англійськомовного фахового матеріалу та забезпечують системне поєднання теоретичної лінгвістичної підготовки з практикою професійної комунікації в умовах сучасного освітнього середовища [2].

Використання дискусії як інтерактивної форми організації практичних занять з англійської мови забезпечує зростання пізнавального інтересу здобувачів вищої освіти та сприяє змістовому урізноманітненню освітнього процесу завдяки актуалізації соціально й професійно релевантної проблематики [3]. Відтак, дискусія виконуючи комунікативну та аналітичну функції, передбачає аргументовану інтерпретацію мовних явищ, критичне осмислення лексичних одиниць і формування здатності до науково виваженого мовлення. При цьому інтерактивна взаємодія набуває ознак дослідницького середовища, у рамках якого майбутні філологи апробують механізми професійного аналізу англійськомовного матеріалу.

З метою поглиблення професійної спрямованості навчання доцільним є поєднання дискусії з лексико-семантичним і дискурсивним аналізом. Наприклад, студентам доцільно запропонувати таку вправу: здійснити аналіз

лексичних одиниць “lexical unit”, “semantic shift”, “discourse marker”, “pragmatic meaning”, “blended learning”, “digital literacy” у фрагменті наукового тексту; визначити їх словотвірну структуру, семантичні відтінки, контекстуальне значення та функціональне навантаження у фаховому дискурсі. Реалізація завдання у форматі проблемної дискусії або методу “Fishbowl” (акваріум) із використанням онлайн-дошок для фіксації результатів сприятиме інтеграції теоретичних знань із практикою аргументованого мовлення. Відтак, формуватиметься здатність до комплексного аналізу лексики як складника професійної компетентності філолога.

Важливим складником модернізації вищої філологічної освіти є інтеграція ігрових та цифрових інструментів, що активізують когнітивну діяльність і водночас зберігають аналітичну спрямованість навчання. Наприклад, у ході виконання інтерактивної вправи “Lexical Mapping” студентам пропонується здійснити аналіз лексичних одиниць “gamification”, “multimodality”, “AI-generated content”, “cross-cultural communication”, визначити їх тематичні зв’язки, словотвірні моделі та міждискурсивні кореляції, представивши результати у вигляді цифрової ментальної карти. Застосування інтерактивних вікторин, лексичних квестів або формату “Debate Club” із чітким аналітичним компонентом забезпечуватиме поєднання мотиваційного та науково-рефлексивного аспектів підготовки.

Результативність участі майбутніх філологів у ситуаціях інтерактивної взаємодії під час навчання у закладах вищої освіти доцільно визначати на основі комплексного врахування таких критеріїв: активності студентів у розробленні й виконанні інтерактивних завдань; системного розширення знаннєвої бази та професійно орієнтованого словникового запасу; сформованості вмінь застосовувати набуті знання у нових, нестандартних, професійно змодельованих ситуаціях міжособистісної комунікації; прагнення до досягнення високого рівня мовленнєво-комунікативної підготовки шляхом апробації власних можливостей у процесі інтерактивної взаємодії; організації самоосвітньої діяльності як чинника підвищення готовності до ефективної філологічної практики [4, с. 120]. Доповнення зазначених критеріїв показниками здатності до самостійного лексичного аналізу англійських текстів різних жанрів і критичної інтерпретації мовних явищ у міжкультурному контексті дозволяє розширити оцінювальну парадигму відповідно до сучасних вимог професійної підготовки.

Таким чином, інтерактивні методи навчання англійської мови у системі підготовки майбутніх філологів постають як цілісна методологічна стратегія, що поєднує дискусійність, аналітичність і цифрову інтегрованість освітнього процесу, забезпечуючи формування професійної мовної компетентності в умовах модернізації вищої філологічної освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зубенко О. Застосування інтерактивних технологій у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти. *Актуальні питання*

*гуманітарних наук*. 2022. Вип 48, том 1. С. 307 – 311. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-48>

2. Нич О. Б., Кузьменко Ю. О. Особливості використання інтерактивних методик у викладанні англійської мови для здобувачів вищої освіти. *Академічні візії*. 2025. № 44. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15518565>
3. Гладка І. А., Романюк В. Л., Кодалашвілі О. Б. Формування комунікативних навичок та вмінь студентів-філологів 1 курсу на заняттях з англійської мови за допомогою методу дискусії. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13383660>
4. Гнатик К. Б., Фодор К. Й., Тор Т. Г. Використання інтерактивних методів у професійній підготовці майбутніх філологів. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Випуск 68. Том 1. С. 117 – 121. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085 /2024/68.1.22>

## **ІВАННА ВОРОНА ГАЛИНА ПАЛАСЮК**

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ  
І.Я. ГОРБАЧЕВСЬКОГО, ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Сучасні трансформаційні процеси у сфері вищої медичної освіти зумовлюють підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх медичних працівників, зокрема в аспекті іншомовної комунікації. В умовах глобалізації медичної науки, інтенсивного розвитку міжнародного співробітництва, доступу до світових наукових ресурсів та клінічних протоколів володіння іноземною мовою стає необхідною складовою професійної компетентності лікаря. Зростає потреба у фахівцях, здатних ефективно комунікувати з пацієнтами-іноземцями, брати участь у міжнародних наукових заходах, працювати з англійськими джерелами та впроваджувати сучасні медичні практики у професійну діяльність.

У цьому контексті особливого значення набуває формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників, фундаментом якої є оволодіння професійно-орієнтованою іншомовною медичною лексикою. Саме вона забезпечує точність, адекватність і безпечність професійного спілкування у клінічних ситуаціях, де мовна помилка може мати серйозні наслідки.

Питання професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у закладах вищої освіти неодноразово ставало предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних учених. У наукових працях розглянуто теоретико-методологічні засади іншомовної підготовки, специфіку формування іншомовної комунікативної компетентності, методи навчання професійної лексики та роль міждисциплінарної інтеграції. Водночас особливості засвоєння професійно-

орієнтованої іншомовної медичної лексики з урахуванням обмеженого навчального часу, складності термінології та високого навчального навантаження здобувачів вищої медичної освіти потребують подальшого наукового осмислення.

Метою дослідження є аналіз особливостей вивчення професійно-орієнтованої іншомовної медичної лексики як ключового чинника формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників.

Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови у закладах вищої медичної освіти спрямоване на інтеграцію мовної підготовки з фаховими знаннями. Іноземна мова у цьому контексті розглядається не як самостійна навчальна дисципліна, а як інструмент професійної діяльності, що забезпечує доступ до сучасних медичних знань і сприяє професійному зростанню майбутніх фахівців [1].

Оволодіння професійно-орієнтованою іншомовною медичною лексикою передбачає формування здатності адекватно використовувати термінологію у типових і нестандартних клінічних ситуаціях: під час збору анамнезу, проведення медичної консультації, пояснення діагнозу та лікування, заповнення медичної документації, а також у процесі професійного спілкування з колегами. Важливим є не лише знання термінів, а й розуміння їх семантики, контексту вживання та міжкультурних особливостей професійної комунікації.

Зміст навчання професійно-орієнтованої іншомовної лексики охоплює розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма), формування мовних знань і навичок, а також навчальних умінь, необхідних для самостійної роботи з автентичними медичними джерелами. Особливу увагу слід приділяти роботі з науковими статтями, клінічними рекомендаціями, інструкціями до лікарських засобів, що сприяє розвитку критичного мислення та професійної автономії здобувачів вищої освіти [2].

Ефективність засвоєння професійно-орієнтованої іншомовної лексики значно зростає за умови міждисциплінарної інтеграції навчання іноземної мови з фаховими медичними дисциплінами, такими як анатомія, фізіологія, патологія, фармакологія, внутрішня медицина та хірургія. Такий підхід забезпечує глибше розуміння термінології, формує стійкі асоціативні зв'язки та підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови.

Важливу роль у формуванні іншомовної комунікативної компетентності відіграють інтерактивні методи навчання. Використання рольових ігор, симуляцій клінічних ситуацій, кейс-методу, проблемно-орієнтованого навчання та проектної діяльності дозволяє моделювати реальні умови професійного спілкування, сприяє подоланню мовного бар'єру, розвитку клінічного й критичного мислення, а також формуванню навичок командної роботи. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій, автентичних аудіо- та відеоматеріалів, онлайн-платформ і цифрових ресурсів розширює можливості навчального процесу та наближує його до реальних умов медичної практики.

Отже, оволодіння професійно-орієнтованою іншомовною медичною лексикою є важливим складником підготовки майбутніх медичних працівників і забезпечує формування іншомовної комунікативної компетентності, що

включає лінгвістичний, професійний, соціокультурний, прагматичний та стратегічний компоненти. Сформована іншомовна комунікативна компетентність дозволяє майбутньому фахівцеві ефективно здійснювати професійну діяльність у багатомовному та мультикультурному середовищі, забезпечуючи якість та безпечність медичної допомоги.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Канюк О. Особливості викладання професійно-орієнтованої іноземної мови для студентів нелінгвістичних спеціальностей. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич, 2015. (14). С. 270 – 274.
2. Кецик-Зінченко У. Особливості професійно-орієнтованого навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. *Молодь і ринок*. 2019. 9(176), С. 101 – 106.

## **ОЛЕНА ГУЗЬ**

УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА, КИЇВ, УКРАЇНА

### **ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Швидкий розвиток ШІ отримує все ширше застосування в різних сферах нашого життя. Розробники ШІ не обійшли своєю увагою і навчання іноземних мов. Наразі існує приблизно 20 чат-ботів для навчання іноземних мов: Babbel, Busuu, Duolingo, HalloTalk, Lingodeer, Memrise, Virtual Talk App, Rosetta Stone, Tandem, Lingvist та інші менш відомі. Ці програми відрізняються кількістю мов, які охоплюють, методами і прийомами навчання. Вчителю слід розібратися в цій різноманітності, перш ніж вибрати ту, яка найбільш відповідає меті навчання [1].

Застосування ШІ у навчальному процесі задовольняє дидактичним принципам навчання. Згадаємо, що до дидактичних відносяться такі принципи: наочності, посильності, свідомості, міцності, активності, індивідуалізації, доступності, послідовності, проблемності та розвиваючого навчання. Проаналізуємо, як ШІ реалізує ці принципи у навчанні.

Зазвичай чат-бот має простий інтерфейс, розроблений у мобільній та комп'ютерній версіях, що робить можливим їх використання на різних пристроях. Чат-боти мають мультимедійний інтерфейс, який дозволяє учням використовувати аудіо, відео і зображення під час розмови чи письма з ним.

Ці функції ШІ дозволяють одночасно реалізувати принципи наочності, посильності, доступності і розвиваючого навчання. Можливість багаторазового використання одного й того ж самого матеріалу, можливість підібрати матеріал, який відповідає рівню знань учнів, допомагають їм краще зрозуміти і запам'ятати навчальний матеріал. Зображення і звук задіюють зорові та слухові

рецептори, що також сприяє запам'ятовуванню. Автоматичне оцінювання та зворотний зв'язок покращує оцінювання результату та сприяє зануренню в мовне середовище.

Вчителі та учні можуть використовувати безмежні інтернет-ресурси, щоб зробити вивчення будь-якої теми більш цікавим. Учні не лише краще пізнають мову, світ, але й поглиблюють свої знання про сучасні технології.

Платформи на базі штучного інтелекту також можуть аналізувати дані учнів, щоб адаптувати плани уроків, роблячи вивчення мови більш ефективним і захоплюючим. Крім того, штучний інтелект може долати мовні бар'єри кількома методами, роблячи мовну освіту доступнішою для глобальної аудиторії [3, с. 100].

Чат-боти створюють сприятливі умови для інтелектуальної, емоційної та мовленнєвої активності. Вони імітують розмовну поведінку людини. Загалом, чат-бот створюється дружнім до співрозмовника, ніколи не покаже втому від співрозмовника чи зневагу, відсутність зацікавлення в розмові. Таким чином, зацікавленість учня у розмові та відсутність негативної реакції з боку чат-боту створюють позитивні умови для спілкування. Спостереження за учнями показали, що вони із задоволенням спілкуються з Siri, задають різні питання, уважно слухають відповіді, аналізують їх.

Чат-бот допоможе сором'язливим учням, які уникають спілкування на уроці, розвивати мовленнєві навички та вміння. Помилки та будь-яка особиста інформація не будуть загальновідомі.

Метою навчання іноземної мови є навчити учнів спілкуватися нею в різних сферах життя суспільства: в соціально - побутовій, громадсько- політичній, соціально-культурній та діловій. Це вимагає наявності у чат-ботів величезного обсягу інформації. Оскільки ця технологія розвивається лише кілька років, інколи чат-боти не мають достатньо інформації і створюють висловлювання, які не мають сенсу (як то феномен Siri) [3, с. 100 – 101].

С. Хадад згадує історію про те, як студенти гралися з оцінювання ШІ у чат-боті Cognii, вводячи багато ключових слів у реченнях, які не мали смислу і отримували максимум балів. Тому розробники систем постаралися врахувати синтаксис і семантику системи. Однак чат-боти вже можуть бути корисними на початковому етапі навчання, оскільки на цьому рівні використовуються нескладні граматичні структури та проста лексика. Отже, машина правильно визначить смислове навантаження [2, с. 102].

Але з кожним роком чат-боти стають розумнішими. Тому подальші дослідження застосування ШІ у навчанні іноземних мов залишаються перспективними.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гузь О. І. Штучний інтелект для навчання іноземних мов. Філософія мови та нові тенденції в перекладознавстві й лінгвістиці: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. С. 66. URL: [https://udu.edu.ua/images/podii\\_golovna/2025/March/filosmovukonf25](https://udu.edu.ua/images/podii_golovna/2025/March/filosmovukonf25) (дата звернення 19.02.2026)

2. Haddad Sam. The complex role of AI in exam marking. *Digital Learning* 0723. 2021. P. 26. URL:<https://thelpi.org/wp-content/uploads/2021/03/digital-learning-2021.pdf> (дата звернення 19.02.2026)
3. Strasser Thomas. AI in the EFL-classroom. Clarifications, potentials and limitations. *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education*. Eds. Christiane Lütge and Thorsten Merse. Tübingen: Narr Francke Attempto. 2021. P. 85 – 102. URL: [https://www.researchgate.net/publication/360929120\\_Artificial\\_Intelligence\\_in\\_Foreign\\_Language\\_Learning\\_and\\_Teaching\\_A\\_CALL\\_for\\_Intelligent\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/360929120_Artificial_Intelligence_in_Foreign_Language_Learning_and_Teaching_A_CALL_for_Intelligent_Practice) (дата звернення 20.02.2026)

**ІРИНА ЗАВАРИНСЬКА  
ГАЛИНА ВИШНЕВСЬКА**

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ  
ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА, м. ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У НАВЧАННІ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЯК  
ІНОЗЕМНОЇ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД**

У контексті сучасної євроінтеграції України та активізації академічної мобільності вивчення польської мови набуває стратегічного значення.

Сучасна філологічна та педагогічна наука відходить від традиційних репродуктивних методів, фокусуючись на комунікативному, соціокультурному та цифровому підходах.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю адаптації методики викладання польської мови до вимог Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR).

Однією з ключових тенденцій міжнародного виміру є перехід до концепції багатомовності (plurilingualism). Польська методика (glottodydaktyka) сьогодні активно використовує порівняльно-типологічний аналіз, особливо у роботі з українською аудиторією. Спорідненість мов створює як переваги (швидке розуміння лексики), так і ризики міжмовної інтерференції, що потребує специфічних вправ на розмежування «фальшивих друзів перекладача» [1, с. 45].

У вітчизняній практиці особлива увага приділяється інтегрованому навчанню мови та культури. Вивчення польської мови неможливе без розуміння культурного коду: традицій, історії та сучасного етикету. Сучасні дослідники підкреслюють, що формування лінгвокраїнознавчої компетенції дозволяє студентам не просто оперувати граматичними структурами, а й ефективно взаємодіяти у польськомовному середовищі [4, с. 112].

Цифровізація освіти внесла корективи у вибір інструментарію. Використання інтерактивних платформ (наприклад, Kahoot, LearningApps) та корпусних лінгвістичних ресурсів (НКJP – Narodowy Korpus Języka Polskiego) дозволяє зробити процес навчання динамічним. Міжнародний досвід демонструє ефективність методу «перевернутого класу» (flipped classroom), де

теоретичний матеріал засвоюється самостійно, а практичні заняття присвячуються виключно комунікації [2, с. 88].

Проблема підготовки кадрів також залишається гострою. Вітчизняні заклади вищої освіти активно співпрацюють з польськими центрами (наприклад, NAWA), що дозволяє впроваджувати сертифіковані програми навчання. Важливим аспектом є підготовка до сертифікаційного іспиту на рівень володіння польською мовою як іноземною, що вимагає від викладача володіння методикою тестування за міжнародними стандартами [3, с. 15].

Отже, сучасна методика навчання польської мови розвивається у напрямку персоналізації, диджиталізації та посилення соціокультурного компонента. Поєднання вітчизняних традицій філологічного аналізу з міжнародними інтерактивними практиками забезпечує високий рівень підготовки фахівців, здатних до міжкультурного діалогу.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Кравчук О. М. Методика викладання слов'янських мов у вищій школі. Київ : Освіта, 2021. 210 с.
2. Маєвська Г. Р. Цифрові технології у навчанні польської мови як іноземної. Філологічний часопис. 2023. Вип. 4. С. 85–92.
3. Міжнародні стандарти мовної освіти: польський досвід / за ред. П. Ковальського. Львів : Світ, 2022. 156 с.
4. Сучасні підходи до викладання іноземних мов: вітчизняний та зарубіжний досвід : монографія / С. І. Петренко та ін. Вінниця : Нова книга, 2020. 340 с.

**ЮЛІЯ КЛИМОВИЧ,  
ОЛЕКСАНДРА МЕЛЬНИК**

ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА,  
ЖИТОМИР, УКРАЇНА

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВОЇ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ**

Сучасна система освіти функціонує в умовах стрімкої цифрової трансформації, що зумовлює переосмислення традиційних підходів до організації освітнього процесу та пошук інноваційних педагогічних рішень, здатних забезпечити високу якість навчання та стійку мотивацію здобувачів освіти. Особливої актуальності ця проблема набуває у навчанні старших здобувачів освіти, для яких важливими є не лише результативність навчання, а й його практична спрямованість, автономність та усвідомленість. У цьому контексті **гейміфікація**, використання ігрових компонентів у процесі виконання неігрових завдань, постає як перспективний дидактичний інструмент, що сприяє підвищенню мотивації, залученості й ефективності

навчальної діяльності. Гейміфікація дедалі більше виступає ключовим засобом трансформації української освіти. Сучасні педагоги, спираючись на результати соціологічних досліджень та можливості передових технологій, послідовно вводять разом із учнями інноваційні підходи до навчання [3; 5].

Головною перевагою гейміфікації є її можливість активізувати залученість учнів у навчальний процес. Ігрові складові, зокрема система винагород, рівні складності та елементи змагання, спонукають учнів концентруватися та приділяти більшою мірою увагу навчанню [3; 5]. Окрім того, гейміфікація забезпечує персоналізацію освітнього процесу, підлаштовуючи його під індивідуальні потреби кожного учня. Завдяки широкому спектру застосування у різних сферах життя, ігрові механіки також можуть бути успішно використані з навчальною метою.

Хоча окремі елементи гейміфікації застосовувалися в освітній практиці задовго до цифрової епохи (зокрема у вигляді систем заохочення, бейджів, карток або рейтингових таблиць), активний розвиток цифрових технологій зумовив формування її нової форми – **цифрової гейміфікації**. У сучасних умовах саме цифрова гейміфікація виглядає більш релевантною до потреб здобувачів освіти та вимог освітнього середовища, оскільки поєднує дидактичний потенціал ігрових практик із можливостями цифрових платформ [2; 53].

Особливу увагу в наукових дослідженнях щодо використання цифрової гейміфікації в школі приділено потенціалу цифрових платформ у розвитку метакогнітивних і соціальних умінь здобувачів освіти. На думку О. Вінницької та Т. Корнієнко, використання цифрових платформ із елементами гейміфікації сприяє розвитку в учнів здатності творчо підходити до виконання завдань, формування стратегічного мислення для вирішення складних проблем, креативності, готовності до обґрунтованого ризику, самостійності та впевненості у прийнятті рішень [1; 3]. Крім того, як зазначають М. Аверкіна та Ю. Лихошерстова, у сучасних складних умовах війни в Україні цифрові платформи залишаються практично єдиним засобом забезпечення високого рівня освітнього процесу [4; 2].

Цифрова гейміфікація реалізується в освітньому процесі через різні **форми**, серед яких зазвичай виокремлюють *візуальну, змагальну та рівневу*.

- **Візуальна** гейміфікація передбачає застосування різноманітних цифрових емблем, значків, сертифікатів та графічних індикаторів прогресу з метою залучення уваги особи та підвищення її загальної мотивації [2; 53].

- **Змагальна** гейміфікація спрямована на формування ігрової атмосфери й здорової конкуренції серед здобувачів освіти, що стимулює зростання мотивації та інтересу.

- **Рівнева** гейміфікація орієнтує учасників навчального процесу на поступове самовдосконалення й розвиток, водночас помірковано регулюючи інтенсивність конкурентних відносин між учнями [2; 53].

Ігрові елементи успішно використовуються в навчанні іноземних мов з метою стимулювання пізнавальної активності та залучення студентів до систематичної навчальної діяльності [5; 1]:

● *рівні* забезпечують поступову систему прогресу, де зі зростанням складності завдань учні мотивуються до подальшого вдосконалення (наприклад, *перехід від репродуктивних лексико-граматичних вправ на платформі до комунікативних завдань із відкритою відповіддю з використання ШІ-асистента*);

● *нарахування балів* за виконання завдань (онлайн-тестів у *Google Forms*, вправ на *вживання лексичних одиниць у контексті, коротких письмових або усних відповідей*) надає можливість учням отримати миттєвий зворотний зв'язок і дозволяє об'єктивно оцінити власний прогрес;

● *справедливе надання винагород* за досягнення певних цілей або освоєння нових навичок додатково стимулює навчання (наприклад, *відміна домашнього завдання за успішне виконання тесту на платформі або активну участь у мовленнєвій взаємодії*);

● *рейтингові таблиці* створюють змагальний дух, водночас надаючи можливість порівнювати індивідуальні результати та визначати напрями подальшого розвитку (наприклад, *учні самі можуть створити рейтинг, голосуючи в групі та об'єктивно оцінюючи роботу однокласників на уроці згідно з запропонованими вчителем критеріями*);

● *виконання веб-квестів* або інших пошукових завдань в інтернеті (наприклад, *пошук рецептів традиційних британських страв у межах вивчення теми "Meals", проведення журналістського розслідування злочину в межах теми "Crime & Punishment" тощо*) надає навчальному матеріалу контекстуальності та робить процес навчання більш цілісним і структурованим;

● *робота в командах* сприяє розвитку соціальних і комунікативних умінь, заохочує до взаємодії між учасниками, формує відповідальність та почуття спільності.

Проте важливим фактором успіху впровадження гейміфікації у освітній процес є визначення та аналіз потреб цільової аудиторії, тобто школярів. З цією метою нами було проведено опитування серед учнів 10-11 класів ліцею міста Житомира, в якому взяло участь 77 респондентів. Ми запитали учнів чи ознайомлені вони з поняттям гейміфікація (див. рис. 1). Понад 45% опитаних не знайомі з цим поняттям, 36,4% вважають, що гейміфікація – це використання ігор на уроці, 35,1% учнів розглядають гейміфікацію як використання елементів гри.

Переважній більшості учнів (94,8%) подобається виконувати завдання в ігровому форматі, із залученням різних інтерактивних платформ, що дає нам змогу використовувати більше елементів цифрової гейміфікації. Водночас, у виборі між онлайн на офлайн навчанням, майже половина респондентів обирали перший варіант (49,4%) та лише 40,3% обрали офлайн взаємодію, решта учасників зазначили, що обидва формати є комфортними для них.

Заохочення учнів маленькими призами за виконані завдання (грамоти, додаткові бали) є невід'ємною частиною освітнього процесу. З результатами опитування можемо стверджувати, що більшість учнів, а саме 77,9% хотіли би отримувати винагороду за виконання своєї роботи, що доводить їх потребу у визнанні власних старань. Одним із важливих аспектів є вміння працювати та

виконувати завдання у команді. Аналізуючи результати опитування можемо зробити висновок, що учням подобається виконувати завдання як у парі з кимось, так і у команді, кожен з цих варіантів однаково становить по 62,3%. Вважаємо, що взаємодія з однолітками при виконанні завдань є невід’ємною частиною формування навичок роботи в команді та є великою перевагою для їхнього майбутнього в соціумі.

