

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ



РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ



ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ
КАФЕДРА ЗАГАЛЬНОГО МОВОЗНАВСТВА
І РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

STUDIA PHILOLOGICA

ЗБІРНИК
СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 9

РІВНЕ – ХАРКІВ 2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ
КАФЕДРА ЗАГАЛЬНОГО МОВОЗНАВСТВА І РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

STUDIA PHILOLOGICA

ЗБІРНИК
СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 9

РІВНЕ – ХАРКІВ 2025

Рецензент:

Мізін К.І. д-р філол. наук, професор, професор кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання Університету Григорія Сковороди в Переяславі, завідувач кафедри

S 90 **Studia Philologica** : зб. студент. наук. праць / редколегія:
О.В. Деменчук, О.В. Константинова, О.А. Чухно [та ін.].
Рівне: РДГУ, 2025. Вип. 9. 119 с.

Studia Philologica : The Collection of Students' Scientific Works
/ O.V. Demenchuk, O.V. Konstantinova, O.A. Chukhno et al. (eds.).
Rivne: RSUH, 2025. Issue 9. 119 p.

У збірнику студентських наукових праць «Studia Philologica» розглянуто низку питань, що стосуються актуальних проблем сучасної філології (германського і романського мовознавства, зіставного мовознавства, лінгвістики тексту, перекладознавства, термінознавства) та методики навчання англійської мови.

The Collection of Students' Scientific Works «Studia Philologica» focuses on the topical issues of contemporary philology (Germanic and Romance Linguistics, Contrastive Linguistics, Text Linguistics, Translation Studies, Terminology Studies) and English Language Teaching Methodology.

УДК 81+82:811.11+811.13

Редакційна колегія:

Головний редактор – **Деменчук О.В.**, д-р філол. наук, професор.

Відповідальні редактори – **Константинова О.В.**, канд. філол. наук, доцент;

Чухно О.А., канд. пед. наук, доцент.

Члени редакційної колегії:

Аладько Д.О., канд. філол. наук, доцент; **Калініченко М.М.**, канд. філол. наук, доцент; **Кучма Т.В.**, канд. філол. наук, доцент; **Лазарева О.С.**, канд. філол. наук, доцент; **Орел І.І.**, канд. філол. наук, доцент; **Павлова О.І.**, канд. філол. наук, професор; **Станіславчук Н.І.**, д-р філософії, доцент; **Тарасюк Н.Ю.**, канд. філол. наук, доцент; **Чеберяк А.М.**, канд. філол. наук, доцент.

Рекомендовано до друку Вченою радою

Рівненського державного гуманітарного університету

(протокол № 5 від 24 квітня 2025 р.)

©Автори публікацій, 2025

©Рівненський державний гуманітарний університет, 2025

©Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2025

ЗМІСТ

ГЕРМАНСЬКЕ ТА РОМАНСЬКЕ МОВОЗНАВСТВО

Дейкун О.І.	СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З НАЗВАМИ ЧАСТИН ТІЛА В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	5
Кардаш А.В.	ПРИЧИНИ ЗНИКНЕННЯ ВІДМІНКОВОЇ СИСТЕМИ У СТАРОФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ	10

ЗІСТАВНЕ МОВОЗНАВСТВО

Гришук О.А.	ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ ФРАЗЕОЛОГІЇ: КОНТРАСТИВНИЙ АНАЛІЗ	14
Мисько Д.Г.	КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПРОСТОРОВОГО КОДУ КУЛЬТУРИ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКИХ ТА АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ)	18
Павлів А.А.	АНТРОПОМОРФНИЙ КОД КУЛЬТУРИ У ФРАЗЕОЛОГІЗМАХ	25
Хоменчук Н.В.	НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА ФОРМУЛ МОВЛЕННЕВОГО ЕТИКЕТУ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ)	31

ЛІНГВІСТИКА ТЕКСТУ

Степанчук О.О.	РОЛЬ ФОНОГРАФІЧНИХ СТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ У ДИТЯЧІЙ ПРОЗІ (НА ПРИКЛАДІ КАЗКИ «ВІННИ-ПУХ» А. МІЛНА)	33
-----------------------	--	----

МЕТОДИЧНІ СТУДІЇ

Андрощук Г.І.	ВПЛИВ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ НА ФОРМУВАННЯ АВТОНОМІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	38
Грабовецька В.Р.	TEACHING LISTENING TO BASIC SCHOOL STUDENTS WITH THE USE OF YOUTUBE SHORTS	42
Канюк В.В.	ОВОЛОДІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЗА МЕТОДИКОЮ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ «ОПТИМА»	48
Костенко В.В.	SELECTING ONLINE TOOLS FOR SENIOR SCHOOL STUDENTS' AUTONOMOUS ACQUISITION OF ENGLISH LANGUAGE GRAMMAR SKILLS	54
Лучнікова О.С.	DEVELOPING BASIC SCHOOL STUDENTS' LEXICAL SKILLS WITH THE USE OF CREOLIZED TEXTS	59

Марчук К.О.	TEACHING ENGLISH GRAMMAR USING INFOGRAPHICS	66
Назаренко С.С.	TYPES OF ACTIVITIES FOR DEVELOPING SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS WHILE TEACHING ENGLISH	71
Смішко О.П.	THE POTENTIAL OF ONLINE TOOLS FOR AUTONOMOUS LEARNING OF ENGLISH VOCABULARY BY SENIOR SCHOOL STUDENTS	77
Солодкова К.І.	INTEGRATING STRATEGIC COMPETENCE INTO TEACHING SPEECH INTERACTION	82

ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

Змисла С.В.	KEY ASPECTS OF TACTICAL MEDICINE DISCOURSE TRANSLATION	88
Стасюк О.М.	ПЕРЕКЛАД ПОРІВНЯНЬ У РОМАНІ ДЖ. СТРАУДА «СХОДИ, ЩО КРИЧАТЬ»: ТРУДНОЩІ ПРИ ПЕРЕНЕСЕННІ СТРУКТУРИ ТА ОБРАЗІВ	93

ТЕРМІНОЗНАВСТВО

Павлова О.І. Панащенко Л.Й.	ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ НОМІНАЦІЇ В АНГЛОМОВНІЙ ТЕРМІНОСИСТЕМІ АТОМНОЇ ЕНЕРГЕТИКИ	98
Павлова О.І. Ткачук Ю.С.	СТРУКТУРНО-ТЕМАТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА АНГЛІЙСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У СФЕРІ МОДИ	105
Чорнопис Х.І.	ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ БАГАТОКОМПОНЕНТНИХ ВІЙСЬКОВИХ ТЕРМІНІВ	110

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

119

ГЕРМАНСЬКЕ ТА РОМАНСЬКЕ МОВОЗНАВСТВО

Дейкун О. І.

Рівненський державний гуманітарний університет

СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З НАЗВАМИ ЧАСТИН ТІЛА В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Анотація. Стаття присвячена аналізу семантики англійських фразеологізмів з назвами частин тіла. Розглянуто когнітивні, культурні та емоційні особливості цих одиниць, їх метафоричну природу та функціональне значення в мовній картині світу. Зроблено акцент на міжмовні паралелі та роль таких фразеологізмів у лінгводидактиці.

Ключові слова: фразеологізм, соматизм, когнітивна лінгвістика, метафора.

Summary. The article examines the semantics of English phraseological units that contain body part names. Cognitive, cultural, and emotional features of such idioms are analyzed alongside with their metaphorical nature and functional role in the language. Attention is paid to cross-linguistic parallels and the didactic relevance of somatic phraseology.

Keywords: phraseological unit, somatism, cognitive linguistics, metaphor.

Постановка проблеми. Фразеологізми є важливими елементами мовної системи, що відображають світогляд, ментальність та культурні установки носіїв мови. Особливої уваги заслуговують фразеологізми із соматичним компонентом, які демонструють складні метафоричні зв'язки між тілесним досвідом та абстрактними поняттями. Необхідність глибшого аналізу цих виразів обумовлена їхньою роллю у формуванні образності мовлення та складністю сприйняття для носіїв інших мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соматичних фразеологізмів розглядалася в праці О. М. Тараненка «Фразеологія в контексті когнітивної лінгвістики» (2013), який акцентує на когнітивному підході до фразеології. Н. С. Мельник «Англійські фразеологізми з соматичним компонентом» (2010) досліджує частотність та функціональні особливості фразеологізмів із назвами частин тіла. А. І. Коваль «Когнітивні аспекти соматичних фразеологізмів у англійській мові» (2011) аналізує соціальні аспекти таких одиниць у межах когнітивної лінгвістики. Іноземна наукова

думка, зокрема праця Р. Гіббса «The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding» (1994), формує теоретичне підґрунтя для розуміння метафоричних процесів, що лежать в основі соматичних виразів.

Мета статті – дослідити семантичні особливості фразеологізмів з назвами частин тіла в англійській мові, виявити їх когнітивну природу та визначити культурні чинники, що впливають на формування їхнього значення.

Завданням цієї статті є проаналізувати основні наукові підходи до вивчення фразеологізмів із соматичними компонентами, охарактеризувати їхні семантичні особливості в англійській мові, з'ясувати когнітивні та культурні чинники, що впливають на метафоризацію назв частин тіла, а також розглянути функціонування таких одиниць у мовній картині світу. Окрему увагу приділено лінгводидактичному значенню соматичних фразеологізмів у процесі вивчення англійської мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. Фразеологізми є важливими елементами мовної системи, що відображають світогляд, ментальність та культурні установки носіїв мови. Особливої уваги заслуговують фразеологізми із соматичним компонентом, які демонструють складні метафоричні зв'язки між тілесним досвідом та абстрактними поняттями. Необхідність глибокого аналізу цих виразів обумовлена їхньою роллю у формуванні образності мовлення та складністю сприйняття для носіїв інших мов.

Фразеологізми відіграють надзвичайно важливу роль у формуванні образності, експресивності та ідіоматичності будь-якої мови. Вони є сталими мовними одиницями, що несуть у собі багатий семантичний зміст, який часто не можна звести до простого значення слів, з яких складається вираз. Однією з найцікавіших і найчисленніших груп фразеологізмів в англійській мові є ті, що містять назви частин людського тіла — соматизми.