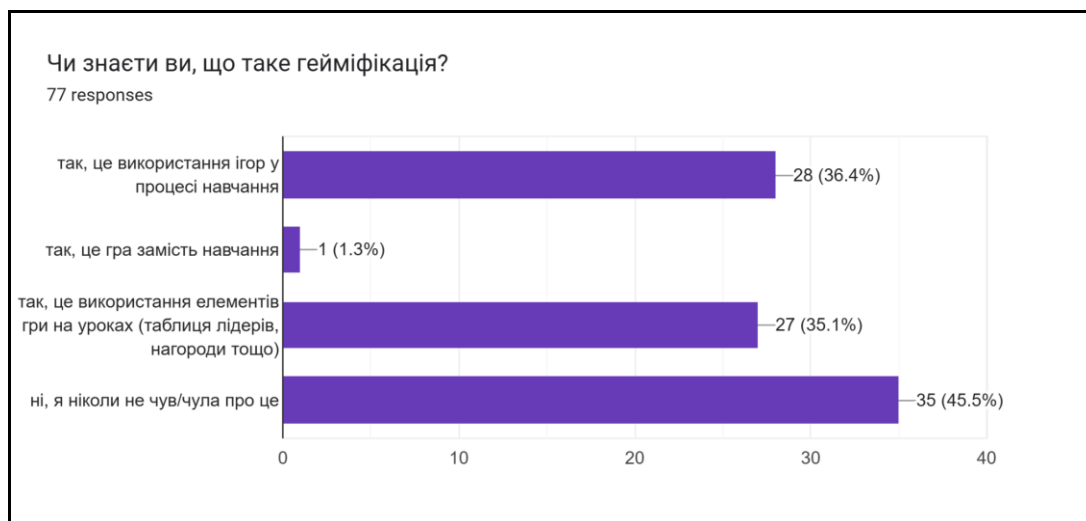


Рисунок 1. Визначення поняття “гейміфікація”

Підсумувавши отримані відповіді, можна зробити висновок, що використання цифрової гейміфікації є ефективним засобом модернізації процесу навчання іноземних мов у старшій профільній школі, оскільки цей підхід відповідає як психологічним, так і соціальним потребам сучасних учнів. Результати опитування вказують на високу прихильність учнів до онлайн-формату навчання, що підтверджує доцільність саме цифрової гейміфікації. Аналіз отриманих даних свідчить про те, що ігровий формат навчання є популярним серед учнів, а найефективнішими напрямками розвитку мотивації старшокласників є впровадження винагород та командної взаємодії, що інтегровані у цифрові середовища.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вінницька О. Впровадження технологій гейміфікації в освітній процес закладів вищої освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2022. URL: [http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/15279/1/Vinnytska %20O.%202022.pdf](http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/15279/1/Vinnytska%20O.%202022.pdf) (дата звернення: 26.01.2026).
2. Пахомова Т., Надточій Н., Клос Л. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. *Pedagogical Academy*. 2024. URL: <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.06.29.02> (дата звернення: 26.01.2026).
3. Городецький О., Романюк О. Цифрова гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Матеріали IV Всеукраїнської науково-технічної конференції молодих вчених, аспірантів і студентів*, Одеса, 26-27 вересня 2024 р. / уклад. А. А. Кобилянська та ін. Вінниця : ВНТУ, 2024. С. 53 – 55. URL: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/43422/162343.pdf> (дата звернення: 27.01.2026).

4. Аверкина М., Лихошерстова Ю. Цифрові платформи в інтерактивному навчанні. *Modeling the Development of the Economic Systems*. 2023. С.128 – 132. URL: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/103437653/133-libre.pdf> (дата звернення: 27.01.2026).
5. Шелудченко С., Корень А. Інструменти гейміфікації як мотиватор при навчанні англійської мови. *Академічні студії. Серія: Педагогіка*. 2023. С. 44 – 50. URL: <http://academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/596/555>. (дата звернення: 29.01.2026)

## **ТЕТЯНА КРАВЧУК**

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ  
ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА, ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### **ВИМОГИ ДО ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН: НАЦІОНАЛЬНИЙ І МІЖНАРОДНИЙ ОРІЄНТИРИ**

Сучасна вища освіта України переживає глибоку трансформацію під впливом євроінтеграції та розвитку природничо-математичної освіти, що зумовлює оновлення змісту й підходів до підготовки педагогічних кадрів відповідно до вимог Європейського освітнього простору та міжнародної науково-освітньої співпраці. Від учителя природничо-математичних дисциплін сьогодні очікується не лише висока предметна компетентність, а й готовність працювати з іншомовними науковими джерелами, долучатися до міжнародних освітніх ініціатив і використовувати можливості академічної мобільності. У цих умовах іншомовна підготовка майбутніх учителів природничо-математичного профілю набуває значення інструмента професійної конкурентоспроможності й безперервного розвитку.

Метою тез є теоретичне обґрунтування та порівняльний аналіз сучасних національних і міжнародних орієнтирів іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін, а також визначення акцентів, що посилюють її практичну результативність в умовах цифровізації освіти.

Нормативні засади професійної підготовки педагогів в Україні визначаються, зокрема, Законом України «Про вищу освіту» [2] та документами, пов'язаними з реформою загальної середньої освіти, зокрема Концепцією «Нова українська школа» [3]. У цій рамці іншомовна компетентність розглядається як важливий ресурс професійного становлення вчителя, пов'язаний із доступом до сучасних методичних і наукових матеріалів, академічною комунікацією та можливістю участі в міжнародних проєктах.

Важливо, що національні орієнтири іншомовної підготовки узгоджуються з європейськими підходами до опису мовних результатів. Так, у політиці МОН щодо розвитку англійської мови у закладах вищої освіти окреслено цільовий

орієнтир володіння мовою для випускників як B2 (просунутий), що має забезпечувати достатню готовність до навчання, професійної комунікації та роботи з фаховими джерелами [1]. Це дає підстави говорити про поступову адаптацію української системи підготовки майбутніх учителів до вимог міжнародного освітнього середовища.

Визначальним міжнародним орієнтиром для опису та оцінювання рівня володіння іноземною мовою є CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) – рамка Ради Європи, що задає шестирівневу шкалу (A1–C2) та уніфікує підходи до навчання, викладання й оцінювання мовних компетентностей [5]. CEFR виконує роль спільної системи координат для більшості європейських країн, уможливаючи порівнюваність результатів, прозорість вимог та зрозуміле представлення мовної компетентності в академічному й професійному середовищі. Саме тому застосування CEFR в українській педагогічній освіті доцільно розглядати як чинник інтеграції до Європейського освітнього простору.

Разом із тим, навіть за наявності спільної рамки CEFR, міжнародні відмінності найчастіше стосуються не рівнів мови, а механізмів підтвердження досягнутого рівня й організації іншомовної підготовки. В Україні, попри орієнтацію на CEFR, не закріплено універсального єдиного сертифікаційного інструмента для всіх майбутніх учителів. Натомість у міжнародній практиці широкого поширення набули стандартизовані іспити, результати яких визнаються університетами, роботодавцями та державними установами. Для англійської мови найбільш уживаними є IELTS і TOEFL, а також іспити лінійки Cambridge English Qualifications, що співвідносяться з рівнями CEFR (зокрема B1 Preliminary, B2 First, C1 Advanced, C2 Proficiency) [4]. Для німецької мови міжнародно визнаними є сертифікаційні іспити Goethe-Zertifikat (A1–C2 відповідно до CEFR) [7], а для французької – офіційні дипломи DELF/DALF (A1–C2 за CEFR) [8]. Отже, стандартизована сертифікація виступає практичним механізмом, що підсилює порівнюваність мовних результатів і підвищує мобільність можливості здобувачів.

Порівняльний аналіз вимог до майбутніх учителів природничо-математичного профілю виявляє поступове зближення української нормативної бази із західноєвропейськими орієнтирами, однак із помітними відмінностями в акцентах. У національному контексті іноземна мова здебільшого подається як ресурс для саморозвитку: це готовність працювати з іншомовними джерелами, підтримувати термінологічну грамотність та використовувати цифрові інструменти навчання. У міжнародному контексті (ЄС) іноземна мова частіше розглядається як робочий інструмент виконання професійних дій у цифровому середовищі та в межах міжнародної взаємодії; відповідно, актуалізується потреба у такому рівні володіння мовою, який дозволяє ефективно працювати з іншомовними ресурсами та брати участь у професійній комунікації на міжнародному рівні.

Порівняльна таблиця орієнтирів

Критерій	Національний орієнтир (Україна)	Міжнародний орієнтир (ЄС)
<b>Нормативна основа</b>	Нормативні документи у сфері освіти; рамкове використання CEFR	CEFR як рамка; орієнтація на цифрову компетентність педагога
<b>Роль іноземної мови</b>	Ресурс професійного саморозвитку (самоосвіта, робота з джерелами)	Інструмент професійної діяльності в міжнародному й цифровому середовищі
<b>Мета іншомовної підготовки</b>	Комунікація та опрацювання фахової інформації	Виконання професійних дій: академічна комунікація, співпраця, робота з цифровими ресурсами
<b>Роль технологій</b>	Підтримка навчання (допоміжний інструмент)	Ключовий компонент освітнього середовища (цифрові ресурси, онлайн-взаємодія)

Таким чином, спільною основою для зіставлення виступає CEFR як універсальна рамка рівнів, однак акценти зміщуються від розуміння іноземної мови як засобу саморозвитку до її трактування як інструмента виконання професійних дій. Саме ця різниця логічно підводить до потреби таких моделей підготовки, які інтегрують мову у фаховий контекст і формують готовність діяти іноземною мовою у типових ситуаціях для майбутніх учителів природничо-математичного циклу.

У цьому зв'язку особливої ваги набувають підходи, що поєднують мовну підготовку зі змістом професійної діяльності. Для майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін доцільним є зміщення акценту від вивчення мови як предмета до виконання професійно орієнтованих завдань іноземною мовою: робота з автентичними матеріалами, опрацювання термінології, підготовка фрагментів уроків, опис експериментів, обговорення методичних рішень та презентація результатів навчально-дослідної діяльності. Саме такий підхід підготовки підвищує готовність студентів до міжнародної взаємодії та робить іншомовну компетентність прикладною.

У цьому зв'язку особливої ваги набувають підходи, що поєднують мовну підготовку зі змістом професійної діяльності, насамперед CLIL (Content and Language Integrated Learning) – предметно-мовне інтегроване навчання [6]. Його сутність полягає в тому, що іноземна мова використовується не лише як об'єкт вивчення, а як засіб опанування предметного змісту, що дозволяє формувати мовну компетентність паралельно з фаховими знаннями й методичними вміннями. Для майбутніх учителів математики, фізики, хімії та біології CLIL є особливо перспективним, оскільки забезпечує природне включення академічної лексики та термінології у реальні навчальні ситуації: пояснення явищ, аналіз даних, опис експериментів, роботу з автентичними матеріалами та представлення результатів. Таким чином, CLIL підтримує перехід від моделі «мова для самоосвіти» до моделі «мова для виконання професійних дій», що

узгоджується з міжнародними орієнтирами модернізації природничо-математичної освіти.

Паралельно істотно зростає значення цифрових технологій, які підтримують іншомовне навчання як у формальному освітньому процесі, так і поза аудиторією. Цифрові ресурси сприяють персоналізації, забезпечують доступ до актуального контенту й полегшують включення іншомовного компоненту у фахову підготовку. Для студентів природничо-математичних спеціальностей це особливо важливо з огляду на те, що значна частина сучасних наукових і методичних матеріалів, цифрових симуляторів та освітніх платформ подана іноземними мовами.

Логічним підсумком якості іншомовної підготовки є участь у програмах міжнародної академічної мобільності, що вимагають підтвердженої мовної компетентності та готовності навчатися чи стажуватися в іншомовному середовищі. Відтак педагогічним університетам доцільно посилювати присутність у міжнародних ініціативах через партнерські угоди із закордонними закладами вищої освіти та цілеспрямовану підготовку студентів до конкурсного відбору, а також через розвиток практико-орієнтованої іншомовної компетентності, релевантної реальним професійним діям.

Отже, аналіз засвідчує, що українська система іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін загалом узгоджується з базовими міжнародними орієнтирами, насамперед із CEFR, і дотримується європейського підходу опису мовних результатів. Водночас потенціал удосконалення пов'язаний із подальшим розвитком практико-орієнтованої моделі іншомовної підготовки, підсиленням прозорих механізмів підтвердження рівня та системнішим використанням цифрових інструментів як ресурсу професійної діяльності майбутнього учителя природничо-математичних дисциплін.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку англійської мови в університетах. URL: <https://mon.gov.ua/news/mon-stvorilo-kontseptsiyu-rozvitku-angliyskoi-v-universitetakh-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnikh-distiplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi> (дата звернення: 02.03.2026).
2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII (зі змін. і допов.). Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 02.03.2026).
3. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 03.03.2026).
4. Cambridge English. Cambridge English Qualifications. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/qualifications/> (дата звернення: 03.03.2026).
5. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): level descriptions. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> (дата звернення: 03.03.2026).

6. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. URL: [https://assets.cambridge.org/9780521130219/excerpt/9780521130219\\_excerpt.pdf](https://assets.cambridge.org/9780521130219/excerpt/9780521130219_excerpt.pdf) (дата звернення: 04.03.2026).
7. Goethe-Institut. German exams (A1–C2). URL: <https://www.goethe.de/en/spr/prf.html> (дата звернення: 03.03.2026).
8. France Éducation internationale. DELF / DALF (tout public). URL: <https://www.france-education-international.fr/en/diplome/delf-tout-public?langue=en> (дата звернення: 04.03.2026).

## **ОЛЬГА МАГДЮК**

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ, УКРАЇНА

### **ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ ТА ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Швидкий розвиток цифрових технологій суттєво трансформував систему вищої освіти та запровадив нові підходи до викладання іноземних мов для професійних цілей. Використання онлайн-ресурсів та електронних підручників стало невід'ємною складовою професійно орієнтованого викладання іноземних мов, особливо для студентів нелінгвістичних спеціальностей. Ці інструменти забезпечують доступ до автентичних матеріалів, підтримують самостійність студентів та сприяють формуванню професійної комунікативної компетентності.

Професійно орієнтоване викладання іноземних мов зосереджується на розвитку здатності студентів ефективно спілкуватися в професійному контексті. Онлайн-платформи та електронні навчальні середовища сприяють впровадженню комунікативних та орієнтованих на завдання підходів. Студенти можуть брати участь у дискусіях, виконувати тематичні дослідження, працювати над проектами та моделювати професійні ситуації за допомогою цифрових інструментів. Ці види діяльності сприяють розвитку критичного мислення, співпраці та навичок вирішення проблем, що є важливим для сучасних фахівців.

Онлайн-ресурси пропонують широкий спектр освітніх можливостей, включаючи інтерактивні платформи, професійні веб-сайти, відеолекції, подкасти та віртуальні симуляції. Такі матеріали дозволяють студентам ознайомитися з реальним професійним дискурсом та сучасною термінологією, що використовується в їхній майбутній сфері діяльності. Автентичний контент допомагає подолати розрив між теоретичним вивченням мови та практичним професійним спілкуванням. Крім того, онлайн-ресурси дозволяють викладачам швидко оновлювати навчальні матеріали відповідно до сучасних професійних стандартів та світових тенденцій.

Електронні підручники відіграють важливу роль в організації та систематизації навчального процесу. На відміну від традиційних друкованих підручників, електронні підручники інтегрують мультимедійні елементи, такі як аудіозаписи, відеофрагменти, гіперпосилання та інтерактивні вправи. Таке поєднання візуальної та слухової інформації покращує розуміння студентами та підтримує різні стилі навчання. Крім того, електронні підручники забезпечують негайний зворотний зв'язок через автоматизовані завдання, що покращує мотивацію та навички самооцінки студентів.

Ще однією перевагою цифрових ресурсів є гнучкість. Студенти можуть навчатися у власному темпі та вибирати матеріали відповідно до своїх індивідуальних потреб та рівня володіння мовою. Такий персоналізований підхід підвищує ефективність навчання та заохочує навчання протягом усього життя. Крім того, змішані та дистанційні моделі навчання дозволяють поєднувати аудиторне навчання із самостійною онлайн-роботою, роблячи освітній процес більш динамічним та доступним.

Інтеграція онлайн-ресурсів та електронних підручників у професійно орієнтоване викладання іноземних мов надає численні можливості для розвитку комунікативної компетентності студентів у їхніх майбутніх професійних сферах. Ці цифрові інструменти дозволяють викладачам поєднувати автентичні матеріали з інтерактивними навчальними заходами та створювати динамічне освітнє середовище.

Одним із практичних прикладів використання онлайн-ресурсів є робота з професійними веб-сайтами та онлайн-статтями, пов'язаними зі спеціальностями студентів, такими як бізнес, логістика, кібербезпека чи менеджмент. Студентам доручено читати автентичні тексти, визначати ключову термінологію та узагальнювати основні ідеї. Такі завдання допомагають їм опанувати актуальну професійну лексику та ознайомитися з реальним професійним дискурсом.

Електронні підручники широко використовуються для організації структурованої навчальної діяльності. Вони часто містять аудіозаписи, відеоматеріали та інтерактивні вправи. Наприклад, студенти можуть слухати професійні діалоги, виконувати онлайн-завдання на заповнення пропусків та отримувати негайний зворотний зв'язок. Це підтримує автономне навчання та підвищує мотивацію студентів.

Відеоресурси, включаючи освітні платформи та професійні лекції, також ефективно застосовуються в аудиторії. Студенти переглядають короткі відео на професійні теми, а потім виконують завдання на розуміння, обговорюють зміст та висловлюють свою думку. Такий підхід розвиває навички аудіювання та говоріння, одночасно розширюючи професійні знання.

Такі онлайн-платформи навчання, як Moodle, Google Classroom або Microsoft Teams, дозволяють викладачам організовувати дискусії, давати письмові завдання та надавати зворотний зв'язок. Студенти можуть брати участь у форумах, писати професійні електронні листи або звіти, а також спільно працювати над проектами. Така форма взаємодії сприяє розвитку навичок письмового спілкування та командної роботи.

Тематичні дослідження в цифровому форматі є ще одним практичним застосуванням онлайн-ресурсів. Студенти аналізують професійні проблеми, представлені в електронних матеріалах, та пропонують рішення англійською мовою. Ці заняття імітують реальні професійні ситуації та заохочують критичне мислення та навички вирішення проблем.

Розвиток словникового запасу підтримується за допомогою онлайн-інструментів, таких як Quizlet або Kahoot. Студенти практикують професійну термінологію, використовуючи картки та вікторини, що робить навчання більш захопливим та ефективним. Крім того, рольові ігри можна організувати за допомогою інструментів відеоконференцій, де студенти імітують зустрічі, переговори або розмови технічної підтримки англійською мовою.

Самостійне навчання також покращується завдяки електронним підручникам, які дозволяють студентам навчатися у власному темпі. Вони можуть виконувати завдання з читання та граматики, переглядати вбудовані відео та повторювати професійну лексику поза аудиторією. Цей змішаний підхід до навчання поєднує традиційне навчання з цифровими технологіями.

Однак ефективне використання онлайн-ресурсів та електронних підручників вимагає ретельного методичного планування. Вчителі повинні вибирати надійні та педагогічно відповідні матеріали, інтегрувати їх у навчальну програму та спрямовувати студентів у розвитку навичок цифрової грамотності. Без належного нагляду надмірна залежність від цифрових інструментів може призвести до поверхневого навчання або інформаційного перевантаження.

Таким чином, онлайн-ресурси та електронні підручники значно покращують професійно орієнтоване викладання іноземних мов, надаючи автентичні матеріали, інтерактивні завдання та гнучкі можливості навчання. Їхня інтеграція в освітній процес сприяє розвитку професійної комунікативної компетентності та готує студентів до успішної участі в глобальному професійному середовищі. Поєднання традиційних методів навчання із сучасними цифровими технологіями є однією з ключових тенденцій у сучасній освіті іноземних мов.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Gilbert B. Online learning revealing the benefits and challenges. *Education for Informatio*. 2015. 31 (1–2). P. 59–65.
2. Stockwell G. Mobile language learning. *Language Learning & Technology*. 2016. 20 (2). P. 1–17.
3. Tomlinson B. *Materials Development in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 2017.

# ОКСАНА НИЧКО

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

## ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДЕБАТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧА

У сучасній лінгводидактиці дедалі більшого значення набувають інтерактивні технології навчання, спрямовані на формування професійно значущих умінь майбутніх перекладачів. Дебати як форма організованої мовленнєвої взаємодії створюють умови для активізації іншомовного мовлення, розвитку критичного мислення та моделювання реальних комунікативних ситуацій перекладацької діяльності. Їх застосування дозволяє оцінювати не лише кінцевий результат мовленнєвої діяльності, а й сам процес комунікації, зокрема аргументацію, мовні стратегії та командну взаємодію [3].

Участь у дебатах моделює реальні умови комунікації, у яких працює перекладач: швидкий пошук інформації, аналіз багатокомпонентних аргументів, адаптація мовлення до аудиторії, міжкультурна чутливість [3; 6]. Майбутні перекладачі навчаються не лише відстоювати свою позицію, а й об'єктивно представляти альтернативні точки зору, що є важливим для перекладацької діяльності [6]. Участь у дебатах вимагає від студентів вміння логічно вибудовувати висловлювання, формулювати аргументи та контраргументи, адаптувати мовлення відповідно до контексту та аудиторії [5]. Така взаємодія відповідає моделі комунікативної компетентності Хаймза [1], а також концепції комунікативної компетентності, розробленої Кенелом і Свейном [4]. Дебати стимулюють пошук, відбір і систематизацію інформації, що є ключовими навичками перекладача [6]. Вони моделюють ситуації швидкої обробки даних, схожі на умови усного перекладу [6]. Дебати створюють умови, наближені до реальної мовленнєвої взаємодії: переговори, аргументована презентація позиції, робота з різними типами дискурсу [3]. Участь у дебатах дозволяє студентам розвивати такі навички, як точність і доречність мовних засобів, переклад аргументів з однієї мови на іншу, парафраз, узагальнення, прогнозування та імпровізація [6]. Завдяки природі дебатів студенти вчаться відстоювати позицію незалежно від власних переконань, удосконалювати навички взаємодії у команді, формувати толерантність до альтернативних точок зору [4; 5]. Дебати сприяють подоланню мовного бар'єра, формуванню стресостійкості та впевненості в публічному мовленні [5]. Також вони розвивають навички співпраці у команді та відповідальність за результати колективної діяльності [4]. Дебати відносять до інтерактивних технологій, що передбачають активний обмін аргументами між учасниками та спрямовані на розвиток продуктивних видів мовлення [2; 5]. Ця технологія сприяє формуванню мовленнєвої ініціативності, логічності висловлювань, умінь переконливо аргументувати позицію та грамотно реагувати на контраргументи [3].

Результати педагогічних досліджень використання дебатної технології свідчать, що систематичне застосування дебатів підвищує рівень спонтанного мовлення, покращує навички структурованої аргументації, розвиває перекладацьку сміливість і швидкість прийняття рішень, сприяє зростанню академічної мотивації та взаємодії в групі, формує професійні *soft skills* — критичне мислення, лідерство, колаборацію [3; 5]. Тож для майбутніх перекладачів дебати є однією з найбільш ефективних форм розвитку мовленнєвої реактивності та комунікативної компетентності, що доводить доцільність їх системного впровадження [1; 2]. Дебатна технологія сприяє розвитку важливих професійних і соціальних *soft skills*: уміння працювати в команді, вести конструктивний діалог, дотримуватися норм дискусійної етики, слухати партнера, чітко та коректно формулювати позицію [4; 5]. Це особливо важливо для майбутніх перекладачів, чия робота часто передбачає комунікацію між різними сторонами і потребує високої культури спілкування.

Таким чином, дебати володіють значним педагогічним потенціалом у підготовці майбутніх перекладачів, оскільки поєднують активну мовленнєву практику з розвитком професійно важливих когнітивних і соціокультурних умінь. Дебатна діяльність моделює реальні умови професійної комунікації перекладача, сприяючи формуванню навичок швидкої обробки інформації, аргументованого аналізу, адаптації мовлення до контексту й аудиторії та міжкультурної чутливості. Систематичне застосування дебатів активізує усне іншомовне мовлення, підвищує його спонтанність і мовленнєву реактивність, а також розвиває критичне мислення й аналітичну культуру студентів, формує їхню комунікативну компетентність, підсилює професійну готовність до міжкультурного посередництва.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Hymes D. *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. London : Taylor & Francis, 1996. 256 p.
2. Celce-Murcia M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *Intercultural language use and language learning* / ed. by E. Alcón Soler, M. P. Safont Jordà. Dordrecht : Springer, 2007. P. 41–57.
3. Pickering M. J., Garrod S. *Understanding dialogue: Language use and social interaction*. Cambridge : Cambridge University Press, 2021. 272 p.
4. Swain M., Kinnear P., Steinman L. *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. Bristol : Multilingual Matters, 2015. 176 p.
5. Littlewood W. *Communicative language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 240 p.
6. Gile D. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Rev. ed. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2018. 304 p.