Назви частин тіла у складі фразеологізмів є універсальними мовними елементами, проте їх семантичне наповнення часто залежить від культурних, історичних та психологічних особливостей певної мовної спільноти. В англійській мові такі вирази здебільшого метафоризовані й вживаються для опису абстрактних понять через конкретні тілесні уявлення. Наприклад, фразеологізм *to lose one's head* означає не буквальну втрату частини тіла, а втрату самоконтролю, тобто тимчасову нездатність логічно мислити.

Згідно з дослідженнями О. М. Тараненка, фразеологізми із соматичним компонентом демонструють тісний зв'язок між тілесністю й мисленням, що є характерною рисою когнітивної лінгвістики (Тараненко, 2013, с. 128). Такі вирази ґрунтуються на узагальненому

досвіді сприйняття світу через власне тіло, яке виконує функцію базової точки відліку. У виразі *to bury one's head in the sand* «ховати голову в пісок» використовується метафора уникання проблем, запозичена з поведінки страуса, що начебто ховається, втупившись у землю.

Н. С. Мельник у своїй праці зазначає, що соматизми у фразеології англійської мови найчастіше пов'язані з такими частинами тіла, як *head, hand, eye, heart, back, foot, face* тощо. За її спостереженнями, ці компоненти є особливо продуктивними через їхню фізичну та емоційну «доступність» — вони або відповідають за когнітивну діяльність (наприклад, голова), або постійно використовуються в комунікації й соціальній взаємодії (Мельник, 2010, с. 35). Наприклад, *to turn a blind eye* буквально означає «перетворитися на сліпе око», але вживаний зміст — «свідомо ігнорувати щось».

Фразеологізми із компонентом *head* часто символізують інтелектуальні процеси або поведінкові моделі. Вони можуть нести як позитивне, так і негативне емоційне забарвлення: *to have a good head on one's shoulders* («мати здоровий глузд») протиставляється *to have one's head in the clouds* («витати в хмарах»), що означає відрив від реальності. Така дихотомія показує, що «голова» в англійській фразеології — це не лише центр мислення, а й символ ступеня адекватності особистості.

Фразеологізми з компонентом *hand* найчастіше відображають дії або контроль над ситуацією. Наприклад, *to have the upper hand* («мати перевагу»), *to wash one's hands of something* («усунутися, відмовитися від відповідальності»), *to give someone a hand* («допомогти комусь»). За спостереженням дослідниці А. І. Коваль, соматизми з *hand* часто утворюють фразеологізми, що виражають соціальні взаємини: підпорядкування, допомогу, ухилення, жестові коди тощо (Коваль, 2011, с. 55).

Окрему групу становлять фразеологізми із *heart*. Вони є виразниками глибоких почуттів: любові, щирості, співчуття або байдужості. Наприклад, *to have a heart of gold* («мати золоте серце») означає добру й чуйливу натуру, тоді як *to be heartless* вказує на жорстокість. У мовній картині англomовного світу серце постає як символ не тільки любові, а й моральних якостей.

Фразеологізми з компонентами *eye, face, back, foot* також мають широке семантичне поле. *To face the music* («нести відповідальність») або *to lose face* («втратити гідність») вказують на соціальну оцінку, публічність дій. *To keep an eye on someone* («стежити за кимось») вживається в контексті нагляду, турботи або контролю. *To turn one's back on someone* — «відвернутися від когось», тобто відмовитися від допомоги. Такі вирази демонструють наскільки багатофункціональними можуть бути навіть звичні частини тіла в метафоричному переосмисленні.

Як зазначає Р. Гіббс у своїй монографії, більшість фразеологізмів із соматичними компонентами є результатом концептуального метафоричного мислення. У рамках теорії концептуальної метафори мовець осмислює абстрактні речі через призму конкретного тілесного досвіду. Наприклад, «розум — це голова», «емоції — це серце», «влада — це рука», «контроль — це око» (Gibbs, 1994, p. 86–87).

Ще одним важливим аспектом є соціокультурна специфіка вживання таких фразеологізмів. Наприклад, у британському варіанті англійської вираз *to get cold feet* («злякатися, відступити») широко вживається в ситуаціях нерішучості перед відповідальним кроком, зокрема одруженням. У цьому випадку «холодні ноги» — це символ тілесного прояву страху. Такі конструкції часто базуються на універсальних фізіологічних відчуттях, але отримують специфічне культурне осмислення.

Варто звернути увагу й на фразеологізми з компонентом *tongue* («язик»), які стосуються мовлення, правдивості, стриманості або брехні. Наприклад, *to bite one's tongue* означає стримувати себе від висловлення думки, тоді як *to have a sharp tongue* вказує на схильність до грубощів або сарказму. У фразеологізмах цього типу проявляється моральна оцінка людської комунікативної поведінки — чесність, делікатність або їхня відсутність.

Дослідження соматичних фразеологізмів також дозволяє простежити міжмовні паралелі. Наприклад, англійський вислів *to cost an arm and a leg* («коштувати дуже дорого») має український відповідник «влетіти в копійчку», але англійське формулювання емоційніше та драматичніше — втрата кінцівок постає гіперболічним способом вираження жертви. Це свідчить про специфіку англійського стилю перебільшення як риторичного прийому.

Фразеологізми з назвами частин тіла мають не лише пізнавальне, а й дидактичне значення: вони сприяють розвитку образного мислення, збагачують словниковий запас та готують мовця до автентичної комунікації. Їх вивчення важливе в курсах англійської мови, оскільки незнання таких виразів може призводити до буквального сприйняття й непорозуміння. Саме тому вивчення соматичних фразеологізмів є актуальним завданням лінгводидактики.

Висновки

У результаті дослідження семантики фразеологізмів з назвами частин тіла в англійській мові було встановлено, що соматичні фразеологізми становлять окремий тип фразеологічних одиниць, що активно досліджуються у межах когнітивної лінгвістики, оскільки поєднують метафоричну природу мови з тілесним досвідом людини.

Фразеологізми з компонентами *head*, *hand*, *heart*, *eye*, *face*, *foot*, *back*, *tongue* тощо демонструють стабільні семантичні моделі, пов'язані

з мисленням, емоціями, контролем, комунікацією та соціальними відносинами.

Когнітивна інтерпретація соматичних фразеологізмів виявила, що ці вирази ґрунтуються на концептуальних метафорах: «мислення — це голова», «емоції — це серце», «влада — це рука», «мовлення — це язик», які є результатом узагальненого тілесного досвіду.

Фразеологізми з назвами частин тіла відображають специфіку англійської культури: вони втілюють моральні оцінки, соціальні ролі, страхи та емоції, а також застосовують гіперболізацію як стилістичний засіб.

Вивчення соматичних фразеологізмів має важливе практичне значення в межах викладання англійської мови як іноземної, адже ці одиниці сприяють кращому розумінню образності мови, розширенню лексичного запасу та уникненню міжкультурних непорозумінь.

Перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі. Подальші дослідження у сфері фразеологізмів із соматичними компонентами можуть бути спрямовані на кілька напрямів. По-перше, доцільно здійснити порівняльний аналіз англійських соматичних фразеологізмів із відповідниками в інших мовах, зокрема українській, з метою виявлення міжмовної асиметрії та культурно зумовлених відмінностей у метафоричному мисленні. По-друге, перспективним є вивчення динаміки використання соматичних фразеологізмів у сучасних дискурсивних практиках — художній літературі, медіа, інтернет-комунікації. Також заслуговує на увагу дослідження вікових і гендерних особливостей засвоєння таких одиниць у процесі вивчення англійської мови як іноземної. Окремим вектором може стати вивчення перекладознавчого аспекту соматичних фразеологізмів і розробка ефективних методик їх адаптації у міжкультурному спілкуванні.

Список використаних джерел

Коваль, А. І. (2011). *Когнітивні аспекти соматичних фразеологізмів у англійській мові* (с. 54–60). Львів: ЛНУ.

Мельник, Н. С. (2010). *Англійські фразеологізми з соматичним компонентом* (с. 33–41). Харків: ХНУ.

Тараненко, О. М. (2013). *Фразеологія в контексті когнітивної лінгвістики* (с. 127–135). Київ: Наукова думка.

Gibbs, R. W. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding* (pp. 86–101). Cambridge University Press.

Кардаш А.В.

Рівненський державний гуманітарний університет

ПРИЧИНИ ЗНИКНЕННЯ ВІДМІНКОВОЇ СИСТЕМИ У СТАРОФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Анотація. У статті проаналізовано процес зникнення відмінкової системи в старофранцузькій мові. Розглянуто основні чинники, що спричинили граматичне спрощення, зокрема фонетичну ерозію, зміну синтаксичних структур, соціолінгвістичні фактори та міжмовні контакти.

Ключові слова: старофранцузька мова, відміна, граматичні зміни, фонетика, аналітичні конструкції.

Summary. The article explores the decline of the case system in Old French. It focuses on key linguistic and sociolinguistic factors that contributed to this simplification, including phonetic erosion, syntactic changes, and language contacts with Germanic and Latin varieties.

Key words: Old French, case system, grammatical change, phonetic erosion, analytic constructions.

Проблематика. Історичний розвиток романських мов, зокрема старофранцузької, супроводжувався численними змінами, серед яких особливе значення має трансформація відмінкової системи. Якщо латинська мова вирізнялася чітко вираженою флексійною структурою, то в старофранцузькій уже простежується поступовий перехід до аналітичного способу вираження граматичних відношень. Питання зникнення флексій має не лише граматичний, а й соціокультурний вимір, що робить цю тему актуальною для сучасного мовознавства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема зникнення відмінкових форм у старофранцузькій мові є предметом численних досліджень як зарубіжних, так і українських мовознавців. Зокрема, французький лінгвіст Марсель Коен зазначає, що однією з ключових причин занепаду флексій була фонетична ерозія закінчень, яка ускладнила розпізнавання граматичної ролі слова в реченні (Коен, 1987, с. 92–94).

Жан-Луї Триттер підкреслює, що зникнення залишків латинської морфології було зумовлене поступовим посиленням фіксованого порядку слів. Це явище виконувало компенсаторну функцію, адже стало основним засобом передавання синтаксичних зв'язків замість відмінкових закінчень (Триттер, 1999, с. 146–149).

Український мовознавець Олександр Пономарів звертає увагу на соціальні фактори, що сприяли граматичним трансформаціям. До таких чинників він відносить урбанізацію, зростання рівня грамотності населення, поширення писемності та загальну тенденцію до стандартизації мови (Пonomарів, 2010, с. 55–57). Ці соціолінгвістичні процеси сприяли уніфікації мовних норм і прискорили відмову від складних морфологічних структур.

Мета статті. Метою статті є з'ясування основних лінгвістичних і соціолінгвістичних чинників, які сприяли зникненню відмінкової системи в старофранцузькій мові.

Завдання дослідження:

- виявити роль фонетичних змін у спрощенні морфології;
- проаналізувати синтаксичні тенденції та вплив фіксації порядку слів;
- визначити соціолінгвістичні передумови граматичної еволюції;
- розглянути роль мовних контактів у зміні граматичної структури.

Виклад основного матеріалу. Старофранцузька мова, яка існувала між IX та XIV століттями, є яскравим прикладом мовної еволюції, що відбулася під впливом соціокультурних, лінгвістичних та історичних факторів. Протягом цього періоду мова змінювалася під впливом множини внутрішніх і зовнішніх чинників, що поступово призводило до значних трансформацій у граматиці, фонетиці та синтаксисі. Старофранцузька мова успадкувала багато елементів латинської граматики, зокрема двочленну опозицію між суб'єктними і об'єктними формами, але з часом ця система втрачала свою функціональність через фонетичні та структурні зміни.

Однією з основних причин цих змін була фонетична еволюція, що виражалася, зокрема, в редукції закінчень у ненаголошених позиціях. Як зазначав мовознавець Марсель Коен, зниження чіткості граматичних форм мало негативний вплив на їх здатність виконувати свої функції, оскільки морфологічні відмінності ставали менш виразними (Cohen, 1987, с. 112–113). Це сприяло переходу від складних флексійних форм до більш аналітичних конструкцій. Зміни в фонетичних формах також вплинули на синтаксис, оскільки для вираження граматичних зв'язків стали використовуватися інші мовні засоби, зокрема порядок слів.

У результаті цього процесу змінився не лише сам синтаксис, але й роль порядку слів у реченні. Жан-Луї Триттер підкреслює, що в умовах зменшення ролі флексій порядок слів став основним способом вираження граматичних зв'язків у старофранцузькій мові (Tritter, 1999, с. 89–91). Це було особливо помітно в структурах із прямим порядком слів (SVO), де синтаксичні зв'язки більше залежали від позиції слів у реченні, ніж від граматичних форм. Таким чином,

старофранцузька мова поступово ставала більш аналітичною, і її граматичні конструкції почали спрощуватись.

Соціокультурні фактори також значною мірою сприяли мовним змінам. Розвиток урбанізації та зростання кількості грамотних людей мали прямий вплив на стандартизацію мовних норм. Зокрема, в епоху середньовіччя, коли зростала кількість писемних джерел, постала потреба в чітких і зрозумілих мовних конструкціях. Як зазначає Олександр Пономарів, складна відмінкова система старофранцузької мови стала менш актуальною, оскільки створювала численні двозначності, що ускладнювали спілкування. В умовах розвитку шкільної освіти та збільшення кількості грамотних людей, мовні норми почали стандартизуватися, що сприяло спрощенню граматичних конструкцій (Пономарів, 2010, с. 76–78).

Зміни у старофранцузькій мові були також зумовлені контактами з іншими мовами, зокрема германськими мовами, які мали вплив на лексичну та граматичну структуру французької мови. Германські племена, що оселилися на території Франції, принесли з собою тенденцію до використання більш аналітичних структур замість латинських флексивних форм. Це, в свою чергу, сприяло зменшенню ролі відмінкових закінчень і переходу до використання прийменників для вираження граматичних відносин. Це сприяло переходу старофранцузької мови до менш флексивного, більш аналітичного типу.

Іншою важливою складовою еволюції мови стало зміщення функцій займенників. У старофранцузькій мові займенники почали чітко вказувати на роль іменників у реченні, що суттєво спростило граматичні конструкції. Наприклад, займенники *il* та *elle* почали однозначно позначати підмет, в той час як *le*, *la* та *lui* виконували функції додатка чи непрямого об'єкта. Це також сприяло спрощенню мовних конструкцій і підвищенню рівня їх зрозумілості для мовців.

Соціокультурні зміни та розвиток масової комунікації також істотно вплинули на мовну практику старофранцузької мови. Поява нових жанрів письмової мови, таких як адміністративні, релігійні та освітні документи, вимагала високої чіткості і прозорості. Відмова від складних морфологічних форм допомогла забезпечити ясність та точність у передачі інформації, що дозволило розвивати нові жанри письмової мови та зробити їх доступнішими для широкої аудиторії.

Важливо зазначити, що змінювалась не лише сама мова, але й когнітивна структура комунікації. Складні морфологічні форми вимагали від мовців значних зусиль для їх правильного використання. У той час як простіші синтаксичні конструкції дозволяли сприймати і передавати інформацію швидше та ефективніше. Як зазначає Пономарів, ці зміни свідчать про прагнення до більш зручної та

ефективної комунікації в умовах динамічних соціальних змін (Пономарів, 2010, с. 79–80).

Отже, старофранцузька мова стала ареною для численних мовних змін, зумовлених не лише внутрішніми мовними процесами, але й зовнішніми соціокультурними та когнітивними чинниками. Ці зміни сприяли розвитку нових форм письмової та усної комунікації, які в свою чергу стали основою для подальшої еволюції французької мови.

Висновки. Процес зникнення відмінкових форм у старофранцузькій мові є результатом складного взаємодії фонетичних, синтаксичних та соціолінгвістичних чинників. Згідно з дослідженнями, основним каталізатором цього процесу була фонетична редукція закінчень, що ускладнила визначення граматичної ролі слів у реченні. Як зазначає Коен, ерозія закінчень зробила неможливим чітке розрізнення відмінкових форм, що, в свою чергу, призвело до втрати флексій (Коен, 1987, с. 92–94).

З іншого боку, підвищення значення фіксованого порядку слів стало важливим компенсаторним механізмом, який дозволив зберегти граматичні функції слів без відмінкових форм, як це підкреслює Триттер (Триттер, 1999, с. 146–149). Зміни в синтаксичній структурі мови зумовили необхідність адаптації старофранцузької до нових мовних вимог.

Соціальні фактори, такі як урбанізація та стандартизація мови, також стали важливими чинниками граматичних змін, оскільки вони сприяли уніфікації мовних норм і поширенню письмових стандартів, що прискорило процес спрощення граматичної структури (Пономарів, 2010, с. 55–57).

Таким чином, зникнення відмінкової системи в старофранцузькій мові є результатом складної комбінації фонетичних змін, зростаючої ролі порядку слів та соціолінгвістичних трансформацій, що відображають еволюцію мови під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників.

Перспективи подальших досліджень. З огляду на складність і багатовимірність процесу відмирання флексій, подальші розвідки в цьому напрямі можуть зосередитися на порівняльному аналізі романських мов або ж на вивченні взаємозв'язків між соціальною динамікою та граматичною еволюцією.

Список використаних джерел:

Пономарів, Олександр. *Мовознавство: Підручник*. Київ: Либідь, 2010, с. 55 – 57, с. 76 – 78, с. 79 - 80.

Cohen, Marcel. *Histoire d'une langue, le français: des lointaines origines à nos jours*. Messidor-Éditions Sociales, 1987, с. 92 – 94, 112 - 113.

Tritter, Jean-Louis. *Histoire de la langue française*. Paris: Éditions Ellipses, с. 89 -91, 1999 с. 146 – 149.

ЗІСТАВНЕ МОВОЗНАВСТВО

Грищук О. А.

Рівненський державний гуманітарний університет

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ ФРАЗЕОЛОГІЇ: КОНТРАСТИВНИЙ АНАЛІЗ

Анотація: Стаття досліджує гендерні стереотипи в англійській та українській фразеології, зокрема ті, що пов'язані із соціальними уявленнями про роль чоловіків і жінок у суспільстві. Автор аналізує фразеологізми, які відображають культурні норми та стереотипи, порівнюючи їх у двох мовах. Особлива увага приділяється спільним та відмінним рисам у вираженні гендерних стереотипів. Дослідження показує, що фразеологія є потужним інструментом закріплення соціальних уявлень про гендерні ролі та виявляє зміни під впливом сучасних технологій і глобалізації.

Abstract: The article investigates gender stereotypes in English and Ukrainian phraseology, particularly those related to social perceptions of men's and women's roles in society. The author analyzes phraseological units reflecting cultural norms and stereotypes by comparing them in both languages. Special attention is given to commonalities and differences in expressing gender stereotypes. The study demonstrates that phraseology is a powerful tool for reinforcing social gender-role perceptions and reveals changes influenced by modern technologies and globalization.

Ключові слова: гендерні стереотипи, фразеологія, порівняльна лінгвістика, англійська мова, українська мова, культурні норми, соціальні мережі, мовленнєві стереотипи, гендерні ролі, соціальні уявлення.

Key words: gender stereotypes, phraseology, comparative linguistics, English language, Ukrainian language, cultural norms, social media, language stereotypes, gender roles, social perceptions.

Вступ. Стаття досліджує гендерні стереотипи в англійській та українській фразеології, що є важливою темою для порівняльної лінгвістики та культурних досліджень. Стереотипи, пов'язані з гендером, формуються під впливом соціальних, культурних та історичних факторів. Вони знаходять своє відображення не лише в повсякденному мовленні, а й у мовних одиницях, зокрема

фразеологізмах. Вивчення таких стереотипів через призму фразеології дає можливість глибше зрозуміти, як кожна культура ставиться до ролей чоловіків і жінок у суспільстві. Крім того, порівняння фразеологізмів, що вказують на гендерні стереотипи в англійській та українській мовах, дозволяє проаналізувати, в чому полягають відмінності та подібності між культурами, і як вони відображають суспільні норми.

Гендерні стереотипи та їх вплив на мову. Гендерні стереотипи – це усталені уявлення про те, якими повинні бути чоловіки та жінки в різних соціальних ситуаціях. Вони можуть бути як позитивними, так і негативними. Гендерні стереотипи визначають те, як ми очікуємо, що люди будуть поводитися на основі їх статі. Вони закріплюються в суспільстві через різноманітні соціальні інститути, зокрема через засоби масової інформації, освіту та мову. Фразеологія, як частина мови, не є винятком. Фразеологізми часто містять у собі культурні норми та стереотипи, зокрема ті, що стосуються гендеру. Оскільки мова є відображенням соціальних і культурних реалій, вона часто містить вирази, які підсилюють чи зменшують ролі чоловіків і жінок у суспільстві.