## ОКСАНА РОГУЛЬСЬКА

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ, ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ, УКРАЇНА

### МІКРОНАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

У науковій літературі мікронавчання трактується як освітня стратегія, що передбачає засвоєння навчального матеріалу малими, логічно завершеними блоками (мікроодиницями) протягом короткого проміжку часу. Вивчення генезису терміна у працях Т. Гюга (T. Hug) та Г. Гасслера (G. Gassler) дозволяє розглядати його як відповідь на виклики інформаційної перенасиченості. В основі концепції лежить ідея редукції матеріалу до мінімальних смислових одиниць, що, згідно з теорією когнітивного навантаження Дж. Свеллера (J. Sweller), сприяє ефективнішому переходу знань із короткотривалої пам'яті до довготривалої [1; 2; 3].

У межах запропонованої методики базовою структурно-функціональною одиницею навчання виступає мікромодуль. Під мікромодулем ми розуміємо автономний, логічно завершений дидактичний блок, що інтегрує вузькоспрямований контент та інструменти його негайної перевірки, орієнтовані на досягнення однієї мовної мети протягом 3–7 хвилин. Реалізація цієї стратегії має базуватися на трьох засадничих принципах:

– *гранулярність (атомізація знань)* – поділ контенту на автономні «мікропорції» (micro-units), присвячені одному аспекту мови;

– *фокусованість (мінімізація навантаження)* – усунення дидактичного «шуму» та концентрація на одній цілі, що дозволяє студенту досягти відчутного результату за 3–5 хвилин;

– *мобільність* – доступність матеріалу «тут і зараз» через мобільні застосунки та інтерактивні стимули [4; 5]. Пропонуємо розглянути табл. 1.

Таблиця 1.

#### Реалізація принципів мікронавчання на прикладі теми “Food and Cooking” (дисципліна «Практичний курс англійської мови»)

Принцип мікронавчання	Методичний зміст	Конкретний приклад реалізації	Очікуваний результат (3–5 хв)
<i>Гранулярність</i>	Декомпозиція макро-теми на автономні мікро-юніти.	Мікро-модуль “Action Verbs in the Kitchen”: вивчення лише дієслів приготування (whisk, sauté, simmer, mince).	Засвоєння семантичних відмінностей між специфічними кулінарними діями.
<i>Фокусованість</i>	Концентрація на одній дидактичній меті	Диференціація прикметників “Sour vs Bitter” – робота через візуальні образи продуктів.	Усунення типових лексичних помилок у вживанні схожих понять.

<i>Мобільність</i>	Доступ до знань у реальному контексті.	“Supermarket Challenge” – використання інтерактивних карток (Quizlet) з ідіомами про їжу (in a nutshell, piece of cake) безпосередньо в магазині.	Закріплення лексики в реальному середовищі через мобільний пристрій.
--------------------	--	---	--

Визначивши принципи, вважаємо за необхідне класифікувати типи навчальних мікро-об’єктів, які виступають змістовим ядром мікромодуля. Пропонуємо розглянути таблицю 2.

Таблиця 2.

### Типологія навчальних мікро-об’єктів

<i>Тип мікро-об’єкта</i>	<i>Формат контенту</i>	<i>Приклад для теми “Food and Cooking”</i>
<i>Micro-reading</i>	Короткий автентичний текст (до 280 знаків).	Скріншот меню або відгук клієнта про страву в Google Maps.
<i>Micro-listening</i>	Аудіо-фрагмент (30–60 сек).	Запис замовлення кави носієм мови з фокусом на інтонацію.
<i>Micro-video</i>	Короткий ролик (Reels/Shorts).	45-секундна демонстрація техніки нарізання овочів (julienne, dice).
<i>Micro-copy</i>	Візуальна одиниця (інфографіка).	Схема “Idioms with Food” (напр. big cheese, top banana).

Ефективність функціонування мікромодуля залежить від його внутрішньої організації. Будь-який із вищезгаданих об’єктів має бути вписаний у трикомпонентну структуру: *Подача – Тренування – Відповідь (Input – Practice – Feedback)*. На відміну від традиційного лінійного навчання, така циклічність створює умови для миттєвої інтеріоризації знань [5; 6]. Структура замкненого циклу мікромодуля представлена у таблиці 3.

Таблиця 3.

### Структура замкненого циклу мікромодуля (інструментарій)

<i>Етап циклу</i>	<i>Деталізація</i>	<i>Приклад (тема “Food &amp; Cooking”)</i>	<i>Інструменти</i>
<i>1. Input (Подача)</i>	Представлення однієї конкретної порції інформації без зайвого контексту. (слово + картинка або коротке відео).	Перегляд 30-сек відео про техніку нарізання julienne та dice.	Quizlet (картки), TikTok/Reels, Canva (інфографіка).

2. <i>Practice</i> (Тренування)	Негайне застосування знань; проста механічна дія для фіксації зв'язку «слово-образ».	Вправа “Drag-and-drop” – поєднати фото моркви кубиками з назвою dice.	LearningApps, опитування в Telegram.
3. <i>Feedback</i> (Відповідь)	Миттєва автоматизована реакція системи для корекції помилок у режимі реального часу.	Повідомлення: «Вірно! Це dice». У разі помилки – пояснення відмінності від julienne.	Чат-боти, LMS, Google Forms.

Методична ефективність запропонованої стратегії виявляється у таких аспектах:

*подолання когнітивного бар'єру* – завдяки принципу гранулярності мінімізується почуття тривожності перед великим обсягом інформації; засвоєння обмеженої кількості лексем (наприклад, 5 одиниць замість 50) запобігає ментальній втомі та сприяє глибшій інтеріоризації знань;

*інтенсифікація пізнавальної діяльності* – на відміну від пасивного слухання, у циклі Input – Practice – Feedback студент перебуває в стані безперервної мовленнєвої дії (кожні 60 секунд);

*створення ситуації успіху* – автономність та завершеність кожного мікро модуля формує у студента стійке почуття самоефективності, що допомагає долати мовний бар'єр і підтримує довготривалу позитивну мотивацію до навчання.

Важливо зауважити, що впровадження мікронавчання не вимагає відмови від традиційних методів. Це, скоріше, оновлення структури уроку, ми замінюємо довгі монотонні блоки на серію активних «занурень» у матеріал. Така зміна ритму дозволяє студенту залишатися зосередженим протягом усього заняття [2; 4; 6]. Порівняння традиційного заняття та підходу на основі мікронавчання наведено у таблиці 4.

Таблиця 4.

#### Порівняння традиційного заняття та підходу на основі мікронавчання

Етап заняття	Традиційний підхід	Підхід через мікронавчання
Подача (Input)	Лекція викладача (15–20 хв).	Короткий мультимедійний об'єкт (3 хв) + обговорення.
Закріплення (Practice)	Читання тексту та вправи в підручнику.	Серія інтерактивних мікро-завдань із миттєвим фідбеком.
Контроль (Assessment)	Опитування наприкінці заняття або тест.	Автоматизований звіт системи після кожного мікроциклу.

Для інтенсифікації підготовки майбутніх учителів іноземних мов ми виділяємо три моделі імплементації:

*Модель «Дидактична пауза»* – короткі автономні мікро модулі для запобігання перевтомі (наприклад, квіз через QR-код).

*Модель «Дидактичний скафолдинг»* (ступенева декомпозиція) – розбиття складного завдання (написання есе) на послідовні кроки: лексика → граматика → синтез.

*Модель «Перевернутий мікро-клас»* – перенесення етапу Input у мобільне середовище перед заняттям, що вивільняє час для аудиторної дискусії.

Такий підхід дозволяє викладачу гнучко керувати освітньою траєкторією групи, забезпечуючи високу динаміку та результативність кожного етапу навчання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гасслер Г. Мікронавчання як інноваційний підхід до організації освітнього процесу. *Інновації в освіті*. 2015. № 4. С. 12–18.
2. Гюг Т. Концептуалізація мікронавчання: теоретичні аспекти та практичне застосування. *Сучасні методика викладання іноземних мов*. 2010. Вип. 2. С. 45–51.
3. Свеллер Дж. Теорія когнітивного навантаження в контексті мультимедійного навчання. *Психологія навчання*. 2012. № 8. С. 102–115.
4. Семеріков С. О. Теорія та методика використання мобільних технологій у навчанні іноземних мов. *Інформаційні технології в освіті*. 2018. Вип. 15. С. 88–95.
5. Hug T. Microlearning: A New Pedagogical Challenge. *Proceedings of Microlearning Conference*. Innsbruck : University Press, 2005. P. 33–42.
6. Sweller J. Cognitive Load Theory. *Psychology of Learning and Motivation*. 2011. Vol. 55. P. 37–76.

## ІРИНА СТЕЦЬКО

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ, ТЕРНОПІЛЬ,  
УКРАЇНА

## РОЛЬ ТА ПЕРЕВАГИ СТОРИТЕЛІНГУ В СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПАРАДИГМІ

Сторителінг визначається як інтерактивна методика, що базується на синергії вербальних засобів та невербальних дій для трансляції соціокультурного досвіду. В освітньому контексті цей метод постає як ефективна альтернатива традиційним підходам, що сприяє зростанню навчальної мотивації, збагаченню лексичного запасу та розвитку дискурсивних навичок студентів. Згідно з дослідженнями С. Міллера та Л. Пеннікаффа, наративні практики є потужним інструментом формування грамотності, вдосконалення усного мовлення, а також розвитку рецептивних (читання) та продуктивних (письмо) видів мовленнєвої діяльності. Такий підхід активізує творчий потенціал та ініціативність здобувачів освіти у процесі вербалізації власних ідей [4].

Використання історій розглядається як стратегічна техніка передачі знань, де через сюжетні лінії реалізується вплив на комунікативні процеси. З лінгвістичної точки зору, наративи інтегрують граматичні структури, лексичні

одиниці та фонетичні моделі, адаптовані до рівня когнітивного сприйняття студентів. Процес роботи з історіями базується на механізмах прогнозування, що дозволяє корелювати нову інформацію з апріорним досвідом, забезпечуючи поступову реконструкцію індивідуальної системи знань. Окрім того, сторителінг сприяє інтерналізації морально-етичних цінностей [3].

Аналітична робота з сюжетом (ідентифікація персонажів, інтерпретація їхньої поведінки, експлікація ідей) безпосередньо впливає на розвиток пам'яті та критичного мислення. Такі вправи стимулюють когнітивну гнучкість, спонукаючи студентів до пошуку нестандартних рішень та варіативності у фіналах історій.

Отже, ключовими перевагами техніки є:

- Емоційно-вольова сфера: суттєве підвищення мотивації та залученості до навчального процесу.

- Мовна компетенція: інтенсифікація засвоєння граматичних конструкцій, розширення словникового запасу та покращення артикуляційних навичок.

- Когнітивний аспект: полегшення запам'ятовування мовних паттернів та розвиток швидкості (побіжності) мовлення [2].

Інтеграція сторителінгу в навчальні програми (story-based learning) набуває дедалі більшої популярності як засіб одночасного формування мовних компетенцій та засвоєння предметного змісту. Викладачі використовують як автентичні, так і адаптовані тексти для опрацювання лексико-граматичного матеріалу або проведення лінгвокраїнознавчих досліджень [1]. Контекстуалізація мовних одиниць у межах цілісного наративу забезпечує вищу ефективність академічних результатів.

Окремої уваги заслуговує проектний сторителінг, який передбачає реалізацію колективних творчих завдань [5]. Студенти залучаються до колаборативної діяльності:

1. Написання авторських сценаріїв.
2. Створення тематичних подкастів.
3. Розробка мультимедійних проектів.

Дана техніка трансформує освітній процес у простір для розвитку автономії студентів, підвищує їхню комунікативну спроможність та навички вирішення проблемних завдань. Впровадження сторителінгу дозволяє створювати інклюзивне та змістовне навчальне середовище, що відповідає індивідуальним запитам сучасних здобувачів освіти та сприяє їхньому професійному становленню.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bamford J., Day R. R. Extensive reading activities for teaching language. Cambridge University Press, 2004. 215 p. URL: <https://assets.cambridge.org/052101/6517/sample/0521016517ws.pdf>.
2. Burns A., Joyce H. Focus on Speaking. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, 1997. URL: [https://www.academia.edu/84226841/Focus\\_on\\_Speaking](https://www.academia.edu/84226841/Focus_on_Speaking).

3. Hung C. M., Hwang G. J. A project based digital storytelling. Approach for improving students learning motivation, problem solving competence and learning achievement. *Educational technology & society*. 2012. 15 (4). P. 368 – 379. [n/286044876\\_A\\_projectbased\\_digital\\_storytelling\\_approach\\_for\\_improving\\_students\\_learning\\_motivation\\_problem-solving\\_competence\\_and\\_learning\\_achievement](https://doi.org/10.286044876_A_projectbased_digital_storytelling_approach_for_improving_students_learning_motivation_problem-solving_competence_and_learning_achievement).
4. Miller S., Pennycuff L. The Power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy Learning. *Journal of Cross Disciplinary Perspectives in Education*. 2008. 1. P. 36 – 43. <http://wmpeople.wm.edu/asset/index/mxtsch/storytelling>.
5. Skehan P. A cognitive approach to language learning. Oxford University Press. 1998. 324 [https://books.google.com.ua/books/about/A\\_Cognitive\\_Approach\\_to\\_Language\\_Learning.html?id=Yzdl3pW0Yf4C&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ua/books/about/A_Cognitive_Approach_to_Language_Learning.html?id=Yzdl3pW0Yf4C&redir_esc=y).

## **ВАЛЕНТИНА СТІЛЕЦЬ**

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА, КИЇВ, УКРАЇНА

### **ЗМІСТ І СТРУКТУРА ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ З ДИСЦИПЛІНИ «СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ГАЛУЗЕВИХ ТЕКСТІВ»**

В умовах викликів сьогодення першочерговим завданням закладів вищої освіти є підтримка безперервності освітнього процесу, що можна досягти завдяки змішаному формату навчання. Одним із його засобів, необхідних для організації самостійної позааудиторної роботи студентів та здійснення моніторингу й контролю, є дистанційний курс, створений за допомогою сучасної системи управління навчанням. Уже тривалий час розробники дистанційних / електронних навчальних курсів використовують систему управління навчанням LMS MOODLE, яка характеризується доступністю, практичністю, багатофункціональністю і гнучкістю [1].

Згідно з освітньо-професійною програмою «Англійська мова та друга іноземна» [2] професійна підготовка майбутніх бакалаврів філології передбачає вивчення низки перекладацьких дисциплін, серед яких – «Семантико-стилістичні проблеми перекладу галузевих текстів» у 8-му семестрі. Дисципліна спрямована на розвиток компетентності в письмовому (повному, фрагментарному, реферативному, анотованому) й усному (з листа, послідовному) перекладі професійно-практичних і науково-теоретичних галузевих текстів з англійської мови українською й з української мови англійською на рівні C1+ [4, с. 116].

Представимо зміст і структуру дистанційного курсу з дисципліни «Семантико-стилістичні проблеми перекладу галузевих текстів», розробленого в системі управління навчанням LMS MOODLE [3]. Курс включає інформаційно-організаційний, навчальний та контрольний-оцінювальний блоки.

В інформаційно-організаційному блоці розміщено інформацію про авторів курсу; силабус дисципліни, розроблений на основі відповідної робочої

програми [4]; методичні рекомендації до роботи з курсом; глосарій термінів, який наповнюється студентами у процесі проходження курсу; форум новин, у якому викладач повідомляє актуальну інформацію; дискусійний форум, де студенти й викладач обговорюють питання організаційного плану та особливості виконання конкретних завдань; ресурс для підтвердження неформальної освіти, на який студенти завантажують сертифікати про участь в освітніх, наукових заходах, конкурсах з перекладу, довідки про виконання перекладацьких проєктів тощо; журнал відвідування.

Навчальний блок поділено на 2 модулі, згідно з робочою програмою навчальної дисципліни [4]: «Семантико-стилістичні проблеми перекладу професійно-практичних галузевих текстів» (Модуль 1) та «Семантико-стилістичні проблеми перекладу науково-теоретичних галузевих текстів» (Модуль 2). Кожен модуль розпочинається теоретичним матеріалом, представленим у текстовому, графічному та відео форматах такими ресурсами, як «книга», «файл» і «URL (веб-посилання)». Далі слідує методичні рекомендації до виконання практичних завдань, куди включені критерії оцінювання доперекладцького аналізу галузевих текстів, а також письмового (повного, фрагментарного, реферативного, анотативного) та усного (з листа, послідовного) видів перекладу. Практичні елементи модуля створені переважно за допомогою діяльності «завдання», що передбачає виконання вправ і завдань на формування компетентності в письмовому й усному перекладі галузевих текстів. Зазначається тема, мета, критерії оцінювання певного виду перекладу, розподіл балів за окремими частинами завдання, співвідношення аудиторної роботи й самостійної позааудиторної роботи під час оцінювання; формулюється інструкція до виконання та конкретизується форма подання. У налаштуваннях до цієї діяльності також відмічаються терміни подання та максимальна кількість балів. Зворотній зв'язок від викладача надається через виставлений бал та коментар.

Контрольно-оцінювальний блок призначений для здійснення модульного й підсумкового контролю. Підрозділ модульного контролю включає пробний тест та модульну контрольну роботу, створену в тестових форматах «есе» (для перекладацького аналізу тексту і його письмового перекладу) та «багатоваріантне питання», «відповідність», «так/ні», «коротка відповідь» (для тестових завдань). За допомогою налаштувань викладач надає доступ до модульної контрольної роботи та встановлює ліміт часу на виконання. Підрозділ підсумкового контролю містить інформацію про процедуру складання іспиту в очному й онлайн режимах, список екзаменаційних питань, зразок екзаменаційного білета та пробний тест. Тут також розміщено екзаменаційні білети, на випадок, коли безпекова ситуація вимагатиме проведення іспиту в режимі онлайн. Білети створені в перерахованих вище тестових форматах. У налаштуваннях викладач надає до них доступ та встановлює ліміт часу на виконання.

Налаштований журнал оцінювання є зручним інструментом для викладача, оскільки звільняє його від копіткої роботи підрахунку балів для визначення

фінальної оцінки, та для студента, так як надає йому можливість відслідковувати власний прогрес опанування дисципліни.

Представлений дистанційний курс забезпечує студентів структурованим навчальним контентом у різних форматах (текстовому, графічному, відео), чіткими інструкціями до його опрацювання та до виконання перекладацьких вправ і завдань, зворотнім зв'язком (від системи управління навчанням, викладача, інших студентів), а також засобами для підготовки до контрольних заходів і виконання завдань модульного й підсумкового контролю. Крім першочергового призначення – створення сприятливого інформаційно-комунікаційного середовища для самостійної позааудиторної роботи студентів, – він також допомагає заповнити прогалини тим студентам, які пропустили з різних причин аудиторні очні чи онлайн заняття. Інструментарій системи управління навчанням LMS MOODLE дозволяє викладачу здійснювати моніторинг процесу й контроль результату формування компетентності в галузевому перекладі.

Подальшого дослідження потребує питання побудови моделі змішаного навчання, у якій самостійна позааудиторна робота на основі дистанційного курсу буде інтегрована з аудиторною очною та аудиторною онлайн формами навчання.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Доманецька І., Федусенко О., Іларіонов О., Красовська Г. LMS MOODLE як засіб організації середовища здобуття педагогами післядипломної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. № 99 (1). С. 209–228. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v99i1.5196>.
2. Освітньо-професійна програма «Англійська мова та друга іноземна» підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» (Спеціалізація 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська) галузі знань 03 «Гуманітарні науки». Київ, 2024. URL: [https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/opp\\_bakalavr\\_035.041\\_filologiya\\_angliyska\\_2024.pdf](https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/opp_bakalavr_035.041_filologiya_angliyska_2024.pdf) (дата звернення: 14.02.2026).
3. Стрілець В. В. Електронний навчальний курс «Семантико-стилістичні проблеми перекладу галузевих текстів (ФіЛА)» для студентів 4-го курсу спеціалізації 035.041 «Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська»: вебсайт. URL: <https://elearn.nubip.edu.ua/course/view.php?id=3158> (дата звернення: 14.02.2026).
4. Стрілець В. В. Робоча програма навчальної дисципліни «Семантико-стилістичні проблеми перекладу галузевих текстів». *Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія*. 2022. Вип. 36. С. 115–124. DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.36.2022.262065>.

## ОЛЕСЯ ФЕДОРОВА

ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ,  
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ, УКРАЇНА

### ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ГОВОРІННЮ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ ЗЗСО

Сучасна українська школа функціонує в умовах безпрецедентних викликів. Тривала війна, постійні повітряні тривоги, вимушені переміщення та атмосфера невизначеності створюють хронічний стресовий фон, що безпосередньо впливає на психоемоційний стан учнів та їхню здатність до навчання. У таких реаліях традиційні підходи до викладання іноземних мов потребують переосмислення: вчителі стикаються з необхідністю не лише передавати знання, а й створювати безпечний психологічний простір, де діти можуть відновлювати внутрішні ресурси та набувати впевненості у своїх силах.

Особливо гостро ця проблема постає в інклюзивних класах, де навчаються діти з особливими освітніми потребами. Ці учні й до війни переживали труднощі з комунікацією, соціалізацією та засвоєнням іноземної мови, а в умовах додаткового стресу їхня вразливість лише зростає. Страх помилитися, мовний бар'єр, складність граматичних конструкцій накладаються на тривожність та емоційну виснаженість, створюючи замкнене коло невдач та зниження мотивації [1;2].

Саме тому інтеграція арт-терапевтичних технік у процес навчання говорінню англійською мовою стає не додатковим елементом, а необхідною умовою ефективного уроку. Арт-терапія – це м'який, ненав'язливий спосіб зниження тривожності, розвитку емоційного інтелекту та самовираження через творчість. Поєднуючи арт-терапевтичні практики з комунікативними завданнями, ми створюємо унікальне середовище, де оволодіння іноземною мовою відбувається природно, без психологічного тиску, через радість творчості та взаємодії.

**Мета статті** – описати шляхи використання арт-терапевтичних технік під час навчання говорінню іноземною мовою в інклюзивному класі ЗЗСО

Одним із методів психологічної підтримки учнів під час вивчення іноземної мови є малювання піском. Малювання піском на світловому столі або навіть у звичайному підносі створює унікальне поєднання тактильних відчуттів, візуального мистецтва та мовленнєвої практики [3]. Ця техніка особливо ефективна для дітей з розладами аутистичного спектру та сенсорними порушеннями, оскільки тактильний контакт із піском заспокоює нервову систему та знижує тривожність.

Для розвитку монологічного мовлення учні можуть створювати піщані картини за темами "My Dream House", "My Perfect Day" чи "A Place I Feel Safe", а потім описувати їх англійською мовою. Процес малювання дає час на обдумування висловлювань, зменшує страх помилки, адже увага частково

зосереджена на творчості. Учні можуть використовувати фрази: "I'm drawing...", "In my picture you can see...". Для дітей з порушеннями мовлення така діяльність знімає психологічний тиск, бо вони можуть спочатку виразити думки невербально, а потім поступово додавати словесний опис. Діалогічне мовлення розвивається через роботу в парах, де один учень малює за описом партнера, що розвиває як навички говоріння, так і аудіювання. Діти з дефіцитом уваги краще концентруються, коли є конкретна практична задача, а тактильна стимуляція допомагає утримувати фокус.

Не менш потужною арт-терапевтичною технікою є використання фотографій, що активізує емоційну пам'ять та створює персоналізований контекст для спілкування. Для дітей із тривожними розладами фотографії стають "безпечним провідником" до розмови – вони говорять не про абстрактні теми, а про щось конкретне та зрозуміле [3]. Проєкт "My Life in Pictures" передбачає, що учні приносять 3-5 фотографій (сімейні, природи, улюблених місць) і готують презентації з використанням фраз: "This photo shows...", "I took this picture when...", "This is special because...". Діти з інтелектуальними порушеннями працюють із простішими конструкціями та меншою кількістю фото, але принцип залишається той самий – особиста історія знижує когнітивне навантаження та робить мовлення осмисленим. Для розвитку діалогічного мовлення ефективною є активність "Photo Interview", під час якої учні обмінюються фотографіями та ставлять питання один одному: "Who is in this photo?", "Where was it taken?", "Why is it important to you?". Для дітей з порушеннями соціальної комунікації така структурована бесіда із візуальною опорою полегшує встановлення контакту та знижує соціальну тривожність.