Гендерні стереотипи в англійській та українській фразеології. У порівнянні між англійською та українською фразеологією можна виявити спільні та відмінні риси у вираженні гендерних стереотипів. Деякі фразеологізми мають схоже значення в обох мовах, тоді як інші можуть відрізнятися, відображаючи різні культурні уявлення про роль статі в суспільстві. Наприклад, в англійській мові існують вирази, що відображають стереотипи про жінок як про слабких та емоційно вразливих осіб. Такими є фрази як «to cry like a baby» (плакати, як дитина), що вказує на уявлення про емоційну вразливість жінок. Водночас, фраза «to be a man of few words» (бути чоловіком кількох слів) може вказувати на стереотипи про мовчазність та силу чоловіків. Відповідно, українська мова має схожі вирази, наприклад: "плакати, як дитина" та "не розмовляй, як баба" – стереотип, що вказує на надмірну балакучість жінок.

Спільні та відмінні риси гендерних стереотипів у фразеології двох мов. При порівнянні української та англійської фразеології можна помітити, що обидві мови містять вирази, які підкріплюють гендерні стереотипи. В англійській мові часто використовуються фразеологізми, що визначають чоловіків як «сильних» та «незалежних», наприклад: «a man's man» (справжній чоловік), що вказує на стереотипні уявлення про те, що чоловіки повинні бути рішучими та безкомпромісними. Водночас українські фразеологізми, як правило, також підкреслюють мужність, наприклад: «не мужик, а король» або «мужик не плаче», що вказує на те, що

чоловікам заборонено виявляти емоції. Однак важливо зазначити, що українські фразеологізми часто мають більше «емоційних» забарвлень, що характерно для культурної специфіки цієї мови. Водночас англійська мова більше схильна до використання нейтральних чи об'єктивних термінів для позначення гендерних ролей.

Роль фразеології в укоріненні гендерних стереотипів. Фразеологія виконує важливу роль у формуванні і збереженні гендерних стереотипів, оскільки вона є невід'ємною частиною мови, яка постійно використовується в повсякденному спілкуванні. Вирази, які фіксують культурні уявлення та соціальні норми, часто передають стереотипи, які є не лише вираженням домінуючих поглядів на певну роль статі, а й підтримують їх у суспільстві. У цьому контексті мовленнєві одиниці, що містять гендерні стереотипи, допомагають затвердити визначені уявлення про поведінку чоловіків і жінок.

Фразеологізми, які пов'язані з гендером, здебільшого виявляються в образах, метафорах та порівняннях, які мають міцні культурні корені. Наприклад, в англійській мові зустрічаються вирази типу «woman's work» (жіноча робота), що має негативний відтінок, оскільки зазвичай вказує на низькооплачувану, фізично неважку працю. Водночас, українські фразеологізми можуть відображати подібні уявлення, такі як «робота для жінки» чи «працювати по-жіночому», що теж часто натякає на меншу цінність такої праці в порівнянні з «чоловічою».

Фразеологізми, що містять стереотипи, є частиною соціальної стійкості певних уявлень, оскільки вони передаються з покоління в покоління, часто без особливого аналізу чи осмислення їхнього змісту. Це пояснює, чому навіть сьогодні в багатьох мовах продовжують активно використовуватися вирази, що визначають окремі ролі для чоловіків і жінок, зокрема в сферах роботи, сімейного життя та взаємодії в суспільстві.

Гендерні стереотипи в соціальних мережах і їх відображення в фразеології. З розвитком технологій і соціальних мереж фразеологізми, які містять гендерні стереотипи, отримують нове життя. У контексті глобалізації та масового поширення онлайн-комунікацій стереотипи продовжують відігравати важливу роль у формуванні суспільних уявлень про чоловіків і жінок. Хоча соцмережі надають можливість для більшої свободи висловлювань, вони також стають платформами для поширення стереотипів.

Одним із яскравих прикладів є «мем-культура», де широко використовуються фразеологізми і образи, що підкріплюють гендерні стереотипи. Наприклад, меми, які зображають жінок як «жертву моди» або «годувальницю сім'ї», часто відображають усталені уявлення про гендерні ролі. Подібні меми можуть бути як гумористичними, так і зневажливими, однак вони все ж таки відтворюють і поширюють

суспільні норми, що обмежують вибір або можливості жінок і чоловіків в сучасному світі.

Фразеологізми в соціальних мережах, як правило, набувають нових значень, через що з'являються адаптації класичних стереотипів під сучасні реалії. Наприклад, фрази, які зазвичай асоціюються з обмеженнями для жінок, тепер можуть використовуватися в контексті «жіночої емпанії» або «підкорення стереотипів» (наприклад, #girlboss або #breakingstereotypes). Проте все це не позбавляє мову гендерних обмежень, які все ще присутні у багатьох випадках.

Висновки. Аналіз гендерних стереотипів в англійській та українській фразеології дозволяє стверджувати, що мова є потужним інструментом, який допомагає формувати соціальні уявлення та стереотипи. Через фразеологізми, які відображають різноманітні культурні особливості, стає можливим порівняння і вивчення гендерних ролей, що існують у різних суспільствах. Як англійська, так і українська мови мають у своєму арсеналі багатий набір виразів, що закріплюють стереотипи про роль чоловіків та жінок. Ці стереотипи є не лише відображенням реальних суспільних норм, але й активним елементом їх підтримки.

Загалом, порівняння фразеології двох мов дозволяє зробити висновки щодо спільних уявлень про гендерні ролі, а також виявити відмінності, що обумовлені культурними та історичними традиціями. Гендерні стереотипи в фразеології можуть сприяти укоріненню певних суспільних норм, які зберігаються в мові протягом десятиліть. У цьому контексті важливо враховувати, як сучасні соціальні мережі, медіа та глобалізація змінюють сприйняття гендерних ролей і як нові форми комунікації можуть впливати на мовні стереотипи.

Список використаних джерел:

- Безпояско, В. П. (1993). *Фразеологія сучасної української мови*. Київ: Наукова думка.
- Гудзій, В. А. (2007). *Фразеологія української мови*. Львів: Світ.
- Карпенко, М. М. (2005). *Мовні стереотипи та їх роль у соціальній комунікації*. Харків: ХДПУ.
- Кібкало, О. М. (2010). *Слово і стереотипи в сучасній мові*. Київ: Академія.
- Lakoff, R. (2004). *Language and Woman's Place*. New York: Harper & Row.
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. London: Penguin.
- Linton, R. (1936). *The Study of Man: An Introduction*. New York: Appleton-Century.
- Holmes, J. (2001). *Gendered Talk at Work: Constructing Gender Identity through Workplace Discourse*. Oxford: Blackwell.

Мисько Д. Г.

Рівненський державний гуманітарний університет

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПРОСТОРОВОГО КОДУ КУЛЬТУРИ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКИХ ТА АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ)

Анотація. У статті розглядається концептуалізація просторового коду культури в українських та англійських фразеологізмах. Досліджено особливості відображення просторових відношень у фразеологічних одиницях двох мов, встановлено спільні та відмінні риси просторового кодування в українській та англійській лінгвокультурах. У роботі визначено основні просторові концепти, проаналізовано їхню структуру та символічне значення, простежено вплив національно-культурної специфіки на формування просторових образів у фразеологізмах.

Ключові слова: просторовий код культури, фразеологізм, лінгвокультура, концептуалізація, міжмовні відповідники.

Abstract. The article examines the conceptualization of the spatial cultural code in Ukrainian and English phraseology. It studies the representation of spatial relations in phraseological units of both languages, revealing similarities and differences in spatial coding within Ukrainian and English linguistic cultures. The paper identifies key spatial concepts, analyzes their structure and symbolic meaning, and traces the influence of national-cultural specificity on the formation of spatial imagery in phraseological units.

Keywords: spatial cultural code, phraseological unit, linguoculture, conceptualization, interlingual correspondences.

Постановка проблеми. Просторовий код культури є одним із базових кодів, які структурують людське мислення та відображають специфіку світосприйняття певного народу, а його відображення у фразеологічних одиницях демонструє особливості національного світогляду та мовної картини світу. Актуальність дослідження просторової концептуалізації у фразеологізмах української та англійської мов зумовлена потребою встановлення спільних та відмінних рис просторового кодування в різних лінгвокультурах, що сприятиме глибшому розумінню міжкультурних відмінностей та полегшенню міжкультурної комунікації. Просторові уявлення належать до фундаментальних категорій людського мислення, які формуються ще на ранніх етапах розвитку свідомості, і відповідно, просторові образи та метафори широко представлені в мовних системах, зокрема у фразеологічному фонді. Однак, незважаючи на

універсальність просторового сприйняття, його мовна репрезентація має національно-культурну специфіку, яка потребує систематичного аналізу та порівняння.

Культурний код як система символів, знаків чи уявлень формується протягом поколінь і служить для передачі різноманітних смислів та цінностей між представниками певної культурної групи, а в мові культурні коди передаються через метафори, фразеологізми та порівняння, що розширює можливості передачі культурних особливостей, ідей та інформації. Просторовий код посідає особливе місце при збереженні та передачі давніх звичаїв і традицій народу, оскільки охоплює не лише фізичні, а й духовні аспекти національного світогляду, що робить його ключовим елементом у розумінні культурної ідентичності та картини світу різних мовних спільнот.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні десятиліття засвідчують зростання наукового інтересу до вивчення культурних кодів у мові, зокрема у фразеології. Цю тему активно розробляють зарубіжні дослідники – насамперед Анна Вежбицька, Чарльз Філлмор, Золтан Кьовечеш, а також Вольфганг Мідер, який, зокрема, зосередився на пареміях як віддзеркаленні національної ментальності. Їхні праці сформували концептуальні основи уявлення про культурний код як знакову систему, що передає специфіку світобачення певної мовної спільноти.