Кольоротерапія посідає важливе місце серед арт-терапевтичних технік на уроках англійської мови. Робота з кольорами має потужний психотерапевтичний ефект: різні відтінки впливають на емоційний стан та можуть виражати почуття, які складно вербалізувати. Для дітей з емоційними порушеннями кольоротерапія стає мостом між внутрішнім переживанням та його словесним вираженням [3]. Вправа "My Mood Palette" передбачає, що учні створюють кольорні композиції, що відображають їхні емоції, та описують їх англійською мовою: "I chose blue because I feel calm", "Red shows my energy", "This dark color represents my worries". Поступово вводяться складніші емоційні концепції англійською мовою. Діти з порушеннями емоційно-вольової сфери вчаться розпізнавати та називати власні стани, що є важливим психологічним навиком. Діалогічне мовлення розвивається через гру "Color Associations", під час якої один учень називає колір, інший каже, що він асоціює з ним: "Blue? It reminds me of the sea", "What about yellow?" – "I think of sunshine and happiness". Така діяльність розвиває спонтанне мовлення.

Музикотерапія є універсальним інструментом для створення комфортної атмосфери на уроці та стимулювання мовленнєвої активності. Музика знижує рівень кортизолу (гормону стресу), активізує мовленнєві зони мозку та створює емоційний резонанс, що полегшує запам'ятовування [3]. Для дітей з порушеннями слуху (при залишковому слуху) ритмічна структура музики допомагає розрізняти інтонації англійської мови. Після прослуховування

інструментальної композиції учні описують емоції та образи: "This music makes me think of...", "I imagine...", "It sounds like...". Можна використовувати різні жанри – від класики до природних звуків. Діти з затримкою психічного розвитку краще сприймають інформацію через мультисенсорні канали, тому поєднання музики та мовлення підвищує ефективність навчання. Для розвитку діалогічного мовлення ефективним є створення "Musical Dialogues", коли учні обирають музичний фрагмент та складають діалог між персонажами, які могли б жити в цьому звуковому світі. Робота в малих групах розвиває співпрацю та знижує страх перед публічним мовленням.

Ароматерапія, хоча й менш очевидна для мовленнєвої практики, відіграє важливу роль у створенні сприятливого психологічного клімату. Запахи мають пряме з'єднання з лімбічною системою мозку, яка відповідає за емоції та пам'ять. Використання ефірних олій на уроці (лаванда для заспокоєння, м'ята для концентрації, цитрусові для бадьорості) створює позитивні асоціації з процесом навчання [3]. Вправа "Scent Stories" передбачає, що учні нюхають різні аромати (кава, ваніль, хвоя) та розповідають історії чи спогади: "This smell reminds me of...", "When I smell this, I remember...". Для дітей з посттравматичним стресовим розладом приємні запахи стають "якорем безпеки", що допомагає відкритися для комунікації. Діалогічне мовлення розвивається через гру "Guess the Scent", під час якої один учень описує запах без назви, інший вгадує: "It's sweet and warm", "Does it smell like food?" – "Yes, like baking". Така активність розвиває описові навички та словниковий запас.

Лялькотерапія є особливо цінною для дітей, які відчувають сильну тривожність під час публічних виступів. Ляльки та м'які іграшки створюють психологічну дистанцію між учнем та його висловлюваннями – діти говорять "від імені персонажа", що знижує особистісну тривожність. Це особливо важливо для дітей із селективним мутизмом або вираженою соціальною фобією [3]. Учні створюють презентацію свого персонажа у форматі "Character Introduction": "This is Teddy. He is brave but sometimes scared. He likes...". Проектуючи власні почуття на іграшку, діти безпечно досліджують емоції та практикують мовлення. Лялькова вистава або діалоги між персонажами дозволяють репетувати реальні життєві ситуації (знайомство, прохання про допомогу, вираження незгоди) без страху осуду. Для дітей з порушеннями комунікації це безцінна можливість відпрацювати соціальні скрипти в безпечному середовищі.

Ключовий принцип успішної інтеграції арт-терапевтичних практик в інклюзивному класі – це гнучкість та варіативність підходів. У одному завданні можна поєднувати кілька технік: наприклад, під спокійну музику з ароматом лаванди діти малюють піском та описують процес. Для різних категорій дітей з особливими освітніми потребами можна адаптувати складність мовленнєвих завдань, зберігаючи терапевтичну основу активності. Важливо розуміти, що арт-терапія не відволікає від навчальних цілей, а створює оптимальні умови для їх досягнення – коли дитина психологічно комфортна, її мозок здатний засвоювати нову інформацію набагато ефективніше, а мовленнєва практика

перестає бути джерелом стресу і перетворюється на природний процес самовираження та комунікації

Інтеграція арт-терапевтичних технік у процес навчання говорінню іноземною мовою в інклюзивному класі виходить далеко за межі простого засвоєння лексики та граматичних структур. Цей підхід формує у школярів комплекс життєво важливих компетентностей, які стануть надійною опорою не лише в академічному середовищі, а й у дорослому житті, особливо в умовах постійних викликів сучасності [1; 2].

Насамперед, регулярне використання арт-терапевтичних практик на уроках англійської мови розвиває у дітей стресостійкість – здатність зберігати психологічну рівновагу та продуктивність навіть у несприятливих умовах. Коли учень вчиться виражати свої переживання через малювання піском, музику чи кольорові композиції, він одночасно опановує техніки саморегуляції, які допомагають справлятися з тривогою не лише на уроці, а й під час повітряних тривог, складних життєвих ситуацій чи екзаменаційного стресу. Ці діти вчаться не уникати складних емоцій, а трансформувати їх у конструктивну діяльність, що є фундаментом психологічної зрілості [1; 2].

Не менш важливим результатом такого навчання є формування резильєнтності – здатності відновлюватися після психологічних травм та складних переживань. В умовах війни багато українських дітей зіткнулися з втратами, переїздами, руйнуванням звичного життя. Арт-терапевтичні техніки, інтегровані в комунікативні завдання, створюють безпечний простір для опрацювання цих переживань. Розповідаючи англійською мовою про свої фотографії, описуючи музичні враження чи створюючи діалоги від імені ляльок, діти поступово відновлюють відчуття контролю над власним життям, знаходять слова для невимовного, відчують підтримку однокласників. Резильєнтність, вибудована через творчість та мовленнєву практику, стає внутрішнім ресурсом, який дозволяє дитині не лише пережити травму, а й рости попри неї [1;4].

Важливою складовою є розвиток креативності та гнучкості мислення. Арт-терапевтичні завдання не мають єдиної правильної відповіді – кожна дитина знаходить власний спосіб самовираження, експериментує з формами, кольорами, звуками, словами. Така свобода творчості формує впевненість у власній унікальності та цінності особистого досвіду. Учні звикають шукати нестандартні рішення, не боятися помилок, сприймати невдачі як частину навчального процесу. Ця когнітивна гнучкість стане незамінною у швидкозмінному світі, де здатність адаптуватися та генерувати нові ідеї цінується найбільше.

Соціальні навички, які формуються під час групових арт-терапевтичних активностей, також заслуговують на особливу увагу. Обговорюючи фотографії, створюючи спільні лялькові вистави чи інтерпретуючи музику в парах, діти вчаться співпраці, активного слухання, конструктивного діалогу, поваги до відмінностей. Для дітей з ООП такі завдання стають безпечним тренінгом соціальної взаємодії. Вони розуміють, що їхня думка важлива, що однокласники готові почути їхню історію, що спілкування може бути джерелом

раді, а не лише тривоги. Ці навички – основа успішної інтеграції в суспільство та побудови підтримуючих соціальних зв'язків [1;4].

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
2. Подолання логопедичних проблем молодших школярів / упоряд.: Т. Бишова, О. Кондратюк. Київ : Шкільний світ : ПП Л. Галіцина, 2006. 128 с.
3. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : Агентство «Україна», 2019. 300 с.
4. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 248 с.

### **ЛІЛІА ШТОХМАН**

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ,  
ТЕРНОПІЛЬ, УКРАЇНА

### **СТРАТЕГІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У НЕМОВНИХ ЗВО**

З огляду на сучасну ситуацію у світі, коли міжнаціональний діалог набуває все більш критичної важливості, вивчення іноземних мов набуває дедалі більшої ваги у системі освіти. Досконале володіння іноземними мовами стало важливою складовою успіху сучасної людини. Основний напрям розв'язання проблеми поліпшення мовної підготовки студентів немовного ЗВО, майбутніх фахівців у різних галузях науки, економіки, освіти – це підвищення їх іншомовної комунікативної компетенції.

Багато викладачів обирають традиційну методику планування заняття – пояснення, практика, перевірка (ППП). Цей надійний метод дозволяє чітко організувати низку навчальних активностей і є найкращим, щоб охопити всі лексичні та граматичні аспекти підручника чи навчальної програми. Та за ним лексичне наповнення занять не зовсім відповідає потребам тих, хто навчається, та майже повністю диктується змістом підручника і програми, хоч часто викладачі все одно підлаштовують матеріал під потреби групи та навчального процесу.

Проблема вибору ефективного підходу при вивченні іноземних мов стає актуальною саме тепер, що знайшло своє відображення у працях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених (Межуєва, Ніколаєва, Воробель, Ничкало, Adzani, Willis). Аналіз основних досліджень демонструє, що більшість науковців зосереджується на підтвердженні ефективності TBL – методу завдань – та доводять, що він позитивно впливає на розвиток навичок читання, підвищує мотивацію учнів і знижує рівень навчальної тривожності. Вони також демонструють ефективність використання TBL у навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей, підкреслюючи його значення для розвитку професійної комунікації [1; 2; 3; 4; 5].

Із TBL студенти отримують значно різноманітніший досвід використання мови – лексики різного роду, словосполучень та патернів і мовних форм. Мовні явища виникають з потреб студентів. Обмежувати їх досвід певними мовними структурами є неприродним. У зв'язку із цим окремої уваги заслуговує практика і прийоми впровадження методу завдань у проведенні практичних занять.

Дж. Віліс у своїй статті *Criteria for identifying tasks for TBL* досліджує, як інтегрувати метод творчих завдань у типовий підручник, щоб покращити навчальні можливості студентів та зменшити час підготовки викладача [4]. Для цього вона розглядає саме поняття *завдання*. Це дозволяє визначити активності, які можна підлаштувати і перетворити на завдання.

Як вона зазначає, щоб діяльність стала завданням, викладач повинен додати мету, щоб надати завданню сенс і зробити результат більш конкретним, щоб студенти знали, коли вони його виконали. Розглянувши шість ознак завдань, Віліс пропонує спосіб перетворення діяльності на завдання – зосередитись на значенні, а не на формі, та додати чіткі інструкції щодо їх виконання, та щоб студенти самостійно могли визначити якість його виконання [там само].

У статті *Six types of task for TBL* Дж. Віліс аналізує, як інтегрувати метод завдань до використання разом із підручником, щоб покращити навчальні можливості для студентів та зменшити час підготовки для викладача. Серед стратегічних прийомів вона пропонує дещо змінити логіку підручника і починати не з граматичного матеріалу, а працювати спершу із лексикою, щоб пізніше могли використовувати її в інших завданнях. Якщо вони спочатку вивчають граматичний матеріал, то будуть надто перейматись питанням правильних граматичних форм, наголошує Дж. Віліс, а не змісту сказаного, що у свою чергу посилить їх невпевненість. У такому випадку викладач відіграє роль мовного радника, поки студенти працюють на своєму рівні підготовки, доповнюючи та розширюючи свій запас слів і мовних засобів. Вона радить переходити до граматичної теми після того, як лексичний матеріал розділу засвоєно, а граматичні вправи в такому випадку служать для його закріплення [5].

Отож, можемо підсумувати, що методика TBL залишається однією з провідних педагогічних парадигм у галузі викладання мов та інших навчальних дисциплін. Сучасні наукові дослідження засвідчують сталий інтерес до цього підходу, що пояснюється його орієнтацією на виконання завдань, наближених до реальних комунікативних і професійних ситуацій. А завдяки використанню викладачем методу завдань на занятті основний акцент – на студентах і тому, як вони засвоюють мову (через її використання), а не на тому, як її подає викладач. Справжнє вивчення мови – це її практичне використання, а завдяки виконанню завдань студенти мають можливість взаємодіяти, використовуючи мову на практиці. Завдяки прийомам та принципам методу завдань студент отримує ще більше можливостей самостійно використовувати мову, щоб активувати вивчені раніше вокабуляр та граматичний матеріал.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Adzani F. N., et al. Implementing task-based learning to develop students' speaking skill. *Pulchra Lingua*. 2024. № 1. P. 15–24.
2. Воробель М. І. Технологія Task-Based Learning у викладанні англійської мови у вищій школі. *Grail of Science*. 2021. № 4. С. 412–416.
3. Ничкало Н. Г., Лук'янова Л. Б., Пазюра Н. В., Муранова Н. П. Застосування підходу task-based learning у навчанні англійської мови професійного спрямування. *Advanced Education*. 2020. № 16. С. 36–43.
4. Willis J. Criteria for identifying tasks for TBL. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professionaldevelopment/teachers/knowning-subject/criteria-identifying-tasks-tbl>
5. Willis J. Six types of task for TBL. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/six-types-task-tbl>

**OLEH CHUKHNI  
RUSLANA LUTSIV**

WEST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY, TERNOPII, UKRAINE

**SVITLANA SABAT**

LVIV POLYTECHNIC NATIONAL UNIVERSITY, LVIV, UKRAINE

## **ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: ADVANTAGES, DISADVANTAGES, AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS**

The integration of artificial intelligence (AI) into education has become one of the most significant trends in modern pedagogy. In the field of foreign language teaching, AI-based tools are increasingly used to support vocabulary acquisition, grammar practice, speaking development, writing improvement, translation, pronunciation training, and assessment [6]. Applications such as chatbots, adaptive learning platforms, automated writing assistants, speech-recognition systems, and generative AI tools have opened new possibilities for both teachers and learners. At the same time, their rapid implementation has generated substantial debate regarding their pedagogical value, ethical implications, and possible risks. In this context, the issue is no longer whether AI should be used in foreign language education, but rather how it can be integrated effectively, critically, and responsibly [1].

One of the most important advantages of AI tools in foreign language teaching is their capacity for *personalized learning*. Traditional classroom instruction often faces limitations when students demonstrate different levels of language proficiency, learning speed, motivation, and cognitive style. AI-powered systems can help address this challenge by adapting tasks, exercises, and feedback to the individual learner's needs. For example, students with lower proficiency levels can receive simplified

input and additional scaffolding, while more advanced learners can be offered more complex communicative tasks. According to UNESCO [8], AI has considerable potential to support inclusive and learner-centred education by making teaching more responsive to diverse learner profiles. In foreign language teaching, such personalization can improve the acquisition of grammar structures, lexical items, pronunciation patterns, and communication strategies.

Another significant benefit of AI is the provision of *immediate feedback*, which is essential in language learning [2]. Unlike many traditional classroom settings where teachers cannot provide detailed individual comments instantly, AI systems can analyze learner responses and offer corrections or suggestions in real time. This is especially useful for pronunciation, sentence construction, and writing tasks. Immediate feedback allows students to notice errors, revise their production, and practise repeatedly without waiting for delayed teacher evaluation. Recent research confirms that AI-powered language learning applications can improve engagement and language performance, particularly in speaking and writing activities [3]. In this respect, AI may function as a valuable supplementary tutor that extends practice beyond classroom time.

AI tools are also beneficial because they expand opportunities for *authentic and interactive language practice*. Generative AI systems can simulate real-life conversations, interviews, debates, negotiations, role plays, and intercultural communication scenarios [6]. This is particularly important for developing communicative competence, since many learners have limited opportunities to interact with native or proficient speakers outside the classroom. By engaging with AI-driven conversational systems, students can practise target language structures in a more dynamic environment than traditional textbook exercises usually offer. Such tools may increase students' confidence, reduce communication anxiety, and encourage autonomous experimentation with the target language. Researchers have found that AI chatbots can positively influence learners' willingness to communicate and their motivation to participate in language tasks [10].

From the teacher's perspective, AI can significantly reduce routine workload and support *instructional design*. Teachers may use AI to generate reading texts, discussion prompts, vocabulary lists, grammar exercises, quizzes, rubrics, model answers, and differentiated tasks for mixed-ability groups. In many cases, this saves preparation time and enables teachers to focus more on interaction, facilitation, and feedback. AI can also support formative assessment by helping educators identify common learner errors and patterns of misunderstanding. According to recent studies, AI is becoming increasingly relevant not only for student learning but also for teacher professional development and lesson planning [5]. Therefore, the use of AI in foreign language teaching may improve efficiency and expand the teacher's methodological toolkit.

However, despite these advantages, the use of AI in language education also involves serious disadvantages and limitations. One major concern is the risk of overdependence on technology. When learners rely excessively on AI-generated responses, they may become passive consumers rather than active producers of language. Instead of independently constructing sentences, searching for vocabulary,

or organizing ideas, students may simply copy machine-generated texts. This is particularly problematic in writing instruction, where genuine language production is essential for the development of communicative and academic competence. Overreliance on AI may weaken critical thinking, creativity, and problem-solving abilities, as students may accept generated answers uncritically rather than evaluate their quality or relevance. UNESCO [8] warns that generative AI should not undermine human agency or replace the cognitive effort required for meaningful learning.

A related problem concerns *academic integrity*. AI-generated essays, summaries, and translations may blur the boundary between assistance and authorship. In foreign language education, teachers often assess not only the final product but also the learner's individual competence in grammar, vocabulary, coherence, and argumentation. If students submit texts largely produced by AI, the validity of assessment is seriously compromised. This creates new challenges for educators, who must rethink task design, classroom assessment, and homework policies. The European Commission [4] emphasizes the importance of transparency, responsible use, and clear ethical guidelines in applying AI to teaching and learning. For foreign language teachers, this means that students need explicit instruction on acceptable and unacceptable uses of AI, including citation practices, acknowledgment of assistance, and the distinction between support and substitution.

Another serious limitation of AI lies in the issues of *accuracy, bias, and contextual appropriateness*. AI systems do not truly understand language in the human sense; rather, they generate responses based on patterns in large datasets. As a result, they may produce incorrect explanations, unnatural expressions, misleading examples, or culturally inappropriate content. In foreign language teaching, where linguistic nuance, register, pragmatics, idiomaticity, and intercultural awareness are central, such limitations can have negative consequences. Learners may acquire formulaic or artificial language that is grammatically acceptable but pragmatically unsuitable. Moreover, AI systems may reproduce social and cultural biases present in training data, which can affect the fairness and inclusiveness of educational content. OECD research underlines that the educational impact of AI depends heavily on how critically and ethically such technologies are used in practice [7].

The use of AI in foreign language teaching also raises concerns about *digital inequality and teacher readiness*. Not all students and institutions have equal access to reliable internet connections, modern devices, subscription-based AI tools, or digital literacy training. As a result, the integration of AI may deepen existing educational inequalities between learners from different socioeconomic backgrounds or between well-resourced and under-resourced institutions. At the same time, many teachers may feel uncertain about how to incorporate AI into their methodology effectively. Without appropriate training, educators may either reject useful innovations or use them superficially and uncritically. UNESCO's *AI Competency Framework for Teachers* [9] stresses that teachers require new competencies related to ethical awareness, prompt formulation, evaluation of AI outputs, privacy protection, and pedagogically sound implementation.

For these reasons, the use of AI in foreign language teaching should be guided by a *balanced pedagogical approach*. AI should not be viewed as a replacement for the teacher, but as a supportive instrument that can enrich the educational process when used appropriately. The teacher remains central in setting learning objectives, selecting materials, interpreting learners' needs, facilitating communication, and fostering intercultural and critical competence. AI may be most effective when employed for brainstorming, scaffolding, language practice, feedback, and material adaptation, while the teacher ensures quality control, methodological coherence, and ethical use. In other words, the educational value of AI depends not on the technology itself, but on the teacher's professional judgment and pedagogical strategy.

In conclusion, artificial intelligence tools offer substantial opportunities for foreign language teaching. They support personalized learning, provide immediate feedback, promote learner autonomy, expand communicative practice, and assist teachers in lesson preparation and assessment. Nevertheless, these benefits are accompanied by notable disadvantages, including overdependence, academic dishonesty, biased or inaccurate output, reduced critical thinking, and unequal access to digital resources. Therefore, AI should be integrated into foreign language teaching with caution, methodological awareness, and ethical responsibility. The future of language education lies not in replacing teachers with intelligent systems, but in combining technological innovation with human-centred pedagogy in order to enhance the quality, inclusiveness, and effectiveness of learning.

## REFERENCES

1. Луців Р., Мороз Н., Сабат С. Штучний інтелект як інструмент для оцінювання мовних навичок здобувачів вищої освіти: переваги та обмеження. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 2 (32). С. 358 – 374. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/20881/20857> (дата звернення: 9.03.2026).
2. Сабат Світлана, Мороз Надія, Луців Руслана. Аналіз ефективності використання штучного інтелекту у викладанні іноземних мов в закладах освіти України. *Вісник науки та освіти. Серія «Філологія»*. 2024. № 8(26). С. 378 – 390. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8\(26\)-378-390](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8(26)-378-390) (дата звернення: 9.03.2026).
3. Du J., Daniel B. K. Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2024. № 6. 100230. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100230> (дата звернення: 9.03.2026).
4. European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators. Publications Office of the European Union, 2026. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/7967834> (дата звернення: 9.03.2026).
5. Li B., Tan Y. L., Wang Ch., Lowell V. Two years of innovation: A systematic review of empirical generative AI research in language learning and teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2025. Volume 9. Issue 100445. URL: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100445> (дата звернення: 9.03.2026).
6. Lutsiv Ruslana, Chukhnii Oleh, Sabat Svitlana. AI-Enhanced Language Learning: a Comparative Analysis of Pi.ai, Poe.ai, and Magicschool.ai in University English

- Programs. Сучасні тенденції у філологічних та педагогічних дослідженнях: вітчизняний і міжнародний вимір: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, місто Тернопіль, 21 березня 2025 року. Західноукраїнський національний університет. Тернопіль 2025. С. 258-261. URL: <https://api.dspspace.wunu.edu.ua/api/core/bitstreams/92818679-774a-40b9-9651-5f8d978bc8e7> (дата звернення: 9.03.2026).
7. OECD. Reimagining teaching in an accelerating world. Paris: OECD Publishing, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1787/d0edfe8c-en> (дата звернення: 9.03.2026).
  8. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. 48 p.
  9. UNESCO. AI competency framework for teachers. Paris: UNESCO, 2024. URL: [https://www.cedefop.europa.eu/files/unesco\\_ai\\_competency\\_framework\\_for\\_teachers.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/unesco_ai_competency_framework_for_teachers.pdf) (дата звернення: 9.03.2026).
  10. Wiboolyasar W., Wiboolyasar K., Tiranant P., Jinowat N., & Boonyakitanont P. AI-driven chatbots in second language education: A systematic review of their efficacy and pedagogical implications. *Ampersand*. 2025. 14:100224. URL: <https://doi.org/10.1016/j.amper.2025.100224> (дата звернення: 9.03.2026).

## **OLHA DATSKIV**

TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY,  
TERNOPIL, UKRAINE

### **ETHICAL USE OF AI IN ACADEMIC WRITING BY PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS**

The integration of artificial intelligence (AI) tools in academic writing has become increasingly significant for master's students – pre-service foreign language teachers. These tools offer opportunities to enhance linguistic accuracy, coherence, and the overall quality of scholarly work, which is particularly valuable in a field centered on pedagogy and language mastery. However, the ethical use of AI in this context demands careful consideration to preserve academic integrity, foster authentic learning, and support the development of critical thinking and professionally oriented competencies in students. This abstract addresses the ethical dimensions of AI use in academic writing by master's students – pre-service foreign language teachers—highlighting the need to promote responsible practices, alleviate challenges in AI use, and develop institutional frameworks promoting academic integrity and ethical use of AI.

AI-powered writing tools provide master's students with advanced capabilities, such as grammar correction, vocabulary enhancement, and stylistic improvement. These tools can assist in refining academic papers by ensuring clarity and precision in language use [1]. Despite these benefits, reliance on AI raises ethical questions about maintaining original thought and pedagogical insight, which are essential for future language educators [5]. The ethical use of AI

in academic writing involves employing these technologies as aids to complement, not replace, students' linguistic and analytical skills.

Ethical AI use in language education is grounded in transparency regarding AI assistance, accountability for the originality of content, and adherence to academic standards specific to language education [2]. Students must avoid plagiarism by ensuring that AI-generated suggestions are critically evaluated and appropriately integrated. Acknowledging AI's role respects intellectual honesty and supports the development of authentic language-teaching methodologies. Furthermore, understanding AI's limitations, including potential bias and the risk of undermining language acquisition skills, is vital for ethical engagement.

Master's students specializing in language education face unique ethical challenges in using AI tools. The risk of unintentional plagiarism is heightened when AI-generated language structures or examples are incorporated without modifications or citations [1]. Overdependence on AI may hinder the development of essential language teaching competencies such as error analysis and language production skills. Additionally, AI-generated content may not always correspond to pedagogical principles or cultural contexts, potentially compromising the quality of academic work. Inequities in access to AI tools may also affect students' ability to produce competitive academic outputs, raising fairness concerns [2].

University academic programs must establish clear policies that define acceptable AI use, including disclosure requirements and limits on AI-generated content in writing assignments to avoid academic dishonesty. Training initiatives should focus on developing AI literacy tailored to language education, enabling students to critically assess AI outputs and integrate them into pedagogical knowledge [4]. Universities should develop environments in which ethical AI use supports academic integrity and the development of practical teaching and research skills, ensuring that AI tools enhance rather than diminish the educational experience.

To uphold ethical standards, students should be encouraged to use AI tools primarily for language refinement tasks, such as proofreading and stylistic enhancement, and adherence to citation norms, rather than for generating substantive pedagogical content. A critical evaluation of AI suggestions is essential for research accuracy. Proper acknowledgment of AI assistance should be practiced in accordance with institutional guidelines. Clear guidelines and transparency with academic supervisors regarding AI use foster trust and academic honesty. The continuous development of personal language proficiency and pedagogical expertise should remain paramount to complement AI support.

AI technologies can reinforce academic integrity by providing plagiarism detection and originality verification tailored to language-specific challenges [3]. When integrated judiciously, AI can serve as a safeguard that complements human judgment, ensuring that students produce authentic and credible academic work.

As AI continues to evolve, language educators, students, and policymakers must engage in ongoing dialogues to address emerging ethical issues. Future

efforts should focus on developing standardized frameworks for AI transparency in language education, incorporating AI ethics into curricula, and ensuring equitable access to AI resources [2]. Emphasizing ethical literacy alongside linguistic and pedagogical proficiency [4] will prepare master's students to navigate AI-assisted academic writing and teaching practices responsibly.

The ethical use of AI in academic writing by master's students – pre-service foreign language teachers—requires a balanced understanding of AI's benefits and limitations within the language education context. Responsible practices, supported by personal accountability and clear institutional policies, enable AI to serve as an effective tool without compromising academic integrity or the development of critical thinking and writing skills. By ensuring transparency, critical engagement, and ethical awareness, master's students can use AI to enhance their scholarly work while upholding the core values of academic and pedagogical excellence.

## REFERENCES

1. Azmi K., Fithriani R. Students' perceptions of Gemini AI effectiveness in academic writing. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*. 2025. Vol. 13. № 1. P. 74 - 93. <https://doi.org/10.24256/ideas.v13i1.6278>
2. Costa K., Mfolo L. N., Ntsohi M. P. Challenges, Benefits and Recommendations for Using Generative Artificial Intelligence in Academic Writing – A case of ChatGPT. *Center for Open Science*. 2024. P.1 – 48. <https://doi.org/10.31222/osf.io/7hr5v>
3. Lysenko T., Shestakova S., Yakovlieva O, Savastru N, Mykhailova O. Ethical aspects of using artificial intelligence for monitoring academic integrity in higher education institutions of Ukraine. *Seminars in Medical Writing and Education*. 2025. Vol. 4 447. P. 1 – 13. <https://doi.org/10.56294/mw2025447>
4. Stanko D., Kolegaeva I., Rohach L. Developing critical AI literacy in academic writing classrooms. *Arab World English Journal*. 2026. Vol. 3. P. 41 – 54. <https://doi.org/10.24093/awej/ai3.3>
5. Zamorano C. Enhancing academic writing in English language education through generative AI integration. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*. 2025. Vol. 3. № 3. P. 424 – 447. <https://doi.org/10.62583/rseltl.v3i3.87>

## OLEKSANDRA DUDA

WEST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY, TERNOPIL, UKRAINE

### MOTIVES OF HIGHER SCHOOL STUDENTS SELF-DEVELOPMENT OF TRANSLATION COMPETENCE

The investigation is devoted to one of the important problems of the domestic higher education quality improving. The issue of motivation forming to study a foreign language is sharpened by the process of Ukraine integration into the higher education European space. The purpose of the paper is to reveal the psychological

and pedagogical analysis results of non-language higher school students' motivation to self-improvement of their foreign language translation competence.

According to the methodology and the theory of selected conceptual approaches, the authors used a set of basic research methods, such as: theoretical ones are analysis, synthesis, classification of scientific and methodological sources on the research problem; empirical methods are questionnaire survey with direct and indirect questions, statistical analysis of research results [3, с. 234]. Psychological and pedagogical diagnostics of the socially heterogeneous respondents' motivation made it possible to characterize the essence of external and internal motives in their independent educational activity. Motivation peculiarities analysis of economic higher school students to self-development of mentioned competence was carried out on respondents' various social characteristics and it is done generally.

It has been established that the content of respondents external motives is mainly formed by the influence of such stimulating factors as "gaining competitiveness on the labour market" or "potential career growth". Internal motives are mainly related to the satisfaction of the students' personal needs in the foreign language studying (interest, awareness of the insufficient level of their own translation competence, internal belief in the need for self-improvement of foreign language communicative skills, etc.). Analysis of the diagnostics results provided an opportunity to distinguish the obstacles to the self-development of respondents in this sphere [2, p. 35; 8, p.234].

Experimental testing of the studied motivation within the internal and external mediation allowed us to reveal the dominance of internal motives over external ones in all categories of respondents and to establish the main obstacle for the vast majority of students on the way of foreign language translation skills self-development, such as insufficient or low level of independent educational activity organization.

## REFERENCES

1. Галян І. Мотиваційно-ціннісні детермінанти професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури. *Science and education. Наука і освіта*. 2018. №3. С. 36 – 42.
2. Гуменюк О. Є. (Ред.). Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта – Тернопіль: «Підручники і посібники». 2008. 230 с.
3. Коломієць Б.С. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2019. 17 с.
4. Тонконог Н. І. Формування індивідуальної стратегії освітньо-професійної діяльності у майбутніх учителів іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук. Переяслав-Хмельницький. 2018. 286 с.
5. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія. Тернопіль: «Астон». 2007. 230 с.
6. Фурман А. В., Гуменюк О. Є., Ткач Ю. А. Методологічне обґрунтування концепції мотиваційних психоформ. *Vita-cultural mill, Вімакультурний млин*. 12. 2010. С. 9 – 19. URL: [http://dSPACE.tneu.edu.ua/bitstream/316497/7589/1/f\\_12\\_2.pdf](http://dSPACE.tneu.edu.ua/bitstream/316497/7589/1/f_12_2.pdf)

7. Чебикін О. Я., Дегірменджі Е. В. Психолого-педагогічна модель інтенсивного навчання іноземної мови студентів. *Psychological perspectives. Психологічні перспективи*. 2010. 16. С. 288 – 298. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/5383/1/Chebykin.pdf>
8. Чебикін, О. Я. Структура, зміст та особливості емоційної регуляції пізнавальної діяльності школярів. *Psychology and Society. Психологія і суспільство*. 2016. 4 (66). С. 76 – 88. URL: <http://dspace.tneu.edu.ua/bitstream/316497/18350/1/Чебикін%20О..pdf>
9. Чебикін О. Я. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізми, умови. *Psychology and Society. Психологія і суспільство*. 2017. 3 (69). С. 86–103. URL: <http://dspace.tneu.edu.ua/bitstream/316497/28428/1/Чебикін.pdf>
10. Ames C. Children's achievement attributions and self-reinforcement: Effects of self-concept and competitive reward structure. *Journal of Educational Psychology*, 1978. 70(3). P. 345–355. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.3.345>
11. Atkinson John William & Norman T Feather. A theory of achievement motivation. Huntington, N.Y. : Robert E. Krieger. 1974. 230 p.
12. Dokuchyna T. Academic Motivation of Students Majoring in «Special Education». *Science and education. Наука і освіта*. 2018. 2. P. 94 – 100. URL: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2018-2-12>
13. Jelena Mihaljević. Research on Motivation for Learning English As a Foreign Language – A Project in Progress. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia : Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*. 35. 1990. P. 151 – 160. URL: [file:///C:/Users/1/Downloads/12\\_Mihaljevic\\_research\\_on\\_motivation.pdf](file:///C:/Users/1/Downloads/12_Mihaljevic_research_on_motivation.pdf)

## NATALIYA DYACHUK

LVIV IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY  
AGENCY OF FOREIGN LANGUAGES 'RUNA'

### **PROCRASTINATION AS RISK AND RESOURCE IN EFL EDUCATION: PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL, AND METHODOLOGICAL DIMENSIONS**

This thesis examines procrastination as a multifaceted psychological and pedagogical phenomenon within the context of English as a Foreign Language (EFL) education. The study conceptualizes procrastination not only as a behavioral pattern that may impede learning processes but also as a potentially constructive cognitive mechanism when appropriately structured and pedagogically managed. The central argument of the research is that although procrastination is traditionally associated with diminished academic performance and emotional distress, certain forms of intentional delay, often described as 'active' or 'structured procrastination', may contribute to cognitive incubation, reflective processing, and creative problem-solving in language learning.

The concept of procrastination originates from the Latin *pro* (meaning 'forward') and *crastinus* (meaning 'belonging to tomorrow') and is commonly defined as a

persistent discrepancy between an individual's intended actions and their actual behavioral outcomes—an “excessive mismatch between an original intention and the resulting action” [4;17]. Within psychological literature, procrastination has historically been interpreted through two primary perspectives: first, as a moral or ethical deficiency that results in self-reproach and regret, and second, as a psychological or physiological response shaped by personality characteristics, biological predispositions, and adverse experiences [12, p. 14–15].

Contemporary cognitive and neuroscientific research further conceptualizes procrastination as the outcome of an internal conflict between the limbic system—which prioritizes immediate gratification—and the prefrontal cortex, which governs planning, decision-making, and long-term goal regulation [12, p.16]. This neurological tension is often reinforced by the phenomenon of ‘temporal inconsistency’, whereby the present self prioritizes short-term comfort over the long-term benefits envisioned by the future self.

Personality research has demonstrated that procrastination is strongly associated with individual psychological traits. Empirical studies based on the Five-Factor Model of personality indicate that higher levels of procrastination correlate negatively with conscientiousness, openness to experience, and agreeableness, while showing a positive relationship with neuroticism and motivational deficits [3;7]. In this regard, procrastination frequently emerges not as simple inactivity but as a displacement activity in which individuals remain occupied with secondary or less demanding tasks while avoiding those perceived as cognitively or emotionally threatening [10]. Factors such as perfectionism, fear of failure, and diminished self-efficacy further reinforce this behavioral pattern, as delaying action can function as a psychological defense mechanism that protects the individual's self-concept from the possibility of unsuccessful performance.

Within EFL educational contexts, procrastination presents significant pedagogical challenges, particularly in contemporary digital and asynchronous learning environments. Although online learning platforms provide increased flexibility and accessibility, the absence of structured classroom interaction frequently weakens learners' external regulatory mechanisms and increases the likelihood of task postponement. Empirical research conducted among university students enrolled in asynchronous English language courses demonstrates that learners who frequently procrastinate exhibit significantly lower improvement between pre-test and post-test performance measures compared to their more self-regulated peers [2]. This pattern suggests that without consistent monitoring, immediate feedback, and structured deadlines, students often resort to last-minute task completion strategies that reduce opportunities for deeper linguistic processing and gradual skill acquisition.

The prevalence of academic procrastination among university students further underscores the significance of this issue in educational practice. Studies estimate that approximately 80–95% of college students and almost 50% of university students acknowledge engaging in procrastinatory behavior during their academic studies [17]. Several factors contribute to this tendency in the foreign language learning environment. Among the most prominent are task averseness, which arises when

assignments are perceived as difficult or cognitively demanding in a second language [1]; environmental distractions associated with digital media and social networking platforms that offer immediate relief from cognitively demanding learning activities [5]; and underlying psychological dynamics connected with self-image protection and fear of failure.

The consequences of persistent academic delay extend beyond reduced academic achievement and include heightened stress levels, emotional exhaustion, and increased likelihood of course withdrawal. Furthermore, repeated cycles of postponement frequently generate feelings of guilt and anxiety, which may further undermine students' motivation and engagement with language learning activities.

Despite the predominantly negative connotations associated with procrastination, recent theoretical and empirical research suggests that not all forms of delay are inherently detrimental. American scholar John Perry have proposed a distinction between 'maladaptive procrastination' and 'structured' or 'creative procrastination' [11;12]. From this perspective, intentional postponement can occasionally serve as a productive cognitive strategy that enables individuals to engage in subconscious processing and problem incubation. Psychological studies indicate a curvilinear relationship between procrastination and creativity, suggesting that moderate levels of delay may enhance the likelihood of generating innovative ideas, whereas both excessive and minimal delay may hinder creative thinking [1].

In the context of EFL learning, such incubation periods may allow students to internalize linguistic material more effectively, reorganize conceptual knowledge, and approach communicative tasks with greater flexibility and originality. Closely related to this concept is the notion of structured procrastination, which refers to the deliberate organization of tasks in a manner that channels the natural tendency to delay into productive activity. According to this approach, individuals rarely remain completely inactive when procrastinating; rather, they tend to complete secondary tasks in order to avoid more demanding obligations. By strategically arranging tasks within a hierarchical structure, educators and learners can exploit this behavioral tendency to promote the completion of meaningful academic work [12].

In order to transform procrastination from a detrimental habit into a manageable component of the learning process, several methodological strategies may be implemented within EFL pedagogy. One widely recommended approach involves dividing complex assignments into smaller, manageable subtasks, thereby reducing the cognitive burden associated with large-scale projects. This strategy, sometimes metaphorically described as "breaking the elephant," enables learners to initiate progress through minimal effort and gradually build momentum [15]. Another relevant principle is Parkinson's Law, which posits that work tends to expand to fill the time allocated for its completion; consequently, establishing shorter incremental deadlines can encourage more consistent engagement with academic tasks [8].

Additional pedagogical interventions draw upon principles from cognitive behavioral therapy and mindfulness practices, both of which aim to help learners regulate emotional responses such as anxiety, fear of failure, and perfectionism [16]. These approaches emphasize the development of self-regulation skills and metacognitive awareness, enabling students to recognize and modify maladaptive

behavioral patterns. Similarly, behavioral frameworks such as Fogg's Behavior Model highlight the importance of aligning motivation, ability, and environmental prompts in order to facilitate sustainable behavioral change [9]. According to this model, long-term improvement is more effectively achieved through small, incremental behavioral adjustments and supportive learning environments rather than through sudden and unrealistic attempts at radical habit transformation. Moreover, research suggests that creative problem-solving frequently emerges when individuals examine a problem from a new perspective and integrate previously acquired knowledge in novel ways [21].

In summary, procrastination in EFL education represents a complex and ambivalent phenomenon that simultaneously functions as both an obstacle and a potential cognitive resource. On the one hand, habitual delay is associated with reduced academic achievement, increased psychological stress, and diminished engagement in language learning activities, particularly in asynchronous learning environments [2]. On the other hand, when appropriately structured and strategically managed, periods of intentional delay may facilitate cognitive incubation, reflective thinking, and creative language production.

Consequently, effective pedagogical practice should move beyond simplistic moral interpretations of procrastination and instead address its psychological, neurological, and contextual determinants. By integrating structured task design, self-regulation strategies, and supportive learning environments, educators can assist students in transforming procrastination from a disruptive habit into a manageable element of the language learning process and a potential catalyst for creativity and deeper cognitive engagement.

## REFERENCES

1. Adeel, A., et al. (2023). When procrastination pays off: Role of knowledge sharing ability, autonomous motivation, and task involvement for employee creativity.- *Heliyon*, Volume 9, Issue 10, 2023. - <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19398>.
2. Amano, S., Enokida, K., Sakaue, T., Nakagawa, A., & Yamauchi, K. (2023). Relationship Between Academic Procrastination and Differential Learning Outcomes in Asynchronous Online EFL Learning. *AsiaCALL Online Journal*, 14(2), 1–17.- <https://doi.org/10.54855/acoj.231421>
3. Andraško, A. et al.(2023) Procrastination of University Students in the context of Personality and Academic Motivation. 15 p. <https://doi.org/10.31577/cas.2022.04.610>
4. Bujnovská, T., & Greifová, J. (2022): Prokrastinácia: prevalencia, príčiny a vzťah k osobnostným rysom v rámci Big Five modelu osobnosti. *Pulib.s* - <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Chovanec2/subor/77.pdf>
5. Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why You Do It, What to Do About It Now*.-Hachette Book Corp. -322p.
6. Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
7. Eysenck, H. J. (Ed.). (2012). *A model for personality*. Springer Science & Business Media.

8. Falconer, J. How to Use Parkinson's Law to Get More Done in Less Time. - <https://www.lifehack.org/articles/featured/how-to-use-parkinsons-law-to-your-advantage.html>
9. Fogg, B.J.(2026) Fogg Behavior Model. How Behavior Works. <https://www.behaviormodel.org/> or <https://thedecisionlab.com/reference-guide/psychology/fogg-behavior-model>
10. Gabrhelík, R. (2008). Akademická prokrastinace: Ověření sebezposuzovací škály, prevalence a příčiny prokrastinace: disertační práce. Brno: Masarykova univerzita.
11. Goda, Yoshiko & Yamada, Masanori & Matsuda, Takeshi & Kato, Hiroshi & Saito, Yutaka & Miyagawa, Hiroyuki. (2014). Learning Strategies and Motivation of Procrastinators' English Proficiency Levels. 10.14705/rpnet.2014.9781908416209.
12. May, S.(2025) Jump! A new Philosophy for Conquering Procrastination. Basic Books, London. – 214p.
13. Top Famous Procrastinators.-Virtue Map, 2023. - <https://virtuemap.com/famous-procrastinators/>
14. Perry, J. (2026). Structured Procrastination. Essay.-<https://structuredprocrastination.com/>
15. Perry, J. (2012) The Art of Procrastination: A Guide to Effective Dawdling, Lollygagging and Postponing.- Workman Pub Co. - 92p.
16. Rozental, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 5(13), 1488–1502. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.513160>
17. Steel, P. (2012) The Procrastination Equation. PEARSON. - 358p.
18. Tracy, B. (2025) Eat That Frog!, Fourth Edition: 21 Great Ways to Stop Procrastinating and Get More Done in Less Time Paperback. – Berrett-Koehler Publishers.- 144p.
19. Tice, Dianne & Baumeister, Roy. (1997). Longitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress, and Health: The Costs and Benefits of Dawdling. *Psychological Science - PSYCHOL SCI*. 8. 454-458. 10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x.
20. Wirajaya, M.M. (2020). Investigating the Academic Procrastination of EFL Students. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Indonesia*. 8. P. 67-77. – <https://doi.org/10.23887/jpbi.v8i2.3498>.
21. Zhao, S., Jiang, Y., Peng, X., & Hong, J. (2021). Knowledge sharing direction and innovation performance in organizations: do absorptive capacity and individual creativity matter? *European journal of innovation management*, 24(2), 371-394.

**VIKTORIIA HUBKINA**

DNIPRO UNIVERSITY OF TECHNOLOGY, DNIPRO, UKRAINE

## **INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO THE PROCESS OF TEACHING EFL FOR STUDENTS AT TECHNICAL UNIVERSITIES**

The integration of digital technologies into higher education has transformed the process of teaching and learning foreign languages. Artificial intelligence (AI), which refers to computer systems capable to perform the tasks requiring human intelligence,

has become an increasingly important component of modern educational environment. AI-based technologies such as natural language processing, adaptive learning systems, and conversational agents create new forms of interaction between learners and digital tools.

In the context of teaching English as a Foreign Language (EFL), AI technologies provide opportunities to improve language acquisition through personalized learning environments, automated feedback systems, and interactive communication platforms. These tools are particularly valuable for students at technical universities, whose academic and professional activities often require the use of English for research, international collaboration, and professional communication.

Recent research demonstrates that AI-based learning systems can significantly enhance language learning outcomes. A meta-analysis of empirical studies on AI in language education found a statistically significant positive effect on language acquisition across multiple language skills, including vocabulary, reading, writing, listening, and speaking [1, c. 2].

Despite the growing interest in AI technologies in education, the integration of such tools into EFL teaching remains a complex pedagogical task. Teachers must not only understand the technological capabilities of AI but also develop effective instructional strategies that align with language learning objectives. Artificial intelligence has emerged as a powerful tool in language education due to its ability to process large amounts of data, analyse learner performance, and provide adaptive feedback. AI systems can identify learners' strengths and weaknesses, allowing instructors to design personalized learning experiences.

One of the major advantages of AI technologies in language learning is the possibility of adaptive instruction. AI-driven learning platforms analyse students' performance and adjust tasks according to their proficiency level and learning pace. This personalized approach can improve the effectiveness of language learning and increase student engagement.

Research also indicates that AI tools can improve communicative competence and motivation among language learners. For example, AI-based speaking assistants have been shown to increase learners' willingness to communicate and reduce language anxiety by providing a supportive environment for practice [5, c. 3]. Furthermore, AI technologies contribute to the development of productive language skills. Automated feedback systems and AI-powered writing assistants help students improve grammar, coherence, and vocabulary usage during the writing process [4, c. 3].

However, scholars emphasize that AI should be viewed as a supportive tool rather than a replacement for human instructors. AI technologies are most effective when integrated into blended learning environments that combine digital tools with traditional classroom instruction [6, c. 2].

Several categories of AI technologies can be effectively used in EFL instruction for students of technical disciplines. Adaptive learning systems use AI algorithms to personalize learning materials according to the learner's progress. These platforms provide grammar exercises, vocabulary practice, and listening tasks that adjust in difficulty based on the student's performance. Such systems support individualized

learning trajectories, enabling students to focus on specific language skills that require improvement.

AI chatbots and conversational agents simulate authentic dialogues and allow learners to practice speaking in English. These tools are particularly useful for developing communicative competence and professional communication skills. Students can interact with chatbots to simulate real-life scenarios such as technical presentations, project discussions, or job interviews.

Writing assistants powered by artificial intelligence provide automated corrections, stylistic suggestions, and vocabulary recommendations. For technical university students, these tools are particularly helpful in developing academic writing skills required for research papers, technical reports, and project documentation.

Speech recognition systems analyse pronunciation, fluency, and intonation, providing immediate feedback to learners. These technologies enable students to practice speaking independently while receiving objective assessments of their pronunciation.

The integration of AI technologies into EFL teaching offers several pedagogical advantages. First, AI systems support personalized learning by adapting instructional content to the learner's individual needs and proficiency level. This approach allows students to progress at their own pace and focus on specific linguistic challenges. Second, AI tools provide immediate feedback, which helps students identify and correct errors during the learning process. Instant feedback enhances the efficiency of language learning and promotes self-regulation. Third, AI technologies increase student engagement and motivation. Studies show that AI-supported learning environments can enhance learner enjoyment and motivation in foreign language learning [3, c. 4]. Finally, the use of AI in language education contributes to the development of digital literacy and professional competencies, which are essential for students at technical universities.

Despite the numerous advantages of AI technologies in EFL education, several challenges must be addressed. One of the main concerns is the potential overreliance on AI tools. Excessive dependence on automated systems may reduce students' critical thinking and independent language production skills. Another challenge is the lack of teacher training in AI technologies. Many educators have limited experience in using AI tools for instructional purposes and require professional development to integrate these technologies effectively [2, c. 5]

In addition, ethical issues such as academic integrity, data privacy, and algorithmic bias must be carefully considered when implementing AI technologies in educational environments. Addressing these challenges requires the development of clear institutional policies, teacher training programs, and ethical guidelines for responsible AI use in education.

To ensure the effective use of AI technologies in EFL teaching at technical universities, several methodological strategies can be proposed. First, blended learning models should be adopted, combining traditional classroom instruction with AI-supported learning activities. Second, task-based learning can be used to integrate

AI tools into authentic professional communication tasks relevant to technical disciplines.

Third, project-based learning can encourage students to use AI technologies to develop technical presentations, research summaries, and collaborative projects. Finally, it is important to develop AI literacy, enabling students to critically evaluate AI-generated information and use AI tools responsibly.

It should be concluded that artificial intelligence is becoming an important component of modern language education. The integration of AI technologies into the process of teaching English as a Foreign Language offers significant opportunities for improving learning outcomes, particularly for students at technical universities. AI tools support personalized learning, provide immediate feedback, and enhance student engagement. They also contribute to the development of professional communication skills and digital competencies that are essential in the modern technological environment.

However, the successful implementation of AI in EFL teaching requires careful pedagogical planning, teacher training, and ethical considerations. AI technologies should not replace teachers but rather function as supportive tools that enhance the learning process.