В українському мовознавстві важливу роль у розвитку лінгвокультурологічного підходу відіграли дослідження О. Селіванової та В. Жайворонка, які розглядали фразеологізми як засоби вербалізації культурних смислів. Значний внесок у порівняльне фразеологічне дослідження української й англійської мов зробили Р. Зорівчак, В. і Д. Ужченки. Західні науковці, зокрема Патрік Генкс, Дірк Гераертс і Хав'єр Ерреро Руїс, також аналізували фразеологізми як носії культурно маркованих концептів.

Однак варто зауважити, що безпосередній просторовий код культури – як окрема структурна складова фразеологічної картини світу – досі не отримав належного, системного висвітлення. У більшості праць увага зосереджується на моральному, тілесному, сакральному чи соціальному кодах, тоді як просторові уявлення (наприклад, опозиції «вгору – вниз», «центр – периферія», «всередині – зовні», «праворуч – ліворуч») часто лишаються у тіні загальних когнітивно-метафоричних підходів. Навіть там, де мова йде про простір, він зазвичай постає як допоміжний елемент, а не самостійний дослідницький об'єкт.

З огляду на це, наше дослідження покликане заповнити наявну прогалину: ми прагнемо простежити, як саме просторовий код культури виявляється у фразеологізмах української та англійської мов. Такий підхід дасть змогу не лише уточнити національно-культурні

особливості мовної картини світу, а й розширити розуміння способів концептуалізації простору у фразеології як частині колективного досвіду. Саме в цьому і вбачається наукова новизна нашої роботи.

Формулювання мети та завдань статті. Метою статті є комплексний аналіз концептуалізації просторового коду культури в українських та англійських фразеологізмах. Досягнення мети передбачає вирішення таких завдань:

- висвітлити стан розроблення проблем, пов'язаних із дослідженням просторового коду культури в контексті лінгвокультурології;
- схарактеризувати основні просторові концепти, вербалізовані у фразеологізмах української та англійської мов;
- проаналізувати структуру та символічне значення просторових концептів у фразеологічних одиницях досліджуваних мов;
- простежити вплив національно-культурної специфіки на формування просторових образів у фразеологізмах;
- встановити спільні та відмінні риси просторового кодування в українській та англійській лінгвокультурах.
- визначити роль просторових фразеологізмів у міжкультурній комунікації.

Виклад основного матеріалу. Система символів, знаків та уявлень, що формується впродовж багатьох поколінь для трансляції різноманітних смислів і цінностей між представниками певної культурної спільноти, може бути визначена як культурний код. У мовному середовищі ці коди втілюються через метафоричні конструкції, фразеологічні одиниці та порівняльні звороти. Серед розмаїття культурних кодів особливе значення має просторовий код, оскільки просторове сприйняття належить до базових категорій людського мислення та світосприйняття. Просторовий код включає бінарні опозиції «верх-низ», «праворуч-ліворуч», «вперед-назад», «близько-далеко» та інші просторові концепти, які застосовуються не тільки для опису фізичного простору, а й для відображення абстрактних ідей, соціальних взаємин, емоційних станів та етичних цінностей. Фразеологічні одиниці як усталені вислови з цілісним значенням та образним характером виступають потужними інструментами вербалізації просторового коду культури. Дослідження фразеологічного матеріалу дозволяє виокремити кілька фундаментальних просторових опозицій, які організовують фразеологічні системи обох мов: «верх – низ», «близько – далеко», «всередині – зовні», «центр – периферія», «праворуч – ліворуч».

Дихотомія «верх – низ» виступає ключовою у просторовій концептуалізації. Українська фразеологія репрезентує її такими виразами, як *сягати небес*, *вознестися до небес*, *діставати зірки з*

неба, летіти шкереберть, впасти духом, опуститися на землю (ФСУМ, 1993). В англійській мовній традиції цю опозицію демонструють фразеологізми *to be on cloud nine, to be on top of the world, to be over the moon, to fall from grace, to hit rock bottom, to be down to earth* (ODI). Семантичний аналіз цих фразеологізмів виявляє, що в обох мовних картинах світу концепт «верх» здебільшого набуває позитивних конотацій, асоціюючись з досягненнями, щастям, успіхом, тоді як концепт «низ» має негативне забарвлення, символізуючи поразку, деградацію, пригнічений стан. Виразним прикладом відображення ієрархічних відносин через просторову опозицію «верх-низ» слугує англійський фразеологізм *look down on someone or something* (Spears, 2000, p. 252) та його український еквівалент *дивитися згори вниз* (Вебсайт «Горох»), які передають зверхнє ставлення. Просторові коди в обох мовах нерідко використовуються для відображення кар'єрного успіху та соціального статусу: *at the top of the ladder, high and mighty* (CIDI) в англійській мові та *птах високого польоту* (Ужченко & Ужченко, 1998, с. 138) в українській.

Опозиційні пари «близько – далеко», «всередині – зовні» та «центр – периферія» також мають істотне значення у просторовій концептуалізації. Поняття «близькості» в обох мовних традиціях часто пов'язане з анатомічними референціями (рука, бік): *поряд, на відстані руки, під рукою* (ФСУМ II, с. 773) в українській мові та *within arm's reach, at hand* (ODI) в англійській. Внутрішній простір традиційно співвідноситься з приватним, інтимним, а зовнішній – з публічним, відкритим, що відображено у фразеологізмах *тримати в голові* (ФСУМ I, с. 185), *винести сміття з хати* (ФСУМ II, с. 834) в українській мові та *to keep in mind, to wash dirty linen in public* (CIDI) в англійській. У фразеологічних системах обох мов центральне положення асоціюється з важливістю, значущістю, активною участю, натомість периферія символізує другорядність, пасивність: *у фокусі уваги, на маргінесі життя* (Вебсайт «Горох») в українській мові та *in the spotlight, on the sidelines* (ODI) в англійській.

Необхідно підкреслити, що просторові коди у фразеологізмах часто віддзеркалюють культурно-історичну специфіку народу. Українська мова, враховуючи історичні обставини формування та аграрні традиції, містить просторові фразеологізми, які транслюють значимість життєвої мудрості та шанобливого ставлення до природного середовища, наприклад, *твердо стояти на землі* (Вебсайт «Горох»). В англійській мові зв'язок із землею радше передає концепції прагматичного мислення та відчуття реальності, що відображено у фразеологізмі *come back to earth* (ODI, p. 91). Аналітичне дослідження просторової концептуалізації у фразеологізмах української та англійської мов дає змогу виявити як універсальні (спільність основних просторових

опозицій, антропоцентричність просторового сприйняття), так і диференційні характеристики. Українська фразеологія демонструє виразнішу фольклорну складову, що проявляється через використання казкових образів та народних уявлень про простір: *за тридев'ять земель* (Ужченко & Ужченко, 1998, с. 55). Для англійської фразеології характерна більша конкретність та утилітарність просторової концептуалізації, залучення концептів, пов'язаних із мореплавством та навігацією, що відображає острівне розташування країни та її морську історію *at the helm (of something)* (Spears, 2000, p. 28).

З перспективи міжкультурного діалогу, просторовий код у фразеологізмах відіграє визначальну роль у розумінні альтернативної культурної парадигми. Вивчення таких фразеологічних одиниць дозволяє сприйняти світ крізь призму іншої національної свідомості, осягнути її емоційні та соціальні домінанти. Обізнаність щодо просторових кодів сприяє подоланню комунікативних бар'єрів і посилює потенціал міжкультурної взаємодії, оскільки допомагає декодувати логіку й зміст виразів, які інакше могли б здаватися чужорідними або незрозумілими.

Висновки дослідження. Дослідження концептуалізації просторового коду культури в українських та англійських фразеологізмах виявило як універсальні, так і національно специфічні аспекти просторового кодування в обох лінгвокультурах. Просторовий код, як один із фундаментальних кодів культури, формує національну мовну картину світу та відображає особливості світосприйняття народу. Аналіз показав, що в обох мовах функціонують подібні просторові опозиції: «верх – низ», «близько – далеко», «всередині – зовні», «центр – периферія», «праворуч – ліворуч», які структурують фразеологічні системи мов і демонструють універсальність базових просторових уявлень. Спільними рисами просторової концептуалізації є антропоцентричність, де частини тіла стають орієнтирами для визначення просторових відношень, а також аксіологічність просторових концептів, коли просторові відношення набувають оцінного забарвлення.

Попри спільні риси, існують суттєві відмінності у просторовому кодуванні. Українська фразеологія має більш виражену фольклорну складову з казковими образами та народними уявленнями про простір, а просторові концепти часто пов'язуються з моральними цінностями та землеробськими традиціями. Англійська фразеологія характеризується більшою конкретністю та прагматичністю, а також використанням морських концептів, що відображає географічне положення та історичні традиції мореплавства. Особливо помітні відмінності у концептуалізації просторових меж – в українській фразеології частіше зустрічаються вирази, пов'язані з широким, відкритим простором

(стеги, рівнини), натомість в англійській більше уваги приділяється обмеженому, структурованому простору, що пов'язано з більш урбанізованим характером англійської культури. Розуміння просторових кодів у фразеологізмах має важливе значення для міжкультурної комунікації, оскільки дозволяє глибше усвідомити особливості світосприйняття носіїв різних мов, знизити комунікативні бар'єри та сприяти ефективному міжкультурному діалогу.

Перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі.

Перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі включають розширення емпіричної бази дослідження через залучення більшого масиву фразеологізмів української та англійської мов, а також проведення компаративного аналізу просторового коду в неспоріднених мовах для встановлення ступеня універсальності та національно-культурної специфіки просторової концептуалізації у світовому масштабі. Перспективним є дослідження трансформації просторових уявлень у діахронічному аспекті, що дозволить виявити еволюцію ментальних схем просторового сприйняття в різних лінгвокультурах та простежити, як змінювалися просторові уявлення під впливом історичних, соціальних та культурних чинників.

Актуальним напрямом може стати поглиблене вивчення взаємозв'язку просторового коду з іншими кодами культури (соматичним, часовим, предметним, біоморфним), що сприятиме створенню цілісної концепції культурного кодування у фразеологічних системах. Важливим аспектом майбутніх досліджень є аналіз особливостей функціонування просторових фразеологізмів у різних типах дискурсу, що дозволить розкрити їхній прагматичний потенціал, комунікативні функції та роль у формуванні смислової й стилістичної організації тексту. Доцільним видається дослідження просторового коду з позицій когнітивної лінгвістики та нейролінгвістики для глибшого розуміння когнітивних механізмів формування просторових уявлень, а також вивчення просторових концептів у контексті лінгводидактики для розробки ефективних методик навчання іноземних мов через призму культурних кодів. Окремий напрям може бути пов'язаний з вивченням впливу глобалізаційних процесів на трансформацію просторових уявлень та їх відображення у фразеологічних системах, що дозволить виявити нові моделі просторової концептуалізації, які формуються під впливом міжкультурної взаємодії та технологічного прогресу.