## REFERENCES

1. Alenezi, A., & Alenezi, A. (2025). Effectiveness of artificial intelligence in language teaching: A meta-analysis. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9, 100522. [https://www.researchgate.net/publication/398197960\\_Effectiveness\\_of\\_Artificial\\_Intelligence\\_AI\\_in\\_Language\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/398197960_Effectiveness_of_Artificial_Intelligence_AI_in_Language_Teaching)
2. Harakchiyska, T. (2025). Predictors of pre-service EFL teachers' predisposition towards AI adoption in language teaching. *Education Sciences*, 15(9), 1112. <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/9/1112>
3. Huang, Y., & Li, M. (2024). The effect of artificial intelligence tools on EFL learners' engagement, enjoyment, and motivation. *Computers in Human Behavior*, 151, 108474. [https://www.researchgate.net/publication/384865249\\_The\\_Effect\\_of\\_Artificial\\_Intelligence\\_Tools\\_on\\_EFL\\_Learners'\\_Engagement\\_Enjoyment\\_and\\_Motivation](https://www.researchgate.net/publication/384865249_The_Effect_of_Artificial_Intelligence_Tools_on_EFL_Learners'_Engagement_Enjoyment_and_Motivation)
4. Jeon, E. Y. (2025). Artificial intelligence in ESL/EFL education: Evidence from recent reviews (2024–2025). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(1), 1–<https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/14625>
5. Li, J., & Lan, Y. (2024). Artificial intelligence in EFL speaking: Impact on enjoyment, anxiety, and willingness to communicate. *System*, 121, 103259. [https://www.researchgate.net/publication/379466075\\_Artificial\\_intelligence\\_in\\_EFL\\_speaking\\_Impact\\_on\\_enjoyment\\_anxiety\\_and\\_willingness\\_to\\_communicate](https://www.researchgate.net/publication/379466075_Artificial_intelligence_in_EFL_speaking_Impact_on_enjoyment_anxiety_and_willingness_to_communicate)
6. Zhang, X., Chen, Y., & Wang, L. (2025). AI-enhanced blended learning and its impact on speaking performance in EFL classrooms. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 10(1). <https://link.springer.com/article/10.1186/s40862-025-00367-4>

# **OLHA HYRYLA**

WEST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY, TERNOPIL, UKRAINE

## **ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR CREATING LEARNING TASKS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT UNIVERSITY**

The rapid development of digital technologies has significantly influenced contemporary educational practices, particularly in the field of language teaching. Artificial intelligence (AI) has become an increasingly important tool that can support teachers in designing learning materials, personalizing instruction, and enhancing students' engagement in the learning process. In the context of English language teaching, AI technologies offer new opportunities for generating diverse and adaptive learning tasks that correspond to students' linguistic needs and learning objectives.

Artificial intelligence can be broadly defined as computer systems capable of performing tasks that normally require human intelligence, such as language processing, pattern recognition, and problem solving. According to Russell and Norvig, AI systems are designed to simulate intelligent behavior and assist humans in complex cognitive activities [4, p. 1]. In education, AI technologies are increasingly used to support both teaching and learning processes by providing automated feedback, generating instructional materials, and facilitating adaptive learning environments.

One of the key advantages of AI in English language teaching is its ability to generate a wide range of learning tasks quickly and efficiently. Teachers can use AI-based tools to create grammar exercises, vocabulary tasks, reading comprehension activities, and discussion prompts. Such tools allow instructors to save time on routine material preparation while focusing more on pedagogical planning and student interaction. Holmes, Bialik, and Fadel note that AI has the potential to transform teaching practices by automating certain instructional processes and enabling teachers to concentrate on higher-level educational tasks [2, p. 74].

Another important benefit of using AI for task creation is the possibility of adapting tasks to different proficiency levels. AI systems can generate multiple variations of the same exercise with varying levels of complexity, which allows teachers to differentiate instruction within the same classroom. According to Luckin, intelligent educational technologies can support personalized learning by analyzing learners' progress and adjusting instructional materials accordingly [3, p. 52].

AI-generated tasks can also promote creativity and critical thinking among students. For example, AI tools can be used to generate debate questions, case studies, role-play scenarios, or problem-based learning activities. Such tasks encourage students to apply language skills in meaningful communicative contexts. Harmer emphasizes that communicative activities play a crucial role in language learning because they help students use language for authentic interaction rather than merely memorizing linguistic forms [1, p. 84].

In addition, AI tools can assist teachers in creating authentic and up-to-date learning materials. Since AI systems can process large amounts of information and

generate contextually relevant content, they enable instructors to design tasks related to current events, professional topics, or interdisciplinary themes. This is particularly important in English for Specific Purposes (ESP) courses, where teaching materials should reflect the professional interests and needs of students.

However, despite the numerous advantages of AI in education, its use also raises certain methodological challenges. Teachers must critically evaluate AI-generated content to ensure its linguistic accuracy, pedagogical relevance, and appropriateness for learners. AI should therefore be viewed not as a replacement for teachers but as a supportive tool that enhances instructional creativity and efficiency.

Furthermore, it is important to develop students' digital literacy and critical awareness when using AI technologies in the classroom. Learners should understand both the possibilities and limitations of AI-generated content and learn to evaluate information critically.

In conclusion, artificial intelligence offers significant opportunities for improving the process of creating learning tasks in English language classes. AI-based tools can support teachers in generating diverse, adaptive, and engaging learning activities that enhance students' language competence and motivation. At the same time, the effective integration of AI into language teaching requires careful pedagogical planning and critical evaluation of technological resources. Future research may focus on the development of methodological frameworks for the effective use of AI tools in English language education.

## REFERENCES

1. Harmer J. How to Teach English. Harlow: Longman, 2007. 288 p.
2. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. 248 p.
3. Luckin R. Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century. London: UCL Institute of Education Press, 2018. 256 p.
4. Russell S., Norvig P. Artificial Intelligence: A Modern Approach. 4th ed. Harlow: Pearson, 2021. 1136 p.
5. McCarthy J. What is Artificial Intelligence? Stanford University, 2007.
6. Rybina N., Koshil N., Hyryla O. Artificial Intelligence and Translation in English Language Teaching. *Medychna Osvita*. 2025. №2. P. 87–91.

**IRYNA IVANCHENKO**

DNIPRO UNIVERSITY OF TECHNOLOGY, DNIPRO, UKRAINE.

## DIGITALIZATION IN HIGHER EDUCATION: PROS AND CONS

The aim of the study is to get insight into the influence of digitalization on the educational process at higher institutions all over the world, and, in particular, in Ukraine, analyze its cons and pros.

According to 2030 UNESCO's "Agenda for sustainable development" [1], including 17 sustainable goals that covered the economy, social development and the environment, education is the key to achieve all the sustainability goals as it provides reducing inequality, living more healthy and sustainable life, fostering tolerance between people and, thus, contributing to more peaceful societies. To achieve SDG4-Education 2030, digital technologies, designed to serve people in accordance with international human rights agreements, are leveraged as a common good.

The development and adoption of digital technologies across the world have changed the educational landscape worldwide. Having passed from the stage of digital awareness to digital responsiveness, we are now facing digital transformation for education [2]. It is considered that digitalization of university education includes updating learning materials, technical and technological infrastructure as well as forming digital educational space filled with electronic devices, means, systems providing communication exchange between all the participants of an educational process [3].

What is more, "digitalization of higher educations is not only technological update of educational environment, but also a fundamental change of pedagogical paradigm based on interactivity, adaptability, and continuous updating of knowledge and skills" [4, p. 27 – 28].

In the context of global transformation, universities of a new generation are positioned not only as traditional educational institutions but also as open digital ecosystem offering numerous opportunities. First, the traditional face-to-face model, with its distance and finance barriers, limiting the access to quality learning, is changed to e-learning platforms, online courses, etc. Digital tools provide students with access to educational content from any place in the world, at any time, so education has become more flexible and adaptable to learners' needs.

Next advantage is personalized learning experience. It is known that finding a proper teaching style and a pace for each student is difficult for teachers in a traditional educational environment. Meanwhile, through digital tools learners can use a content matching their preferences and needs. Embedding learning management systems, adaptive technologies, and artificial intelligence allow track a learner's success and identifying his weak points.

Then, collaboration and connectivity. Due to digital technologies, new forms of academic mobility have appeared such as virtual campuses, online classes and virtual mobility for students and educators within and between regions, expanding internationalization of higher education. Traditional models of interaction in the classroom have been widened to communication of students, professors, experts with their peers, colleagues globally. Besides, as a response to changing needs of a global market, necessity of upgrading professional skills and knowledge, digitalization through webinars and online courses helps employees to stay competitive in their workplace.

Finally, data and analytics are considered as a drive for education future. Such analytics of a student's behavior, performance, engagement can easily detect at-risk learners and provide them with more efficient teaching strategy.

It should be mentioned that in the war time digitalization served as an additional impulse that ensured educational process. Online formats, hybrid learning, digital services, cloud platforms have acted not only as a means of communication and knowledge transfer but also helped with psychoemotional support, social cohesion and access to quality education for internally displaced students and colleagues [4]. Such communication platforms as Moodle, Zoom, Teams, Google Workspace for Education, serving as a tool for consolidating digital technologies and main channels of interaction in the process of education, have played a very significant role in the digital transformation.

Nevertheless, having proved its efficiency, digitalization still holds some challenges. The issues of equal access to technologies and internet connection, technical barriers, and lack of motivation of some participants of an educational process still remain very important ones. It is a must-have for educators to develop technological skills necessary for creating relevant content, evaluating students' performance [5].

Then, excessive use of digital technologies can result in information overload, addiction, psycho-emotional instability of students. Besides, digital educational environment can face such issues as unauthorized access to personal data, fraud, leakage, cybercrime, etc.

There also have been recorded some negative experiences with copying tests, control tasks by students, sharing them in groups via messengers, thus, depreciating pedagogical novelty and making it impossible for educators to assess real level of students' skills. There has been expressed concern whether it is permissible to use search engines for performing complex tasks as it eliminates students' independent thinking or not. To solve this problem, a teacher can transform the task in such a way that students won't look for a ready solution but would do his/her best to analyze and filter data. Some educators are still discussing the feasibility of using artificial intelligence in educational process, warning about possible loss of students' ability to think independently and creatively.

To sum up, in modern society digitalization is a global trend, causing structural transformation of universities, changing pedagogical approaches, models and role of participants of the educational process. Comprehensive implementation of digital technologies promotes the formation of a new generation university adaptable to external challenges and students' needs. Digitalization opens up new opportunities for students' personalization of education, collaboration and connectivity, lifelong learning, etc. However, this process is accompanied by such risks as information overload, digital inequity, cybersecurity threats, etc.

## REFERENCES

1. European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Digital Education Action Plan – 4 years of progress, Publications Office of the European Union, 2025. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/6012217>
2. Putting digital transformation at the heart of HE systems, 29 May 2023-updated 11 June 2025. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/putting-digital-transformation-heart-he-systems>

3. Plavčan P., Tkachova N. O., Zeniakin O. S. Digitalization of university education: advantages, risks, and prospects. *Theory and methods of teaching and education*. 2022. № 53. C. 62–73. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2022.53.06>
4. Bobro N. Digitalization of Education in the Context of the formation of a New Generation University. *Ukrainian Educational Journal*. 2025. (2), P. 27–34. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-27-34>
5. How digitalization is transforming and shaping the future of education and learning, 14.01.2025. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/how-digitalization-transforming-shaping-future-education-dj1xf/>

**ILONA KAIUK**

IVANO-FRANKIVSK NATIONAL TECHNICAL UNIVERSITY OF  
OIL AND GAS, IVANO-FRANKIVSK, UKRAINE

**TEACHING BUSINESS COMMUNICATION AND  
PROFESSIONAL TERMINOLOGY IN ENGLISH FOR STUDENTS  
MAJORING IN ENVIRONMENTAL ENGINEERING AND  
ENVIRONMENTAL PROTECTION TECHNOLOGIES AT A  
TECHNICAL UNIVERSITY**

In today's globalized academic and professional environment, English language competence is fundamental to the success of engineering graduates, particularly those specializing in Environmental Engineering and Environmental Protection Technologies. Environmental engineers must not only master technical solutions and sustainability practices but also communicate effectively in international professional contexts: writing reports, participating in global collaborations, negotiating with stakeholders, and presenting project results in English. This need has driven the integration of Business Communication and Professional English terminology instruction into technical education curricula.

At technical universities, teaching English goes beyond general language skills—it must foster discipline-specific linguistic competence suited to *English for Specific Purposes (ESP)*. According to Ukrainian research in the field, ESP methods and interactive teaching approaches significantly increase learners' motivation and engagement when the content reflects their professional context and needs [3].

*In this paper* we strive to examine the main aspects of teaching business communication and professional terminology in English to engineering students, emphasizing methodological principles, practical challenges, and Ukrainian academic perspectives relevant to technical education.

*The Role of Business Communication in Technical Education.* Engineering students must develop the ability to communicate in English in professional and business contexts, including technical writing, presentations, official correspondence, and cross-cultural collaboration. In Ukrainian technical universities, English courses increasingly incorporate professional orientation to bridge the gap between language

studies and engineering practice. For example, syllabi for courses such as *Foreign Language for Professional Purposes* include objectives such as drafting business correspondence, conducting professional meetings, and managing negotiations.

The business communication component in ESP instruction empowers students to:

- prepare professional emails, reports, and proposals;
- understand and analyze technical documentation and standards;
- present engineering projects and research findings in English;
- engage in international teamwork and networking.

In this context, communicative competence is essential not only for academic mobility but also for professional competitiveness in global engineering labor markets.

*Professional Terminology Development.* Professional terminology is a core element of ESP because it enables students to access, understand, and produce discipline-specific discourse. Engineering language requires mastery of technical vocabulary related to environmental systems, pollution control technologies, sustainable design, and environmental legislation.

Ukrainian pedagogical research highlights the role of technical terminology translation and understanding in forming students' communicative competence. Terminology learning should be grounded in real engineering contexts—case studies, authentic texts, project tasks—rather than isolated word lists [1].

In practice, terminology instruction can be enhanced by:

- glossaries and field-specific dictionaries tailored to engineering contexts;
- projects involving the analysis and translation of technical documents;
- cooperative tasks that require students to negotiate meaning and apply terms in communication scenarios.

*Methodological Principles for Effective Instruction.* Teaching Business Communication and Professional terminology in English at a technical university requires specialized methodologies. Ukrainian ESP literature emphasizes interactive, communicative, and task-based approaches as best practices in higher education.

Key methodological principles include:

1. *Communicative Language Teaching (CLT)*: emphasis on real communication tasks that simulate professional contexts, such as meetings, negotiations, and presentations [5].

2. *Task- and Project-based Learning*: students complete tasks typical of professional engineering work – proposal writing, technical reporting, and collaborative problem solving. It facilitates both language and professional competencies.

3. *Needs Analysis*: effective ESP programs begin by identifying students' current language levels and professional communication needs, ensuring relevant content and optimal task design.

4. *Genre-based Instruction*: analyzing and practicing specific text types (e.g., technical reports, executive summaries) helps students understand communicative patterns used in engineering and business contexts.

*Collaborative Learning*: Group work promotes peer-to-peer interaction and simulates the teamwork integral to engineering practice [3].

*Challenges and Contextual Considerations*. Teaching English to technical students presents specific challenges. Many engineering students prioritize technical subjects and may view language courses as secondary; therefore, instructors must demonstrate the practical relevance of English for professional success. Also, the range of proficiency levels in technical groups requires differentiated instruction and flexible methodologies. Ukrainian researchers and educators advocate for curriculum integration that aligns ESP with disciplinary knowledge, expanding opportunities for students to apply English in professional engineering education.

**Conclusions.** Teaching Business Communication and Professional Terminology in English for Environmental Engineering and Environmental Protection Technology students is an essential component of their professional preparation. It prepares graduates to effectively engage in international professional environments, enhances their communicative confidence, and supports career mobility.

Key aspects of effective instruction include:

- integration of professional content and authentic engineering materials;
- application of communicative and task-based methodologies;
- systematic development of discipline-specific vocabulary;
- alignment of language instruction with engineering practice.

Ukrainian and world scholarly work in ESP and professional communication provides useful frameworks and methodological insights that can inform the design and delivery of such courses at technical universities.

## REFERENCES

1. Лобанова С. І., Губіна Ф. М., Мартинюк А. П. Роль перекладу технічної термінології у формуванні комунікативних компетенцій студентів немовних спеціальностей технічних ЗВО. *Академічні студії. Серія «педагогіка»*. 2024. (1). С. 31–38. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.1.5>
2. Antonenko I. I. Content of teaching professionally oriented written communication. *Advanced education : збірник наукових праць*. 2015. Вип. 4. С. 1 – 4.
3. Lytovchenko I., Ogienko O., Sbruieva A., Sotska H. Teaching English for Specific Purposes to Adult Learners at University: Methods that Work. *Advanced Education*. 2018. 5(10). P. 69–75. URL: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.149741>
4. National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, English for Business Communication syllabus.
5. Shevchenko M. V. Communicative Approach to Teaching English at Technical Universities. *Advanced Education: Collection of Scientific Works*. 2015. 3 (1). P. 101 – 107.
6. Zhumbei M., Kostiuk S., Palchykova O. Formation of Culture-universal Competence of Non-linguistic Specialties Students in the Process of Teaching the English language. *Revista Espacios*. 2020. Vol. 41(16).

# **NATALIJA KOSHIL**

WEST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY, TERNOPIL, UKRAINE

## **METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING LEGAL VOCABULARY IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES FOR UNIVERSITY STUDENTS**

The increasing globalization of professional communication has significantly influenced the role of English in higher education. English is widely used as a language of international legal communication, academic exchange, and professional interaction. Therefore, the development of legal vocabulary has become an important component of English language teaching for university students, particularly within the framework of English for Specific Purposes (ESP).

Legal English represents a specialized variety of language characterized by a complex terminology, specific syntactic structures, and a high level of formality. According to Tiersma, legal language has developed its own linguistic conventions and terminology that often differ considerably from everyday English [5, p. 11]. As a result, students frequently encounter difficulties when learning legal vocabulary because many legal terms have precise meanings that cannot be easily inferred from their general-language equivalents.

The teaching of legal vocabulary in university English classes should therefore involve not only memorization of terms but also the development of students' ability to understand legal concepts and use them in appropriate communicative contexts. Hutchinson and Waters emphasize that ESP courses should focus on the specific needs of learners and integrate vocabulary learning with professional communication tasks [2, p. 19]. In this regard, teaching legal vocabulary should be closely connected with authentic legal discourse and practical communication situations.

One of the effective approaches to teaching legal terminology is the use of authentic materials such as legal documents, court decisions, and legal articles. Authentic texts allow students to observe how legal terms function in real professional contexts. According to Bhatia, professional discourse analysis can help learners understand how legal language operates within institutional and communicative frameworks [1, p. 121]. Exposure to authentic legal discourse also helps students develop critical reading skills and become familiar with the stylistic conventions of legal writing.

Another important strategy for teaching legal vocabulary is contextual learning. Instead of presenting isolated lexical items, instructors should introduce legal terms within meaningful contexts, such as case studies, legal scenarios, or role-playing activities. Such activities encourage students to apply vocabulary actively and develop communicative competence. Harmer notes that contextualized vocabulary practice significantly improves retention and helps learners understand how words function in real communication [3, p. 229].

In addition, modern digital resources can support the learning of legal vocabulary. Online legal corpora, legal dictionaries, and specialized databases

provide students with opportunities to explore authentic examples of legal language use. The use of corpora in language teaching enables students to analyze frequency, collocations, and contextual patterns of legal terms, which contributes to a deeper understanding of professional vocabulary.

It is also important to pay attention to the differences between legal terminology in different legal systems. Many English legal terms originate from common law traditions and may not have direct equivalents in other legal systems. Therefore, teachers should help students understand the conceptual differences between legal terms rather than relying solely on direct translation.

Another challenge in teaching legal vocabulary is the complexity of legal phraseology and multi-word expressions. Legal English frequently includes fixed expressions such as *breach of contract*, *burden of proof*, or *beyond reasonable doubt*. Mastering such expressions requires repeated exposure and practical application in speaking and writing tasks.

Furthermore, collaborative learning techniques can enhance students' engagement with legal vocabulary. Group discussions, debates, and problem-solving tasks allow students to practice legal terminology in interactive settings. Such activities contribute to the development of both linguistic competence and professional communication skills.

In conclusion, the teaching of legal vocabulary in university English language classes requires a comprehensive and communicative approach. Effective vocabulary instruction should integrate authentic materials, contextual learning, digital resources, and interactive activities. By combining linguistic and professional perspectives, educators can help students develop the lexical competence necessary for successful participation in international legal and academic communication. Further research may focus on the development of specialized teaching methodologies and digital tools for improving the acquisition of legal terminology in higher education.

## REFERENCES

1. Bhatia V. K. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London : Longman, 1993. 246 p.
2. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.
3. Harmer J. *How to Teach English*. Harlow : Longman, 2007. 288 p.
4. McKay S. L. *Teaching English as an International Language*. Oxford : Oxford University Press, 2002. 150 p.
5. Tiersma P. M. *Legal Language*. Chicago: University of Chicago Press, 1999. 321 p.
6. Рибіна Н.В., Кошіль Н.Є., Гирила О.С. Штучний інтелект і переклад у викладанні англійської мови. *Медична освіта*. №2. 2025. С. 87 – 91.

# IHOR KRIL

WEST UKRANIAN NATIONAL UNIVERSITY, TERNOPIL, UKRAINE

## THE USE OF INTERACTIVE METHODS IN TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

**Relevance of the Study.** In the context of rapid globalization and the expansion of international academic cooperation, proficiency in English has become an essential component of professional training for future specialists. English functions as the primary language of international communication in science, technology, business, and education. Consequently, higher education institutions face the challenge of ensuring high-quality foreign language instruction that meets modern professional and academic requirements [1, p. 45].

Traditional teacher-centered approaches are gradually losing their effectiveness, as they often limit students' active participation in the learning process. Modern educational standards emphasize the development of communicative competence, critical thinking, creativity, and the ability to work collaboratively. These competencies cannot be fully developed without the implementation of innovative and student-centered teaching methods. Therefore, the integration of interactive learning technologies into English language teaching is considered one of the most promising directions in contemporary pedagogy [2, p. 78].

**Purpose of the Study.** The purpose of the study is to analyze the effectiveness of interactive teaching methods in the process of teaching English at higher education institutions and to determine their impact on the development of students' communicative competence.

**Main Material.** Interactive learning is based on active cooperation between teachers and students as well as on productive peer interaction. Unlike traditional lectures, interactive instruction transforms students from passive recipients of information into active participants of the educational process. This approach increases students' motivation, promotes deeper understanding of the material, and improves knowledge retention. According to researchers, language acquisition becomes more successful when learners are engaged in meaningful communication and practical language use [3, p. 112].

One of the most widely used interactive methods in English language teaching is role-playing. Role-playing activities simulate real-life communicative situations and allow students to practice language in contexts close to their future professional activities. Students may imitate business negotiations, academic discussions, conference presentations, job interviews, or customer service interactions. Such activities help reduce psychological barriers, develop fluency, and improve pronunciation skills [4, p. 56].

Group discussions represent another effective interactive technique. They encourage learners to express their opinions, support arguments with evidence, and respect alternative viewpoints. Discussions stimulate spontaneous speech, enhance critical thinking, and foster communication culture. Moreover, this method teaches

students to structure their ideas logically and respond appropriately to their interlocutors, which is crucial for academic and professional communication [2, p. 134].

Project-based learning also occupies an important place in modern language pedagogy. While working on projects, students apply theoretical knowledge in practice, conduct research, analyze information sources, and present results in oral or written form. Project activities promote learner autonomy, responsibility, creativity, and teamwork skills. In addition, project-based tasks often integrate various language skills, including reading, writing, listening, and speaking, which ensures comprehensive language development [5, p. 93].

Case-study methodology is another interactive approach that enhances analytical and problem-solving abilities. Students are offered realistic professional situations that require discussion, decision-making, and argumentation in English. The method encourages learners to evaluate alternatives, justify their opinions, and collaborate with peers to find effective solutions. As a result, students improve both their language competence and professional communication skills.

Special attention should be paid to the integration of digital technologies into interactive learning. Modern online platforms, multimedia resources, and mobile applications significantly expand teaching opportunities. Video materials, interactive exercises, virtual simulations, and online testing tools make lessons more dynamic and engaging. Digital environments also provide immediate feedback, allow individualized learning paths, and support distance education. Researchers emphasize that technology-enhanced learning increases students' motivation and promotes better learning outcomes [6, p. 41].

Interactive methods create a favorable psychological atmosphere in the classroom. They promote cooperation instead of competition, encourage mutual support, and help students overcome fear of making mistakes. When learners feel comfortable and confident, they participate more actively in communication, which naturally improves their speaking skills and overall language proficiency.

Furthermore, interactive instruction corresponds to the competence-based approach adopted by modern higher education systems. It focuses not only on knowledge acquisition but also on the practical application of skills in real-world situations. As a result, graduates become more competitive in the labor market and better prepared for professional communication in international environments.

**Conclusions.** In conclusion, interactive teaching methods play a crucial role in improving the effectiveness of English language instruction in higher education institutions. They intensify students' cognitive activity, increase motivation, develop communicative competence, and encourage independent learning. Interactive technologies transform the educational process into an engaging and student-centered experience that corresponds to modern academic and professional requirements.

Further research may focus on the development of new interactive strategies, the adaptation of digital tools to specific educational contexts, and the combination of traditional and innovative teaching approaches to achieve maximum learning efficiency.

## REFERENCES

1. Harmer J. How to Teach English. London: Longman, 2007.
2. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. Oxford: Macmillan, 2011.
3. Brown H. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New York: Pearson Education, 2007.
4. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
5. Willis J. A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman, 1996.
6. Dudeney G., Hockly N. How to Teach English with Technology. Harlow: Pearson Longman, 2007.

## MARIIA KUDII

NATIONAL TECHNICAL UNIVERSITY «KHARKIV POLYTECHNIC INSTITUTE»,  
KHARKIV, UKRAINE

### USE INTERACTIVE PLATFORMS – HAVE STUDENTS WHO ARE INTERESTED

Interactive media is a method of communication in which the initial multimedia signal comes from users. They work with the direct participation of the user. Interactive media can be implemented using various platforms and applications. Some examples include mobile platforms such as smartphones and touchscreen tablets, as well as other interactive environments created specifically to address a unique problem or set of problems. Examples of interactive media include social networks, video games, applications, and websites. Interactive media also have an educational component, which makes them a very powerful learning tool. This allows (and encourages) pupils and students to become more active in their learning experience and to better control what they learn [1, p. 27].

Social media is very likely the most common form of interactive media today, given the numbers of people all over the world who use it and the amount of time they spend on it.

The interaction in today's interactive media is provided through multiple means. The key components of interactive media are:

- Moving images, including animation
- Still graphics
- Digital Text
- Audio

Effective interactive media strikes a balance among its various elements. The less interactivity, the greater chance a viewer will get bored or frustrated [2, p. 8]. There is a great diverse Examples of Interactive Media Platforms.

People are engulfed in interactive media in the digital era. You'll find examples everywhere you look, including:

- Social networking websites, such as Facebook, X (formerly Twitter), Instagram, and TikTok, are among the most prominent examples of interactive media today. They use text, graphics, and increasingly video, allowing users to post and share information, to chat with one another, and to play games.

- Video games are another type of interactive media. Players use controllers to respond to visual and sound cues on the screen, sometimes competing in real time with other players.

- Apps on smartphones often let you customize information based on your location and other preferences. Rather than simply sign up for a general news feed, you can choose your news according to your interests.

- Virtual reality (VR) is another form of interactive media. VR gives users an immersive experience, allowing them to delve into a world with its own digital reality.

Especially, my favorite platforms to use are: Miro, Canva, Wordwall. Miro is a collaborative online whiteboard platform designed for remote and distributed teams. Miro can make collaboration easier by engaging distributed and remote teams in brainstorming, processes, workshops and decision making with digital workspaces that enable asynchronous and synchronous collaboration.

Key Miro Tutorial Topics:

- Navigation: Use the hand tool for panning and mouse wheel for zooming.
- Creating Content: Use the left toolbar to add sticky notes, shapes, lines, and text.

- Collaboration: Use @mentions to tag teammates and use the comments feature for feedback.

- Exporting: Boards can be exported as PDFs or images via the export menu.

- Uploading: Documents, images, and PDFs can be dragged and dropped directly onto the board.

The Miro board interface, shown to the right, provides a variety of tools for interacting with your board. The toolbar on the left provides tools for selecting objects on the board, inserting text, drawing shapes, lines, and arrows, inserting 'sticky notes', and more. Hover your cursor over any of the icons to learn more about the tools. The toolbar at the bottom of the screen contains tools related to sharing, presentation, and commenting [3, p. 26].

Canva Pty Ltd. is an Australian multinational proprietary software company launched in 2013 that provides a graphic design platform to create visual content for presentations, websites, and other digital products. Its uses include templates for presentations, posters, and social media content, as well as photo and video editing functionality. The platform uses a drag-and-drop interface designed for users without professional design training or experience. Canva operates on a freemium model and has added features such as print services and video editing tools over time [4, p.20].

Wordwall.net allows teachers to create interactive games and printed materials for their students. Teachers simply enter the content they want and we automate the rest [5, p.112].

## **REFERENCES**

1. Yefim Kats. Learning Management System Technologies and Software Solutions for Online Teaching: Tools and Applications, Ellis University, USA & Rivier College, USA, 2024. 462 p.
2. Columbia University School of the Arts. Elements of Good Interactive Media Design, USA, 2025. 9 p.
3. Innaware PJP. Mastering Miro: A Comprehensive Guide to Collaborative Whiteboarding, USA, 2024. 44 p.
4. Oksana Chalifour. Canva User Guide for Beginners 2025: A Practical, Step-by-Step Manual for Creating Designs, Templates, and Projects for Business and Social Media, USA, 2025. 94 p.
5. Podplota S., Osipchuk N., Tarasiuk N., Kostyk Y., & Absaliamova Y. The influence of digital technologies on the improvement of communication skills of students in the process of foreign languages studying (in non-linguistic higher educational institutions). Eduweb. 2024. 18(2). P. 100–116.

## **MARIIA KUZIV**

WEST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY, TERNOPIL, UKRAINE

## **OLEH KUZIV**

I. HORBACHEVSKY TERNOPIL NATIONAL MEDICAL UNIVERSITY,  
TERNOPIL, UKRAINE

## **IVAN KUZIV**

VYACHESLAV CHORNOVIL HALYTSKY COLLEGE

## **THE ROLE OF THE INTERNET IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

In the modern world, the Internet has become an integral part of our everyday life, and its use in the educational process has a significant impact on the effectiveness and accessibility of education. Thanks to numerous online resources, platforms, and tools, pupils and students have gained new opportunities to study materials, interact with teachers and classmates, and develop their own independent learning skills.

In this article, we will examine how the Internet has significantly influenced education and changed the way people learn in the modern world.

In the digital age, the Internet has revolutionized several areas of business, including education, and has influenced all aspects of our lives. The availability and volume of online resources have fundamentally changed how students learn and how teachers distribute information. The Internet has significantly changed the way people

study by opening new opportunities for independent learning, teamwork, and research.

The Internet has revolutionized education by transforming learning in the digital age through expanded access to knowledge and new learning opportunities.

Today, the Internet is the best means of transporting information. It provides instant and complete access to the entire body of world knowledge and information transfer mediated by a powerful search system, which frees the recipient of this information from the need to plan and carry out complex, multi-stage work to obtain certain knowledge or information [1].

The use of the Internet in education has a number of advantages. Let us consider some of them [2].

*Accessibility of information.* The Internet provides unlimited access to a huge amount of educational materials such as textbooks, scientific articles, video lessons, lectures, online courses, and much more. This allows students to gain additional knowledge beyond the traditional curriculum and deepen their skills in various fields.

*Individual approach to learning.* The Internet allows each pupil or student to choose the pace and style of learning that suits them best. Thanks to online courses, video lessons, and educational programs, it is possible to study material at a convenient time and according to personal priorities.

*Convenience and flexibility.* Online learning provides an opportunity to obtain education from anywhere in the world. For people who, for various reasons, cannot attend traditional educational institutions, the Internet becomes a real solution. Students can study without leaving their homes, which significantly saves time and money.

*Opportunities for collaboration and communication.* The Internet allows students to easily interact with each other and with teachers through various platforms such as forums, chats, and email. This creates opportunities for teamwork, exchange of ideas, and development of collaborative skills. The use of video conferences also makes it possible to conduct lectures and seminars in real time while maintaining the effectiveness of the educational process.

*Development of information technology skills.* The use of the Internet in education stimulates the development of important skills such as digital literacy, the ability to work with various tools and platforms, and the ability to find and analyze information on the Internet.

Despite the fact that the use of the Internet in education at the present stage has great evolutionary significance, it is also accompanied by a number of disadvantages and challenges [3].

*Problems with motivation and self-discipline.* Online learning requires a high level of self-discipline since students often study independently without direct supervision from a teacher. This can lead to a loss of motivation, especially if the learning process is not properly organized.

*Risk of information overload.* The Internet offers an enormous amount of information, and sometimes it is difficult to choose the best sources or properly organize the learning process. It is important to learn how to filter information and distinguish reliable resources from unreliable ones.

*Technical problems.* Not all students have access to high-quality Internet or the technical equipment required for full online learning. This can become a serious obstacle for those who live in remote or low-income regions.

*Lack of live interaction.* Although the Internet allows communication through chats, video conferences, and other online resources, it cannot fully replace face-to-face interaction between students and teachers. Direct communication stimulates a better understanding of the material and creates opportunities for immediate exchange of opinions and ideas.

The Internet has enormous potential for developing the educational process by making it accessible, flexible, and diverse. However, in order to ensure the effective use of Internet resources, it is necessary to take into account both the advantages and disadvantages of this approach. Teachers and students should learn to combine traditional teaching methods with the new opportunities provided by the Internet, which will help create the most effective learning environment for all participants in the process.

## REFERENCES

1. Аман І. С., Литвиненко О.В. Інтернет-сервіси в освітньому просторі: метод. посібн. Кіровоград: КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», 2016. 88 с.
2. Zhao Y., Breslow L. The impact of online learning: A review of educational research. *Journal of Educational Technology Research and Development*. 2020. 68(2). P. 405 – 428.
3. Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2005. 2(1). P. 3 – 10.

## HALYNA LYSAK

KHMELNYTSKYI NATIONAL UNIVERSITY, KHMELNYTSKYI, UKRAINE

## CONTEMPORARY TRANSFORMATIONS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION

The rapid transformation of global sociocultural, technological, and geopolitical contexts has significantly changed the professional landscape of English language teaching (ELT). In particular, globalization, digitalization, increased migration flows and the expansion of multilingual communication networks have redefined the competencies required of English language teachers. As a result, ELT education has undergone a significant reorientation, moving beyond traditional models of linguistic literacy and methodological training towards more complex, adaptive, and reflective paradigms.

Recent research highlights that contemporary ELT teachers are no longer positioned solely as transmitters of linguistic knowledge, but rather as intercultural mediators, digital facilitators, reflective practitioners, and agents of social change (K. Johnson [8]). Building on the analysis of M. Zhuo et al. [13] who identify new

trends in ELT education in response to global change, this article offers a comprehensive and analytically sound overview of emerging trends in ELT education.

Historically, ESL teacher education has been dominated by competency-based and knowledge-transfer models that emphasize methodological knowledge and language proficiency. However, sociocultural perspectives have gradually reframed teacher learning as situated, dialogic, and socially mediated [5]. According to this approach, teachers are seen as active constructors of professional knowledge, the development of which occurs through participation in communities of practice [8].

D. Freeman [3] argues that ELT education should integrate experiential knowledge and contextual awareness, thereby challenging purely prescriptive approaches. Similarly, K. Johnson [8] emphasizes narrative inquiry and teacher cognition as key points in understanding professional growth. These paradigmatic shifts laid the foundation for modern innovations in the preparation of teachers of English as a second language.

At the same time, technology has become a central part of teacher education, especially in the period of the COVID-19 pandemic. Teachers are now expected to know how to use digital tools, online platforms, and even artificial intelligence in meaningful and responsible ways (G. Kessler [6]; P. Mishra & M. Koehler [9]). Modern English as a Second Language (ESL) curricula also emphasize the importance of intercultural competence and global awareness, helping teachers work with students from diverse linguistic and cultural backgrounds [4]. On top of that, B. Kumaravadivelu [7] emphasizes that issues of inclusion, equity, and social responsibility are increasingly important in teacher education nowadays. Finally, teachers are encouraged to conduct research in their own classrooms and reflect on their practice [1]. Overall, English as a Second Language teacher education is changing to prepare teachers who are digitally skilled, socially aware, and committed to continuous professional learning.

The analysis of scientific and methodological literature [1; 4; 7; 9; 13] reveals five main trends that are currently transforming ESL teacher education.

*1. Digital Transformation.* First, teacher education programs institutionalize digital competence as a structural component of professional identity. Importantly, digital integration is viewed not simply as the acquisition of technological skills but as a pedagogical innovation. As M. Zhuo et al. [13] suggest, blended and multimodal learning environments require teachers to rethink patterns of interaction, feedback mechanism, and learner autonomy.

Moreover, artificial intelligence-based tools, automated assessment systems, and data analytics are beginning to impact teacher education. The integration of AI into teacher preparation requires ethical awareness and critical evaluation skills [13]. Consequently, digital competence must be understood as multidimensional, encompassing pedagogical judgment, ethical literacy, and contextual sensitivity [9].

*2. Intercultural Orientation.* ESL teacher education is increasingly aligned with global English and plurilingual pedagogy. Rather than prioritizing monolithic linguistic standards, programs emphasize intercultural dialogue, translingual practices, and sensitivity to linguistic diversity [4]. This shift reflects a broader

movement from normative correctness towards communicative adaptability and cultural sensitivity.

3. *Emphasis on teacher agency and identity.* A significant trend concerns the development of teacher identity and professional agency. Teacher education programs now foregrounds reflective practice, narrative inquiry, and collaborative professional learning communities (K. Johnson [5]; M. Zhuo et al. [13]). This orientation recognizes that effective teaching emerges from the dynamic negotiation of identity in complex sociopolitical contexts.

4. *Commitment to Equity and Sustainability.* Equity and sustainability are becoming an integral part of ESL teacher education. Scholars argue that language education must address issues of power, representation, and inclusion [7]. Zhuo et al. further stress the importance of located and context-sensitive teacher education that responds to diverse learner demographics [13]. Efforts to decenter ELT and challenge native-speakerism align with calls for decolonizing language education.

5. *Engagement in research and lifelong professional learning.* Finally, ELT teacher education programs are increasingly cultivating engagement in research and a propensity for lifelong professional learning. Teacher research, including action research, exploratory practice, and exploratory action research, has been recognized as a powerful vehicle for professional development (A. Burns [1]; P. Mishra & M. Koehler [8]). M. Zhuo et al. [13] emphasize that such inquiry-oriented approaches enhance teachers' capacity to respond adaptively to uncertainty. Furthermore, participation in professional learning communities and collaborative networks supports sustainable development and shared expertise [7].

These trends are supported by broader global transformations in education. International reports (European Commission [2]; OECD. TALIS [10], UNESCO [12]) indicate a steady increase in digital integration, intercultural diversity, and research-based teaching practices. These sources provide statistically reliable data which is summarized and presented Table 1.

*Table 1.*

**Key Trends in Contemporary ESL Teacher Education**

<b>Trend</b>	<b>Research data</b>
Digital transformation	90% of programs integrate digital competence; 47% use AI tools
Intercultural orientation	80% of English communication occurs among non-native speakers
Teacher agency and identity	Reflective practice increases effectiveness by 25– 30%
Equity and sustainability	70% of programs include sustainability competencies
Research engagement and lifelong learning	Professional learning improves teaching effectiveness by up to 30%

In conclusion, the contemporary transformation of ELT teacher education reflects a profound shift from traditional, method-centered training toward a multidimensional, context-responsive, and research-informed model of professional

preparation. As global mobility, technological advancement, sociopolitical change, and multilingual realities continue to reshape educational environments, English language teachers are increasingly expected to function as digitally competent practitioners, intercultural mediators, reflective inquirers, and socially responsible agents of change.

The five interconnected trends identified in this article (digital-pedagogical transformation, intercultural and plurilingual orientation, strengthened teacher agency and identity, commitment to equity and sustainability, and engagement in research and lifelong learning) collectively demonstrate that teacher education is no longer confined to the transmission of established knowledge. Rather, it is evolving into a dynamic process of continuous professional growth grounded in critical reflection, ethical awareness, contextual adaptability, and collaborative inquiry.

## REFERENCES

1. Burns A. *Doing action research in English language teaching*. London : Routledge, 2010. 196 p.
2. European Commission. *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2020. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>
3. Freeman D. *Educating second language teachers*. Oxford : Oxford University Press, 2016. 248 p.
4. Galloway N., Rose H. *Introducing global Englishes*. London : Routledge, 2015. 168 p.
5. Johnson K. E. Theorizing language teacher education. *The Modern Language Journal*. 2019. Vol. 103 (S1). P. 145–160. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12547>
6. Kessler G. Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*. 2018. Vol. 51, No. 1. P. 205–218. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12318>
7. Kumaravadivelu B. *Language teacher education for a global society*. New York: Routledge, 2012. 198 p.
8. Lave J., Wenger E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. 138 p.
9. Mishra P., Koehler M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108, No. 6. P. 1017–1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
10. OECD. *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. Paris : OECD Publishing, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
11. Selwyn N. *Education and technology: Key issues and debates*. London : Bloomsbury Academic, 2016. 232 p.
12. UNESCO. *Global education monitoring report 2023*. Paris : UNESCO Publishing, 2023. URL: <https://www.unesco.at/en/education/education-2030/global-education-monitoring-gem-report/gem23>
13. Zhuo M., Webb K., Mann S. *New trends in ELT teacher education. New developments in English language teacher education*. Singapore : Springer, 2025. P. 119–136. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-981-96-4839-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-96-4839-9_6)

## INTEGRATING ORATORY TECHNIQUES INTO THE PROFESSIONAL TRAINING OF TRANSLATORS AND ENGLISH TEACHERS

Modern philological education for Master's students requires a profound shift from purely linguistic knowledge to the development of complex professional soft skills. For future English teachers and translators, oratory mastery is no longer merely an auxiliary skill but a core component of professional competence and career sustainability. In the era of global communication, the ability to deliver persuasive, clear, and emotionally resonant messages is vital for pedagogical effectiveness, student motivation, and high-quality translation performance.

The integration of oratory techniques into the curriculum of Master's programs in Philology should be systematic and focus on three primary dimensions:

**1. Psychological and Physiological Readiness.** Public speaking anxiety remains a significant barrier for both novice teachers and interpreters. Professional training must include specialized breathing techniques (diaphragmatic breathing), voice placement, and cognitive-behavioral stress-management strategies [2]. For translators, this ensures vocal endurance during intensive sessions; for teachers, it prevents vocal fatigue, improves clarity of speech, and projects natural authority in the classroom environment.

**2. Rhetorical Tools and Strategic Persuasion.** Future philologists must master the classical canons of rhetoric: *inventio* (content creation), *dispositio* (logical structure), and *elocutio* (style). In a pedagogical context, this involves the "art of explanation" and the use of storytelling to increase student engagement [3; 5]. For translators, rhetorical awareness is crucial for identifying and reproducing the speaker's communicative intent. This ensures that the translated message maintains the same perlocutive effect — the same impact on the audience — as the original text [5].

**3. Non-Verbal Communication and Digital Literacy.** In the modern educational landscape, oratory mastery extends far beyond the physical podium to the digital environment. This requires specific training in "camera presence," purposeful gesturing within the video frame, and maintaining "digital eye contact" by looking at the lens rather than the screen. Master's students must be trained to synchronize their verbal output with non-verbal signals [4] to avoid cognitive dissonance and maintain the audience's attention during prolonged online sessions.

**4. Practical Implementation and Interactive Methods.** To achieve these goals, the educational process should incorporate "PechaKucha" presentations, professional debates, and role-playing simulations of international conferences. These methods allow students to practice spontaneous speech, handle unexpected questions, and refine their professional image in a safe academic setting.

Integrating oratory techniques into professional training bridges the critical gap between theoretical linguistic knowledge and the practical demands of the global labor market. By mastering the art of public speaking, future English teachers become more charismatic leaders, while translators gain the confidence to act as effective mediators in complex intercultural dialogues. Such a multidisciplinary approach ensures that Master's graduates are not only linguistically proficient but also communicatively powerful.

## REFERENCES

1. Морозовська Л. Мовленнєвий етикет оратора в умовах конфліктного дискурсу: філологічні стратегії гармонізації. *Грааль науки*. Вінниця: ГО «Європейська наукова платформа», 2025. № 60. С. 645–647.
2. Lucas S. E. *The Art of Public Speaking*. 13th ed. McGraw-Hill Education, 2020. 448 p.
3. Powell M. *Presenting in English: How to Give Successful Presentations*. National Geographic Learning, 2011. 128 p.
4. Sprague J., Stuart D., Bodary D. *The Speaker's Handbook*. 11th ed. Cengage Learning, 2015. 528 p.
5. Zarefsky D. *Public Speaking: Strategies for Success*. 9th ed. Pearson, 2019. 448 p.

## ARKADIUSZ PIETLUCH

UNIVERSITY OF RZESZOW, POLAND

### **IDENTITY IN THE MAKING: AN INTERPRETATIVE PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS OF PRE-SERVICE TEACHERS' PRACTICUM NARRATIVES**

The formation of teaching identity represents a key aspect of pre-service teachers' (PSTs) professional development and has become a prominent area of inquiry in contemporary teacher education research. Commonly understood as a dynamic and complex construct, teaching identity reflects how individuals make sense of themselves as teachers, interpret their values, translate beliefs into classroom practice, and negotiate their roles within social, institutional, and cultural contexts [1; 7]. Within initial teacher education, the practicum serves as a crucial formative setting for identity development. While academic coursework offers essential theoretical grounding, it is during the practicum that PSTs directly engage with the realities of teaching, navigate institutional expectations, and begin to re-evaluate and reconstruct their emerging professional roles based on lived experience [9; 11]. This often challenges PSTs' initial conceptions of teaching, which are shaped by personal aspirations and prior schooling. The practicum thus becomes a space for critical reflection, where long-held assumptions are questioned and understanding of teaching are revised [10; 19]. At the same time, the practicum is also a context marked by considerable emotional and relational complexity. As PSTs encounter unfamiliar environments and shifting expectations, they often experience self-doubt,

inadequacy, or anxiety, particularly when their perceived teaching roles misalign with their capacity to enact them in practice [13]. These tensions tend to intensify in the absence of adequate feedback, mentoring, and emotional support, potentially hindering the development of an agentive professional identity [9]. In this way, the practicum operates as both a pedagogical setting and a space for identity negotiation, where PSTs begin to establish belonging, legitimacy, and agency.

Despite the growing body of research examining various facets of teacher identity, empirical studies within Polish educational setting remain limited, with this gap being particularly evident in the context of pre-service teacher education. Similarly, investigations into how Polish PSTs navigate the demands of their practicum experiences are also relatively scarce, with important contribution including studies by Szymańska-Tworek and Turzańska [17] and Dick-Bursztyn [6]. In light of the ongoing shortage of qualified teachers in Poland and the declining interest in the profession [14], it is therefore essential to understand how PSTs make sense of their practicum experiences, respond to challenges, and begin constructing their professional identities. Gaining such insight is crucial not only for fostering identity development during initial teacher education but also for cultivating a committed and adaptable teaching workforce, capable of meeting the demands of this inherently rewarding, yet challenging profession. Recognizing this gap, the present study uses Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) to explore how the affordances and challenges of practicum placements shape identity development amongst Polish PSTs. The following research questions are addressed by the study:

RQ1: How do Polish PSTs make sense of their practicum placements in relation to their emerging professional roles?

RQ2: What meanings do PSTs ascribe to the challenges and affordances they encounter during the practicum?

In the present study, convenience sampling was used to recruit participants, and the final cohort consisted of eight individuals enrolled in an initial teacher preparation program. Participants ranged in age from 20 to 23 years ( $M = 21$ ,  $SD = 0.86$ ), with a gender distribution of five females and three males. On average, participants had completed over one year of teacher training.

The data were collected over four weeks. During this period, participants completed 30 hours of mandatory practicum involving both lesson observation and hands-on teaching experiences. Several different instruments were used to collect the data. Participants kept daily diaries documenting their practicum experiences, allowing for first-person, longitudinal insights into how they made sense of events as they unfolded. To support consistency and reduce common limitations of diary studies (e.g., low engagement or selective reporting), participants received automated reminders, detailed guidelines, and ongoing researcher support. In addition, semi-structured interviews were conducted with each participant on four occasions at one-week intervals, either in person or online. The interviews lasted approximately 60 minutes and focused on reflections from the preceding week. While guided by predefined questions related to practicum quality, the interviews followed a flexible format to allow participants to elaborate on issues they considered most salient. Diary entries were occasionally used to prompt deeper reflection. All interviews were

audio-recorded, transcribed verbatim, and returned to participants for verification as part of a member-checking process.

This study employed IPA, a qualitative approach focused on exploring how individuals make sense of their lived experiences [16]. Central to IPA is the principle of double hermeneutic, whereby the researcher interprets participants' meaning-making processes [16]. The analysis began with a detailed inductive examination of each case; transcripts were read repeatedly and coded line by line to generate exploratory comments. These were then organized into case-level themes reflecting participants' interpretations, which were refined through abstraction and subsumption to identify thematic relationships [16]. This process was repeated for each case, followed by a cross-case analysis to examine convergence and divergence across the dataset. To ensure quality and trustworthiness, the study followed criteria outlined by Smith [16]. Methodological transparency was maintained through detailed reporting of sampling, data collection, and analytic procedures. The analysis remained grounded in IPA's idiographic, hermeneutic, and phenomenological principles, capturing both shared and distinctive experiential elements. Themes were supported with illustrative data extracts, and an external researcher reviewed the coding and interpretations, with minor discrepancies resolved through critical discussion.