Список використаних джерел:

Андреева, І. О. (2016). Лінгвокогнітивні параметри дискурсивної узуалізації англомовних локативних фразеологізмів. *Нова філологія*, (68), 6–11.

Вебсайт

«Горох».

URL: <https://goroh.pp.ua/%D0%A4%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B5%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F/>

Венжинович, Н. (2016). Простір і час в українській фразеології: лінгвокультурологічний аспект. У *Prostor in čas v frazeologiji: Kolektivna monografija* (сс. 423–428). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Патен, І. М. (2013). *Фраземи зі значенням руху: семантико-ідеографічний та лінгвокультурологічний підхід (на матеріалі української, російської, польської та англійської мов)*. (Дис. ... канд. філол. наук). ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Ужченко, В. Д., & Ужченко, Д. В. (1998). *Фразеологічний словник української мови*. Київ: Освіта.

ФСУМ: Фразеологічний словник української мови. (1993). Інститут української мови НАН України. Л.С. Паламарчук (голов. ред.). Кн. 1-2. Київ: Наукова думка.

Черевко, І. В. (2006). *Семантико-структурна та стильова характеристика фразеологізмів в українських пам'ятках XVI–XVII ст.* (Дис. ... канд. філол. наук). Львівський національний університет імені Івана Франка.

CIDI: *Cambridge International Dictionary of Idioms*. (2002). E. Walter (comm. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Cowie, A. P. (1998). *Phraseology: Theory, analysis, and applications*. Oxford: Oxford University Press.

Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Langlotz, A. (2006). *Idiomatic creativity: A cognitive-linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.

ODI: *Oxford Dictionary of Idioms*. (2004). J. Siefring (ed.). Oxford: Oxford University Press.

Skandera, P. (2007). *Phraseology and culture in English*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.

Spears, R. A. (2000). *NTC's American idioms dictionary* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Wierzbicka, A. (1997). *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. Oxford: Oxford University Press.

Павлів А.А.

Рівненський державний гуманітарний університет

АНТРОПОМОРФНИЙ КОД КУЛЬТУРИ У ФРАЗЕОЛОГІЗМАХ

Анотація: У статті розглянуто особливості репрезентації антропоморфного коду культури у фразеологічних системах близько- та віддаленоспоріднених мов. Досліджено, як через мовні одиниці передаються людські риси, що надає висловленням емоційної виразності та культурної специфіки. Схарактеризовано фразеологізми української, німецької та англійської мов, що ілюструє різноманіття антропоморфізму. У дослідженні розкривається значущість фразеологізмів як засобу репрезентації національної ідентичності та налагодження міжкультурного розуміння.

Ключові слова: фразеологізм, антропоморфізм, культурний код, мовна картина світу, міжкультурна комунікація.

Summary: The article focuses on the features of representing the anthropomorphic cultural code in the phraseological systems of closely and distantly related languages. It highlights how the attribution of human traits to abstract concepts or inanimate objects enhances emotional expressiveness and reinforces cultural identity within language. Idioms from Ukrainian, English, and German are compared, illustrating the diversity of anthropomorphism. The study underscores the significance of idioms in shaping national identity and promoting intercultural understanding.

Key words: idiom, anthropomorphism, cultural code, linguistic worldview, intercultural communication.

Постановка проблеми. У сучасному мовознавстві зростає інтерес до вивчення культурних кодів, зокрема антропоморфного, який виявляється через мову. Фразеологізми, як відображення колективного досвіду народу, відіграють ключову роль у формуванні антропоморфного коду культури. Антропоморфізм, як риса, властива багатьом мовам, потребує глибшого осмислення в контексті міжкультурної комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До вивчення фразеології з культурологічної точки зору зверталися як вітчизняні, так і зарубіжні науковці (О. Мельничук, Л. Шевченко, Н. Купіна, Ч. Філлмор). О. Мельничук займався вивченням фразеологізмів у контексті національної картини світу, звертаючи особливу увагу на специфіку українських мовних одиниць у порівнянні з іншими мовами (Мельничук, 2010, с. 45-49). Л. Шевченко досліджувала прагматичні та

комунікативні аспекти фразеологізмів у різних дискурсивних практиках (Шевченко, 2001, с. 17-33). Н. Купіна аналізувала фразеологізми як елементи мовної картини світу, підкреслюючи їх роль у відображенні ціннісних орієнтирів культури (Купіна, 2004, с. 15-22). Ч. Філлмор запропонував фреймову семантику, відповідно до якої фразеологізми розглядаються як носії певних сценаріїв і соціальних ситуацій, відображаючи стереотипи поведінки й мислення спільноти (Fillmore, 1976, р. 20-32).

Водночас питання впливу антропоморфного коду культури на формування фразеологізмів ще не дістало повного висвітлення в науковій літературі, особливо в аспекті міжмовного зіставлення. Більшість досліджень фокусуються на описі національно-культурної специфіки окремих мов, однак зіставний аналіз фразеологічних одиниць, які характеризують антропоморфні концепти, залишається недостатньо опрацьованим. Саме ця проблема й визначає актуальність нашого дослідження.

Мета. Мета розвідки – зіставний аналіз фразеологізмів англійської, німецької та української мов, що репрезентують антропоморфний код культури, встановлення спільних і відмінних концептуальних ознак, закріплених у мовній картині світу кожної з досліджуваних мов.

Формулювання завдань статті. Мета дослідження зумовлює необхідність розв'язання таких завдань:

- висвітлити стан розроблення проблем, пов'язаних із дослідженням антропоморфного коду культури в мовознавстві;
- схарактеризувати особливості структурування антропоморфного коду культури через фразеологізми, виокремивши його соматичний субкод;
- з'ясувати особливості мовної репрезентації людських рис і характеристик в українських, англійських та німецьких фразеологічних одиницях;
- обґрунтувати роль антропоморфізму як механізму формування емоційної експресії та національної ідентичності в межах мовної картини світу;
- встановити подібності та розбіжності відображення в семантиці фразеологічних одиниць зіставляваних мов інформації про фізичні, психічні та соціальні аспекти людини як складові антропоморфного коду культури.

Матеріалом дослідження слугували 390 фразеологічних одиниць (130 фразеологізмів в українській мові, 130 фразеологічних одиниць в англійській мові та 130 фразеологічних одиниць в німецькій мові), дібраних із фразеологічних словників та словників фразеологічних антонімів. Джерелом ілюстративного матеріалу слугували

фразеологічні словники досліджуваних мов (Фразеологічний словник української мови, Cambridge Dictionary, Німецько-український фразеологічний словник (усталені порівняння)).

Об'єкт дослідження – фразеологічні одиниці української, англійської та німецької мов, що відображають антропоморфний код культури.

Предмет дослідження – особливості репрезентації антропоморфного коду культури у фразеологізмах трьох мов, зокрема в межах соматичного субкоду.

Виклад основного матеріалу. Антропоморфний код культури – це концепт, що характеризує людські риси, емоції та характерні особливості. Антропоморфний код культури утворюють численні субкоди. Основними поміж них є соматичний, гастрономічний, соціальний, психічний і духовний. Найдавніший універсальний субкод – соматичний (тілесний). Він вважається одним із базових у класифікації кодів за своєю значущістю в усіх національно-культурних картинах світу, оскільки пізнання світу базується насамперед на взаємодії людини з навколишньою дійсністю, на сприйнятті останньої органами чуття, власним тілом (Мізін, 2005, с. 49). Це дає змогу стверджувати, що фізичний досвід є первинним і універсальним. Ставлення до тіла – це одна з найважливіших ціннісних орієнтацій будь-якої культури, оскільки тіло підпорядковане законам природи, суспільства й культури, стаючи особливим об'єктом культурологічних досліджень. Ураховуючи соціокультурний аспект, філософи, що вивчають феноменологію тіла, розмежовують поняття «тіло» та «тілесність», бо тіло є матеріальним об'єктом, а тілесність – це «олюднене» тіло: природні характеристики плюс властивості соціокультурного середовища. Зіставно-лінгвокультурологічний аналіз дав змогу встановити таку закономірність: при фразеологізації порівнянь із конституентами-соматизмами еталонізується, як правило, лише одна, функціонально значуща для індивіда та / або для етносу, ознака образу; інші ознаки «затінюються», що викривляє реальні форму й розмір об'єктів навколишньої дійсності (Мізін, 2005). У такий спосіб постають (гіперболічні) порівняння, пор.: нім. *einen Kopf haben wie ein Briefkasten* (досл.: мати голову, як поштова скринька) – «а) мати велику кутасту голову; б) приголомшений, заціпенілий, пригнічений (унаслідок тяжкого захворювання або «загульної» ночі)» (Мізін, 2005, с. 63); англ. *have a big head* «самовпевненість або зарозумілість»: *After winning the award, he started to have a big head; tear one's hair out* «сильне роздратування або стрес»: *She's been tearing her hair out trying to meet the deadline; cry one's heart out* «плакати дуже сильно, відчуваючи глибокий смуток»: *She cried her heart out after the breakup* (АУФС).

Антропоморфний код культури засвідчує наділення абстрактних

понять або неживих об'єктів «людськими» рисами. Наприклад, вислів *серце кам'яне* в українській мові може вказувати на байдужість або черствість, пор.: *Це людина з кам'яним серцем, – подумав про юнака аптекар, а серце кров'ю обливається*; співчуття або жаль, пор.: *Серце кров'ю обливається, коли бачу, що натворили нелюди* (ФСУМ). В англійській та німецькій мовах аналогічні за значенням фразеологізми – англ. *a heart of stone: She has a heart of stone and didn't seem to care about anyone's troubles* (CD); нім. *ein Herz aus Stein haben* «бути байдужим, не здатним до співчуття»: *Sie hat ein Herz aus Stein und zeigt nie Mitgefühl; Das Herz blutet (jemandem)* «виражати глибоке співчуття або жаль»: *Mir blutet das Herz, wenn ich die Bilder vom Krieg sehe* (Мізін, 2005, с. 83) – мають той самий зміст, але виражають меншу емоційну інтенсивність.