The findings shed light on how Polish PSTs experience the practicum as a space in which professional identities are continually negotiated amid conflicting role expectations, relational dynamics, and institutional demands. Adopting an IPA lens, this study contributes to scholarship that conceptualizes teacher identity formation as a dynamic process shaped not only by growth and affirmation but also by tension, uncertainty, and emotional complexity. The practicum thus emerges as a critical context in which professional identity is actively constructed through reflection, self-questioning, and ongoing negotiation between pedagogical ideals and institutional constraints and affordances. This aligns with prior research [4; 9; 11], which frames teacher identity as a continuous interplay of sub-identities shaped by shifting roles, relationships, and contexts.

Central to this process was role ambiguity, as many PSTs were expected to demonstrate teacher competence while simultaneously being treated as students, often without full recognition. This ambiguous positioning frequently undermined their legitimacy and sense of professional self. Consistent with previous studies [3; 9], being perceived as peripheral within the school environment contributed to feelings of isolation and self-doubt. As illustrated by accounts of being ignored in staffrooms or dismissed by mentors in front of students, recognition, or its absence, played a key role in identity development, shaping PSTs' self-understandings. Conversely, small affirmations, such as being invited to co-plan or referred to as a colleague, helped reinforce professional confidence in otherwise uncertain environments. These findings highlight the need to better prepare PSTs and mentors for the ambiguity inherent in practicum placements. Given that transitions from coursework to school contexts inevitably generate tensions [10; 11], pre-practicum orientations should explicitly address role expectations, boundaries, and status negotiation. Equipping mentors with strategies for early role clarification, such as co-

planned teaching or role-mapping activities, may further reduce tensions and support more stable enactments of professional authority.

At the same time, relational experiences strongly shaped how PSTs navigated their professional selves. Supportive relationships, particularly those balancing autonomy with guided reflection, led to identity affirmation. When mentors offered consistent feedback and acknowledged PSTs' contributions, they fostered environments in which mistakes were framed as learning opportunities. This mirrors the findings of previous studies emphasizing the importance of relational trust and inclusion in identity development [2; 6; 12]. In contrast, distant relationships and vague or overtly critical feedback often resulted in feelings of marginalization, emotional withdrawal, and reduced identity investment. Such responses align with findings showing that PSTs frequently manage internal uncertainty while projecting external confidence during practicum [5; 9; 11]. These results highlight that relational dynamics are not peripheral but constituted the conditions under which identity is either nurtured or undermined. In the Polish context, where mentor selection often prioritizes availability and experience, ongoing mentor training in feedback literacy, emotional sensitivity, and identity-related challenges is essential. Practical tools such as feedback templates, co-reflection journals, and structured debriefs, alongside institutional efforts to foster PST inclusion, may further improve the quality of practicum placements.

Finally, PSTs' accounts revealed that identity development was shaped by the degree of alignment between pedagogical ideals and school realities. While some participants experienced meaningful coherence between their academic preparation and classroom practice, others encountered rigid institutional norms that constrained agency and limited the enactment of their beliefs. These varying experiences prompted different forms of identity work, ranging from reflective adjustment to frustration, disengagement, and growing professional uncertainty. In this sense, the practicum functioned as a formative space that encouraged PSTs to reassess, and at times disengage from, earlier assumptions about teaching. These findings support research framing identity development as a process of navigating tensions and contradictions [4; 8; 11]. Recent scholarship suggests that such tensions should be intentionally addressed through identity-focused pedagogical practices, including narrative writing, identity mapping, and facilitated reflection [15; 18]. Strengthening coherence between coursework and practicum contexts, for example through structured reflection, case-based discussions, and closer university-school partnerships, may further support PSTs in negotiating the complexities of teaching and developing a more coherent and resilient professional identity.

## REFERENCES

1. Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
2. Arslan, F. Y., & Ilin, G. (2018). The effects of teaching practicum on EFL pre-service teachers' concerns. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 265–282.

3. Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
4. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
5. Danyluk, P., Burns, A., Crawford, K., & Hill, L. (2021). Preservice teachers' perspectives of failure during a practicum. *Teaching Education*, 32(3), 237–250. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1693536>
6. Dick-Bursztyn, M. (2024). English as a second language teacher training practicum: Exploring Polish university students' experiences and perceptions in search of supportive strategies. *Culture–Changes–Education*, 2024, 90–100.
7. Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 74(6), 663–672. [doi.org](https://doi.org/10.1080/0020317.2021.1942143)
8. Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: A study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>
9. Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
10. Henry, A. (2019). A drama of selves: Investigating teacher identity development from dialogical and complexity perspectives. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(2), 263–285. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.2.2>
11. Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
12. Huang, X., & Wang, C. (2024). Pre-service teachers' professional identity transformation: A positioning theory perspective. *Professional Development in Education*, 50(1), 174–191. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1942143>
13. Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713. [doi.org](https://doi.org/10.1080/0020317.2021.1891833)
14. Lutovac, S., & Flores, M. A. (2021). “Those who fail should not be teachers”: Pre-service teachers' understanding of failure and teacher identity development. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 379–394. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1891833>
15. Michniuk, A. (2020). Dlaczego współcześni nauczyciele rezygnują z pracy w szkołach państwowych? Raport z badań [Why do teachers in Poland resign from working at public schools? Study report]. *Rocznik Pedagogiczny*, 43(1), 153–165. <https://doi.org/10.2478/rp-2020-0009>
16. Philpott, R., & Ilieva, R. (2025). Cultivating teacher identity in a graduate program: A holistic approach. *RELC Journal*, 56(1), 86–102. <https://doi.org/10.1177/00336882241269570>
17. Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/17437199.2010.510659>
18. Szymańska-Tworek, A., & Turzańska, A. (2023). In-service teachers mentoring teacher trainees: (Not always) constructive dialogue. *Beyond Philology*, 20(1), 157–181. <https://doi.org/10.26881/bp.2023.1.06>
19. Yazan, B. (2025). Pedagogizing identity in teacher education through critical autoethnographic narrative. *RELC Journal*, 56(1), 165–183. <https://doi.org/10.1177/00336882241293835>
20. Yuan, R., & Lee, I. (2014). Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System*, 44(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.02.002>

# ANNA RAIKHEL

MUKACHEVO STATE UNIVERSITY, MUKACHEVO, UKRAINE

## HOW THE CAFE MODEL TRANSFORMS LITERACY INSTRUCTION IN DIVERSE CLASSROOMS

In today's university classrooms and across all learning environments, reading ability is anything but uniform. Within a single room, instructors may encounter emergent readers still grappling with decoding, multilingual learners navigating unfamiliar linguistic terrain, and advanced readers who decode fluently but struggle to push beyond surface-level comprehension. Teaching literacy, then, is no longer about delivering a single lecture or assigning the same reading strategy to all students. It is about precision.

The CAFE model developed by Gail Boushey and Joan Moser offers a powerful response to this challenge. Rather than treating reading as a monolithic skill, the framework disaggregates it into four interrelated components: *comprehension, accuracy, fluency, and expanding vocabulary*. This shift allows instructors to diagnose specific reading needs and respond with targeted instruction, all while maintaining a cohesive classroom experience. One of the most significant strengths of the CAFE model is its ability to support differentiation without fragmentation. The CAFE method lets all students work with the same material, but they can focus on different strategies that work best for them. Such an approach is better than separating students by strict reading levels or giving them completely different texts [2].

By organising instruction around skills rather than students, teachers can meet learners where they are without labelling them or limiting them. This makes the model particularly effective in inclusive, mixed-ability classrooms common at the university level, especially in first-year seminars, developmental literacy courses, and multilingual learning environments [1, p.174].

Each of the four CAFE components plays a distinct role in supporting diverse learners:

*Emergent or Striving Readers* These students benefit most from accuracy and fluency strategies. Instruction may focus on phonics, decoding multisyllabic words, cross-checking meaning, and developing appropriate pacing and expression. Improving these foundational skills frees cognitive energy for comprehension.

*English Language Learners (ELLs)* For multilingual students, expanding vocabulary and comprehension are essential. Strategies such as activating background knowledge, visualising concepts, and explicitly teaching academic vocabulary help bridge linguistic and cultural gaps in complex texts.

*Advanced or Proficient Readers* Fluent readers often plateau not because they lack skill, but because they are no longer being challenged. The CAFE model pushes these learners toward higher-order comprehension strategies like inferencing, synthesising across texts, analysing tone, evaluating author intent, and using nuanced vocabulary.

A common concern among instructors is that differentiation increases workload. The CAFE model directly counters this assumption. All students can read the same text but engage with it through different strategic lenses [4, p. 4].

This approach maintains academic coherence while honouring individual learning needs a critical balance in higher education settings.

While whole-group instruction introduces strategies, growth accelerates through small-group and one-on-one conferring.

**Strategy-Based Small Groups** Instead of grouping students by perceived ability, instructors can form short-term groups around a shared strategy need, such as making predictions or clarifying meaning. These focused sessions provide immediate, relevant instruction without stigma.

**Individual Conferring** One-on-one conferences allow instructors to listen to students read, observe their strategy use, and offer a single, actionable teaching point. This immediate feedback loop is far more effective than delayed assessment and helps students feel considered individual learners.

In university contexts, these practices can be integrated into workshops, office hours, or writing-and-reading labs. Perhaps the most transformative element of the CAFE model is its emphasis on student ownership. Literacy growth accelerates when learners understand *what* they are working on and *why* [4, p. 6].

Effective goal-awareness strategies include:

*Individual Goal Trackers or Portfolios* Students document mastery strategies and identify a current “power goal”, making progress tangible.

*Classroom or Digital CAFE Boards* Visual displays of strategies physical or online serve as anchors for learning and normalised strategic reading.

*Self-Reflective Check-Ins* Prompts such as “*Which CAFE strategy helped me most today?*” encourage metacognition and reinforce purposeful reading.

When students can name their strategies, reading frustration shifts into agency. The struggle is no longer personal failure; it is simply a skill under construction. The CAFE model reframes literacy instruction as intentional, responsive, and empowering. By breaking reading into its essential components, instructors can address diverse needs within a unified classroom, differentiate instruction efficiently, and foster deep student awareness of learning goals.

As students come to understand the *why* behind their reading challenges, confusion gives way to clarity. The page becomes less intimidating not because the text is simpler, but because the path forward is visible. In that sense, the CAFE model does more than teach students how to read. It teaches them how to grow.

**Conclusion.** The CAFE model is an effective approach to addressing the challenges of teaching reading and writing in contemporary educational institutions. Recognising reading as a network of interrelated skills-comprehension, accuracy, fluency, and vocabulary allows educators to shift from generalised instruction to focused, responsive teaching. This model emphasises strategic development, assisting learners in recognising that reading difficulties are not inherent defects but obstacles that can be surmounted. The CAFE framework promotes fairness while keeping high standards in colleges, helping students from different language backgrounds, with different academic skills, and with unique ways of thinking. It ensures that all

students are integrated into a unified academic community by emphasising common texts, strategic differentiation, and metacognitive awareness.

The CAFE model possesses significant potential for development and transformation within universities. We can adjust CAFE strategies to improve comprehension of multimodal texts, research articles, and discipline-specific materials, as digital literacy is crucial for academic achievement. Digital CAFE boards, integrations with learning management systems, and e-portfolios may enhance students' clarity regarding their objectives and promote deeper contemplation of them.

Ultimately, the CAFE model aligns with a broader transformation in higher education towards personalised learning and increased student autonomy. The framework improves literacy outcomes and gives students skills they can use for the rest of their lives.

### REFERENCES

1. Boushey G., Moser J. Big ideas behind Daily 5 and CAFÉ. *The Reading Teacher*. 2012. Vol. 66, № 3. P. 172–178. DOI: 10.1002/TRTR.01116.
2. Boushey G., Moser J. *CAFE in the classroom: Helping children visualize literacy goals*. York, ME: Stenhouse Publishers, 2007. 37 p.
3. Boushey G., Moser J. *The CAFE book: Engaging all students in daily literacy assessment and instruction*. York, ME: Stenhouse Publishers, 2009. 192 p.
4. CAFE | TheDailyCAFE.com: вебсайт. URL: <https://www.thedailycafe.com> (дата звернення: 29.01.2026).
5. Duke N. K., Ward A. E., Pearson P. D. The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*. 2021. Vol. 74, № 6. P. 663–672. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>.

**NATALIYA YELAHINA**  
**NADIYA FEDCHYSHYN**

I. HORBACHEVSKY TERNOPIL NATIONAL MEDICAL UNIVERSITY,  
TERNOPIL, UKRAINE

### **TERMINOLOGICAL CONSISTENCY AS A DIDACTIC CHALLENGE IN TEACHING MEDICAL TRANSLATION WITHIN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES COURSES**

Terminological consistency is widely recognized as a fundamental quality criterion in medical translation and represents a significant didactic challenge in the context of English for Specific Purposes (ESP) courses. The growing internationalization of medical research, education, and clinical practice has intensified the demand for accurate and reliable translation of medical texts. In this context, inconsistent use of medical terminology may lead to semantic distortion, misinterpretation of clinical information, and, in extreme cases, serious ethical and professional consequences. Therefore, the formation of terminological competence

and the ability to maintain terminological consistency should be regarded as a core objective of medical translation training within ESP curricula.

Medical terminology constitutes a highly structured system of specialized lexical units that encode professional knowledge with a high degree of conceptual precision. According to terminological theory, a medical term functions as a linguistic representation of a clearly defined concept within a specialized domain [1, c. 45]. Unlike general vocabulary, medical terms are characterized by monosemy within a given conceptual system, stability of meaning, and conventionalized usage in professional discourse. However, in actual communicative practice, medical terminology often demonstrates synonymy, polysemy, and variation across genres and registers. This inherent complexity significantly complicates the task of achieving terminological consistency in translation.

Terminological consistency in medical translation may be defined as the systematic use of the same target-language equivalent to denote an identical source-language concept throughout a text or a set of related texts. Its primary function is to ensure conceptual clarity, textual cohesion, and communicative reliability. As Bowker and Pearson emphasize, inconsistent terminology disrupts the cognitive processing of specialized texts and undermines the reader's trust in the translated material [2, c. 112]. In medical contexts, where texts frequently perform informative, regulatory, or instructional functions, such disruption is particularly undesirable.

Within ESP courses, medical translation is typically taught to students whose primary specialization is medicine rather than linguistics or translation studies. As a result, learners often experience difficulties related not only to linguistic transfer but also to conceptual understanding. Inconsistent terminology in student translations frequently reflects incomplete or fragmented knowledge of medical concepts rather than purely lexical errors. This observation supports the view that terminological consistency should be taught as an integrative skill combining linguistic competence, subject-matter knowledge, and translation strategy.

A major didactic challenge arises from the coexistence of multiple terminological variants in medical discourse. For example, Latin- and Greek-based terms often coexist with their vernacular equivalents, while eponymous terms may compete with descriptive nomenclature. Without clear pedagogical guidance, students may perceive this variability as an opportunity for free lexical alternation, which results in unjustified inconsistency within a single text. From a didactic perspective, it is therefore essential to emphasize that terminological variation is acceptable only when it is pragmatically motivated and genre-appropriate, whereas internal inconsistency within one communicative context constitutes a translation error.

The cognitive dimension of terminological consistency is equally important. From a psycholinguistic standpoint, consistent term usage facilitates the formation of stable conceptual representations and reduces cognitive load during text processing [4, c. 78]. In translation tasks, students must simultaneously activate source-language and target-language terminological networks, compare conceptual structures, and select appropriate equivalents. For novice translators, this process is cognitively demanding and often results in fluctuating term choices. Consequently, ESP instruction should explicitly address cognitive strategies for terminology

management, including term identification, conceptual analysis, and conscious decision-making [3].

Effective teaching of terminological consistency requires the integration of theoretical explanation and practical application. One widely used didactic strategy involves preliminary terminological analysis of the source text. Before translating, students compile a bilingual glossary of key terms, specifying definitions, sources, and selected equivalents. This activity encourages systematic terminology management and significantly reduces the risk of inconsistency. Additionally, corpus-based methods enable learners to observe authentic patterns of term usage in professional medical texts, thereby supporting evidence-based terminological decisions [2, c. 156].

Collaborative translation tasks and peer review also contribute to the development of terminological awareness. By comparing different translation solutions and discussing terminological choices, students learn to justify their decisions and recognize the importance of consistency as a professional norm. Furthermore, the introduction of computer-assisted translation tools, such as terminology databases and translation memories, may enhance consistency when accompanied by critical instruction. Students should be trained to evaluate and update terminological resources rather than relying on them mechanically.

Assessment practices in ESP courses should explicitly reflect the importance of terminological consistency. Translation assessment criteria should include terminological accuracy and consistency as separate parameters, clearly distinguishing between minor stylistic variation and serious conceptual inconsistency. Formative assessment, including instructor feedback and reflective commentary, is particularly effective in fostering terminological competence and professional responsibility.

In conclusion, terminological consistency should be regarded as a central didactic objective in teaching medical translation within ESP courses. It represents not only a linguistic requirement but also a cognitive, professional, and ethical imperative. Systematic instruction in terminology management, combined with authentic translation practice, enables students to develop the skills necessary for accurate and responsible medical translation. Addressing terminological consistency in ESP education thus contributes to the overall quality of medical communication in multilingual professional contexts.

## REFERENCES

1. Cabré M. T. *Terminology: Theory, Methods and Applications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998. 247 p.
2. Bowker L., Pearson J. *Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora*. London: Routledge, 2002. 196 p.
3. Dudley-Evans T., St John M. J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
4. Nation I. S. P. *Learning Vocabulary in Another Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 470 p.

**NATALIYA YELAHINA  
HALYNA KITURA  
IRYNA PROKOP**

I. HORBACHEVSKY TERNOPIL NATIONAL MEDICAL UNIVERSITY,  
TERNOPIL, UKRAINE

**GENRE-SPECIFIC FEATURES OF MEDICAL TEXTS AND THEIR  
ROLE IN TRAINING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES  
TRANSLATORS**

Genre-specific features of medical texts constitute a fundamental factor influencing translation strategies and the overall quality of medical translation within English for Specific Purposes (ESP) education. Medical communication is characterized by a wide range of text genres that differ in communicative purpose, target audience, structural organization, and linguistic realization. These genre distinctions pose a considerable challenge for ESP translators, as accurate translation requires not only linguistic competence and medical knowledge but also a clear understanding of genre conventions. Consequently, genre awareness has become an essential component of translator training and a key pedagogical objective in ESP-oriented medical translation courses.

In linguistic and discourse studies, genre is commonly defined as a conventionalized form of discourse shaped by recurrent communicative situations and shared by members of a professional community. According to genre theory, each genre is characterized by a specific communicative purpose, a relatively stable structure, and typical linguistic features [3, c. 58]. In professional domains such as medicine, genres function as normative frameworks that regulate the production and interpretation of texts. Genre competence enables ESP translators to recognize these frameworks and reproduce them appropriately in the target language.

Medical discourse demonstrates a high degree of genre differentiation due to the diversity of medical practices and communicative needs. Common medical genres include research articles, clinical case reports, clinical guidelines, patient information leaflets, informed consent forms, discharge summaries, and pharmaceutical documentation. Each of these genres serves a distinct function and addresses a specific audience, ranging from highly specialized professionals to patients without medical training. This diversity has direct implications for translation, as genre-specific expectations determine lexical choice, syntactic structure, stylistic conventions, and pragmatic strategies.

Research articles, for example, aim to disseminate scientific knowledge within the professional community. They are characterized by a standardized macrostructure, dense use of medical terminology, impersonal style, and cautious modality. In contrast, patient information leaflets are designed to inform and instruct patients, prioritizing clarity, accessibility, and reader engagement. These texts often employ simplified vocabulary, explicit explanations of medical concepts, and direct

address. Translators who fail to account for such genre differences risk producing texts that are linguistically correct but pragmatically inappropriate.

At the lexical level, genre-specific features of medical texts are reflected in the degree of terminological density and the use of abbreviations. Specialized genres typically rely on standardized medical terminology and assume shared professional knowledge. Patient-oriented genres, by contrast, frequently avoid excessive terminology or provide explanatory paraphrases to ensure comprehension. As Bowker and Pearson note, inadequate handling of genre-related lexical features may compromise the functional adequacy of specialized translations [2, c. 113]. Therefore, ESP translators must be trained to adjust terminological choices in accordance with genre conventions and communicative goals.

Syntactic features also vary considerably across medical genres. Scientific and clinical texts tend to employ complex sentence structures, passive constructions, and nominalization, reflecting the objectivity and formality of professional discourse. Patient-centered texts favor shorter sentences, active voice, and explicit agents to enhance readability. Literal syntactic transfer between languages without regard to genre norms may result in stylistic incongruence or reduced comprehensibility. Accordingly, syntactic adaptation constitutes an integral part of genre-sensitive translation.

Stylistically, medical genres differ in terms of formality, authorial presence, and modality. Research articles typically minimize personal reference and employ hedging devices to express uncertainty and caution. Clinical instructions and guidelines, on the other hand, may use imperative forms and unambiguous formulations to ensure compliance and clarity. ESP translators must be capable of identifying these stylistic norms and reproducing them appropriately in the target language.

From a pragmatic perspective, genre-specific features are closely linked to communicative purpose and target audience. Functionalist approaches to translation emphasize that translation quality should be evaluated in terms of functional adequacy rather than formal equivalence [1, c. 91]. In medical translation, this principle is particularly relevant, as the same medical content may require different translation strategies depending on genre. Thus, simplifying terminology may be appropriate in patient information materials but unacceptable in scientific publications. Genre awareness thus enables translators to make informed pragmatic decisions.

In ESP translator training, students often encounter difficulties related to genre recognition and pragmatic adaptation. Many learners focus primarily on lexical equivalence and grammatical accuracy, underestimating the importance of genre conventions. As a result, their translations may fail to meet professional expectations despite linguistic correctness. This observation highlights the need for systematic genre-oriented instruction in ESP curricula.

Effective teaching of genre-specific features in medical translation requires the integration of analytical and practical approaches. Genre-based pedagogy emphasizes explicit instruction in genre conventions combined with guided practice. Students analyze authentic medical texts, identify recurrent structural and linguistic patterns,

and apply these patterns in translation tasks. Contrastive genre analysis, which involves comparing source-language and target-language texts belonging to the same genre, is particularly effective in raising awareness of cross-linguistic differences in genre realization [4, c. 142].

Corpus-based methods further enhance genre awareness by providing empirical evidence of authentic language use in professional medical contexts. By analyzing corpora of medical texts, students can observe frequency patterns, typical collocations, and genre-specific phraseology. Such data-driven learning supports informed translation decisions and reduces reliance on intuition alone.

Assessment of genre competence in ESP translation should reflect its importance as a professional skill. Translation assessment criteria should include genre conformity, pragmatic adequacy, and stylistic appropriateness alongside linguistic accuracy. Formative assessment, including instructor feedback and reflective commentary, plays a crucial role in developing genre awareness and professional responsibility.

In conclusion, genre-specific features of medical texts play a decisive role in shaping translation strategies and determining translation quality. In ESP translator training, genre awareness serves as a bridge between linguistic competence, medical knowledge, and professional practice. Systematic instruction in genre analysis, supported by authentic materials and genre-sensitive assessment, enables future translators to produce functionally adequate and professionally acceptable medical translations. Integrating genre-based approaches into ESP education thus contributes to the overall effectiveness and social relevance of medical translation.

## REFERENCES

1. Nord C. *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing, 1997. 154 p.
2. Bowker L., Pearson J. *Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora*. London: Routledge, 2002. 256 p.
3. Dudley-Evans T., St John M. J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
4. Swales J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.
5. Bhatia V. K. *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Routledge, 2014. 264 p.



**МАТЕРІАЛИ**

**Міжнародної науково-практичної конференції**

**«СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ФІЛОЛОГІЧНИХ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ  
ДОСЛІДЖЕННЯХ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР»**

*20 березня 2026 року*

**CONFERENCE PROCEEDINGS**

**“CONTEMPORARY TRENDS IN PHILOLOGICAL AND PEDAGOGICAL  
RESEARCH: NATIONAL AND INTERNATIONAL DIMENSIONS”**

*MARCH 20, 2026*

Підписано до друку 01.04.2026.

Формат 60x 84/16. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний 80 г/м<sup>2</sup>. Друк електрографічний.

Умов.-друк. арк. 13,95. Обл.-вид. арк. 16,43

Тираж 300 примірників. Замовлення № 04/26/1-33.