В українській мові зустрічаються численні фразеологічні одиниці з акцентом на емоційній складовій, тоді як в англійській та німецькій мовах більш поширений раціональний та прагматичний підхід. Це яскраво виражено у фразах на зразок англ. *keep a straight face* «стримуватися від сміху, зберігати серйозний вираз обличчя»: *He tried to make me laugh, but I managed to keep a straight face* (CD); нім. *die Zähne zusammenbeißen* «терпіти, долати щось, не показувати емоцій»: *Du musst jetzt die Zähne zusammenbeißen und weitermachen* (Мізін, 2005, с. 106), тоді як в українській мові фразеологізм *вивернути душу* має чітке емоційне забарвлення, що вказує на довіру або відчай, пор.: *Після довгої розмови з другом вона вивернула душу і розповіла про свої переживання* (ФСУМ).

Аналіз фразеологізмів показує, що людина часто виступає еталоном для пояснення різних станів або процесів. У різних мовах існує тенденція наділяти неживі об'єкти людськими рисами, щоб надати виразності опису ситуацій. Ось кілька прикладів: в українській мові вираз *на серці камінь лежить* позначає важкий тягар на душі або почуття провини, тривоги чи турботи. В цьому випадку *серце* порівнюється з носієм людських почуттів, а *камінь* підкреслює тяжкість емоційного стану, пор.: *Після сварки на серці в нього камінь лежав, і він не міг заспокоїтися*. Такі вирази додають описам ситуацій глибину й емоційну насиченість, пор.: англ. *have a lump in one's throat* «стримувати сльози або сильні емоції»: *She had a lump in her throat during the farewell speech* (CD); нім. *ein Kloß im Hals haben* «бути розчуленим, ледь стримувати сльози»: *Als sie sprach, hatte ich einen Kloß im Hals* (Мізін, 2005, с. 124). Соматичні фразеологізми в досліджуваних мовах демонструють, як тілесні стани використовуються для вираження емоційної напруги та переживань, а також показують спільні концепти у мовних картинах світу.

У різних культурах використовують емоційні аналоги для

вираження почуттів, зрозумілі носіям культури. Наприклад, в англійській мові розрізняють вислів *butterflies in the stomach*, що позначає хвилювання, пор.: *She had butterflies in her stomach before stepping on stage for her solo performance* (CD), в українській мові використовують вираз *душа не на місці*, пор.: *Поки він не повернувся додому, моя душа була не на місці* (АУФС). У німецькій мові емоційний стан тривоги, хвилювання чи нервового очікування також передається соматичними фразеологізмами, але з власною національно-культурною специфікою, пор.: *ein flaues Gefühl im Magen haben* «відчувати тривогу, хвилювання, нервозність»: *Vor der Prüfung hatte ich ein flaues Gefühl im Magen* (Мізін, 2005, с. 124).

Антропоморфний код культури у фразеології є складовою культурної ідентичності, що відображає сприйняття абстрактних понять через людський досвід. Залучення антропоморфних фразеологізмів надає мовам різноманіття та дозволяє носіям мови відтворювати внутрішні переживання в інтерпретаціях, доступних усім членам спільноти. Антропоморфні елементи, втілені у фразеологічних структурах, виконують важливу роль у побудові унікального культурного контексту, сприяючи розумінню як національних, так і загальнолюдських особливостей мовних спільнот.

Висновки дослідження. Антропоморфний код культури є важливим інструментом для вираження емоцій, концептів і цінностей у межах певної лінгвокультури. Фразеологізми, що базуються на цьому коді, створюють глибокі асоціативні образи, полегшуючи комунікацію між носіями мови, а також відіграють значну роль у формуванні та збереженні національної ідентичності. Вони сприяють концептуалізації досвіду, впливають на сприйняття світу і виступають засобом репрезентації культурно значущих уявлень.

Метою розвідки був зіставний аналіз фразеологізмів англійської, німецької та української мов, що репрезентують антропоморфний код культури, а також встановлення спільних і відмінних концептуальних ознак, закріплених у мовній картині світу кожної з досліджуваних мов. У ході дослідження було з'ясовано, що хоча у трьох мовах спостерігається схожа тенденція до персоніфікації абстрактних понять через антропоморфні образи, ступінь емоційної експресії, домінування раціональних або емоційних концептів, а також їхні культурні конотації значно відрізняються.

Українська мова вирізняється яскраво вираженим емоційним забарвленням фразеологізмів, тоді як англійські відповідники є більш нейтральними та прагматичними. Німецька мова, в свою чергу, демонструє певний баланс між емоційністю й логічністю образів. Отже, вивчення антропоморфного коду крізь призму фразеології дає змогу глибше осмислити культурні розбіжності, а також сприяє розумінню

лінгвокультурної специфіки кожного народу, відкриваючи нові горизонти для міжкультурного діалогу.

Перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі.

У подальших дослідженнях доцільно зосередитися на глибшому аналізі антропоморфного коду культури у фразеологічному просторі інших мов, зокрема різноструктурних типів мов. Перспективним є також вивчення механізмів передачі антропоморфних образів у процесі міжкультурної комунікації та перекладу, що дозволить виявити специфіку культурних конотацій і їхній вплив на адекватність перекладацьких рішень. Окремий інтерес становить дослідження трансформації антропоморфних фразеологізмів у сучасному медійному, художньому та побутовому дискурсах.

Список використаних джерел:

АУФС: *Англо-український фразеологічний словник*. (2005). Уклад. К.Т. Баранцев. Київ: Знання.

Купіна, Н. О. (2004). *Мовні і концептуальні картини світу. У Мовні і концептуальні картини світу* (с. 15-22). Київ: Видавництво Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Мельничук, О. С. (2010). *Домінанти мовної картини світу в новелах Богдана Мельничука. Наукові записки НаУКМА. Філологія*, 116, 45-49.

Мізін, К. І. (2005). *Німецько-український фразеологічний словник* (усталені порівняння). Вінниця: Нова книга.

СУМ: *Словник української мови*. URL: <https://sum.in.ua/>

ФСУМ: *Фразеологічний словник української мови*. URL: <https://123.slovaronline.com/>

Шевченко, Л. І. (2001). *Інтелектуальна еволюція української літературної мови: теорія аналізу*. Київ: Видавництво Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

CD: Cambridge Dictionary Online. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/>

Fillmore, C. J. (1976). Frame semantics and the nature of language. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 280(1), 20-32.

Wierzbicka, A. (2003). *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. New York; Berlin: Mouton de Gruyter.

Хоменчук Н.В.

Рівненський державний гуманітарний університет

НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА ФОРМУЛ МОВЛЕННЕВОГО ЕТИКЕТУ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ)

Мовленнєвий етикет — це соціально маркована система мовних засобів, яка виконує важливу функцію регуляції взаємин між учасниками комунікації (Абрамчук, Горчинська, 2020, с. 8-11).

У межах кожної мовної культури етикетні формули репрезентують усталені зразки поведінки, що відповідають нормам ввічливості, чемності, соціальної ієрархії та традицій. Аналізуючи мовленнєвий етикет, можна простежити, як саме культурні цінності конкретної нації відображаються у мовній взаємодії. Відмінності в етикетних практиках часто стають причиною міжкультурних непорозумінь, оскільки один і той самий мовний акт може мати різне емоційне або прагматичне навантаження у представників різних мовних середовищ.

Формули мовленнєвого етикету охоплюють широкий спектр комунікативних ситуацій — від привітань і прощань до прохань, подяк, вибачень, побажань тощо. Незважаючи на універсальність цих комунікативних актів, способи їх реалізації в англійській та українській мовах мають значну кількість культурно обумовлених відмінностей (Баландіна, 2019, с. 3-15). У дослідженні зосереджено увагу на семантиці, прагматиці та структурних особливостях таких формул, а також на їхній соціальній функції в мовленнєвій поведінці носіїв мови.

Англійський мовленнєвий етикет ґрунтується на цінності особистого простору, субординації та нейтральності. Значна частина етикетних формул реалізується за допомогою непрямих стратегій, зокрема евфемізмів, модальних конструкцій, опосередкованих прохань. Наприклад, висловлення прохання часто оформлюється як умовне чи гіпотетичне твердження: *Could you possibly...?*, *Would you mind...?*, *I was wondering if you could...* — подібні структури передають прохання непрямо, що відповідає етичному кодексу англomовної культури, який передбачає уникання тиску на співрозмовника (Корнева, Сологуб, 2021, с. 188-192).

Українська мовна традиція, навпаки, демонструє тенденцію до більш прямого, емоційно забарвленого і щирого вираження ввічливості. Прохання, подяки, вибачення часто мають відкриту експресивність: *Будь ласка*, *Щиро дякую*, *Вибач*, *що турбую*. У багатьох випадках етикетні формули підсилюються звертаннями, зменшувально-пестливими формами, що створює ефект зближення, емоційної теплоти.

У розмовному стилі важливу роль відіграють неформальні варіанти етикетних формул: *Привіт, Бувай, Та нічого, Нема за що*.

Порівняльний аналіз дозволяє простежити структурні, функціональні й семантичні відмінності у вживанні таких формул. У ситуаціях привітання, англійська мова використовує сталі фрази *Hello, Hi, Good morning / afternoon / evening*, які мають нейтральний або формальний характер. В українській мові спектр привітань є ширшим: *Добрий день, Вітаю, Здоровенькі були*, останнє з яких має яскраво виражене культурне коріння й уживається переважно в традиційному, сільському або релігійному контексті.

Формули прощання в англійській мові (*Goodbye, See you later, Take care*) часто нейтральні або функціонують як ритуальні (Писаренко, 2018, с. 140-144). В українській комунікативній традиції вони здатні передавати ширший емоційний спектр: *До побачення, На все добре, Щастя тобі, Бувай здоров* — останні є більш експресивними й можуть сигналізувати як близькі стосунки, так і побажання добра співрозмовнику.

Цікавими для зіставлення є й формули подяки та вибачення. В англійській культурі типовими є *Thank you, Thanks, I appreciate it*, реакцією на які слугує *You're welcome, No problem, Don't mention it*. В українській мові вирази подяки можуть мати більш індивідуалізовану форму: *Щиро дякую, Вдячний вам, Спасибі велике*, причому відповідь часто також включає елемент ввічливості: *Будь ласка, Нема за що, Радий був допомогти*.

У сфері вибачення англійська мова демонструє більш розгалужену систему формул залежно від ступеня провини та контексту: *I'm sorry, I apologize, Excuse me, Pardon me*. В українській мові ключовими є *Пробач(те), Вибач(те), Даруйте*, причому вибір залежить від рівня офіційності, інтонації та соціальних ролей учасників спілкування (Скришевська, 2022, с. 310-315). Особливої уваги потребує те, як культурна специфіка впливає на ступінь емоційності в актах вибачення: в українській комунікативній культурі вона зазвичай вища.

Зіставлення етикетних формул у двох мовах виявляє як універсальні тенденції, зумовлені функціональною необхідністю регуляції соціальних контактів, так і специфічні відмінності, які відображають ментальні, релігійні, історичні й соціальні особливості кожної культури. Англійська мовна традиція тяжіє до формалізованої, зваженої, непрямой комунікації, тоді як українська — до теплої, емоційного й часто прямого мовлення. Це зумовлює важливість контекстуального аналізу під час перекладу або міжкультурної взаємодії, щоб уникнути непорозумінь і комунікативних збоїв (Формановська, Шевченко, 2021, с. 78-85).

Результати аналізу можуть бути корисними в процесі викладання

англійської та української як іноземних, при укладанні підручників і посібників з міжкультурної комунікації, а також у роботі перекладачів, які мають враховувати не лише мовну, а й культурну відповідність етикетних формул.

Список використаних джерел

Абрамчук О. В., Горчинська Л. В. (2020). *Національно-культурна специфіка мовленнєвої поведінки українців і англіїців*. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. № 45. С. 8-11.

Баландіна Н. Ф. (2019). *Функції і значення чеських і українських вторинних мовленнєвих етикетних формул*. Мовознавство. № 6. С. 3-15.

Корнева Л. М., Сологуб О. В. (2021). *Компаративний аналіз привітань в системі мовленнєвого етикету української та англійської мов*. Закарпатські філологічні студії. Вип. 14. С. 188-192.

Писаренко В. І. (2018). *Мовленнєвий етикет в українському та англійському лінгвокультурних просторах: порівняльний аспект*. Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер.: Лінгвістика. Вип. 34. Том 2. С. 140-144.

Скришевська А. В. (2022). *Вербальні стереотипи ввічливості у міжкультурній комунікації (на матеріалі української та англійської мов)*. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер.: Філологічна. Вип. 15. С. 310-315.

Формановська Н. І., Шевченко О. Л. (2021). *Мовленнєвий етикет як національно-культурний феномен (на матеріалі української та англійської мов)*. Мова і культура. Вип. 23. Т. 5. С. 78-85.

ЛІНГВІСТИКА ТЕКСТУ

Степанчук О. О.

Рівненський державний гуманітарний університет

РОЛЬ ФОНОГРАФІЧНИХ СТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ У ДИТЯЧІЙ ПРОЗІ (НА ПРИКЛАДІ КАЗКИ «ВІННИ-ПУХ» А. МІЛНА)

Анотація. Статтю присвячено дослідженню ролі фонографічних стилістичних засобів, таких як алітерація, асонанс, ономотопея та графон, у дитячій прозі. Проаналізовано функціональне навантаження цих засобів у формуванні образу дитячого мовлення, звукової організації тексту та створенні «дитячої перспективи». Окреслено перспективи подальшого дослідження фонографічної стилістики в

дитячому художньому дискурсі.

Ключові слова: фонографічні стилістичні засоби, графон, алітерація, асонанс, ономатопея, дитяча проза

Summary. The article is devoted to the study of the role of phono-graphical stylistic devices, such as alliteration, assonance, onomatopoeia and graphon, in children's prose. The functional load of these means in forming the image of children's speech, sound organisation of the text and creation of the «children's perspective» is analysed. Prospects for further research of phono-graphical stylistics in children's literary discourse are outlined.

Key words: phono-graphical stylistic devices, graphon, alliteration, assonance, onomatopoeia, children's literature

Постановка проблеми. Фонографічні стилістичні засоби, зокрема алітерація, асонанс, ономатопея та графон, посідають важливе місце в структурі дитячої художньої прози, оскільки сприяють формуванню звукового образу тексту, емоційного забарвлення та імітації дитячого мовлення. Ці елементи виконують не лише естетичну функцію, а й відіграють значну роль у створенні ефекту «дитячої перспективи», що дозволяє передати наївне, емоційне й безпосереднє сприйняття дитиною навколишнього світу.

Водночас, у філології традиційно фонографічні засоби частіше аналізуються у поезії, де звук відіграє естетичну функцію. Прозова дитяча література, зокрема жанр казки, хоча й містить значний потенціал звукової організації, досліджується в цьому аспекті значно рідше.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика фонографічних стилістичних засобів привертає увагу дослідників насамперед у межах стилістики та інтерпретації художнього тексту. Загальні теоретичні засади закладено у працях О. Селіванової, В. Кухаренко, Л. Єфімова та О. Ясинецької, які подають ґрунтовну класифікацію фонетичних і графічних прийомів. Деякі автори, зокрема О. Ребрій та С. Сабліна, аналізують роль фонографічних елементів у стилізації мовних аномалій.

Багато досліджень стосовно фонографічних стилістичних засобів зосереджені на поезії, тоді як дитяча проза лишається менш вивченою.

Метою цієї статті є дослідити функціональну роль фонографічних стилістичних засобів у дитячій прозі як важливого інструмента естетичної організації тексту та моделювання дитячого сприйняття дійсності.

Завдання статті:

- охарактеризувати типові фонографічні стилістичні засоби, що використовуються в прозових текстах, зокрема у казці А. Мілна «Вінні-Пух»;
- виявити основні функції фонографічних засобів у дитячій прозі;
- проаналізувати, яким чином ці засоби сприяють створенню ефекту дитячого мовлення та світосприйняття;
- окреслити перспективи подальшого дослідження фонографічної стилістики в дитячому художньому дискурсі.

Виклад основного матеріалу. Фонографічні стилістичні засоби в художній прозі для дітей є не лише декоративним елементом, а функціональним інструментом створення специфічного образу дитячого світу. Вони формують особливу звукову тканину тексту, яка активно взаємодіє з когнітивним і емоційним сприйняттям юного читача. До таких засобів, передусім, належать алітерація, асонанс, ономатопея, та графон. Розгляньмо ці поняття детальніше.

Алітерація (від лат. *ad* – «до», *litera* – «буква») – фонетична стилістична фігура, звукова організація мовлення шляхом повторення однотипних приголосних чи їхніх сполук (Селіванова, 2006, с. 23).

Асонанс (від лат. *assono* – «відгукуюся») – фонетична стилістична фігура, звукова організація мовлення шляхом повторення однотипних голосних чи їхніх сполук (Селіванова, 2006, с. 42).

Як асонанс так і алітерація можуть використовуватись для створювання ефекту евфонії (відчуття легкості та комфорту при вимові або слуханні) або какофонії (відчуття напруги і дискомфорту при вимові або слуханні). У дитячому тексті ці засоби виконують таку низку функцій: вони задають ритм, сприяють милозвучності, полегшують запам'ятовування фраз і надають тексту емоційного забарвлення. Асонанс та алітерація можуть також відігравати важливу роль у створенні атмосфери, наприклад, повтор звуків [с], [ш], [з] може створити відчуття небезпеки або тривоги. В казці А. Мілна «Вінні-Пух» ці засоби використовуються переважно в піснях та віршах, проте їх можна побачити і в звичайних реченнях. Прикладом алітерації у казці є повтор звуку [n] в рядку «*'Cos I've got a lot of honey on my nice new nose*», що створило характерну для дитячих творів ритмічність. Загалом алітерація та асонанс в цій казці служать засобами звукового збагачення тексту, що робить його більш привабливим для читача, особливо для дітей, для яких музикальність і ритмічність є важливими у сприйнятті.

Ономатопею в свою чергу часто використовують в літературі для дітей та підлітків, особливо в жанрах фентезі й казок про тварин, завдяки її здатності створювати яскраві звукові образи.

Ономатопея (від гр. *онума* – «ім'я» і *роіео* – «творю») –

закономірний зв'язок між звуковим складом слова й акустичною ознакою позначеного (Селіванова, 2006, с. 431). Вона виконує не лише імітативну, а й експресивну функцію, дозволяючи читачеві «почути» події тексту. У дитячій прозі вона набуває особливого значення, оскільки діти активно реагують на звукові стимули, і така фонічна образність допомагає емоційно включатися в ситуацію. Читаючи казку «Вінні-Пух» читачі ніби чують, як ведмедик підіймається по сходах зі звуком «*bump, bump, bump*», як гудуть бджоли зі звуком «*buzz*», як ламається гілка зі звуком «*Crack!*», як падає пляшка у воду зі звуком «*splash!*», як Ру гикає зі звуком «*H-hup!*».

Орієнтація на дитяче сприйняття світу може зумовити у творі часте використання графонів.

Графон — навмисне порушення графічної форми слова чи словосполучення, що використовується для відображення його автентичної вимови (Кухаренко, 2000, с. 8).

У дитячій прозі графони, як-от написання з порушенням норм орфографії або фонетичні транслітерації, часто передають мовлення персонажів-дошкільнят, тварин або вигаданих істот. Це дозволяє не лише індивідуалізувати мовлення, а й досягти ідентифікації читача з персонажем. Наприклад, передача заїкання або дитячих помилок у письмі формує відчуття автентичності дитячої мови, підсилюючи ефект «дитячої перспективи» — стилістичної стратегії, що імітує сприйняття світу з точки зору дитини. У казці «Вінні-Пух» можна побачити графон і у вигляді орфографічних помилок, як у фразі «*PLEZ CNOKE IF AN RNSR IS NOT REQID*», яку треба було б за правилами написати як «*PLEASE KNOCK IF AN ASWER IS NOT REQUIRED*», і у вигляді особливостей мовлення персонажа, а саме заїкання, як у фразі «*You-you you did it on purpose*», де ми спостерігаємо таке явище як мультиплікація.

Також, графон може виконувати комічну функцію. Деякі перекручені Вінні Пухом слова, як от «*Crustimoney Proseedcake*» замість «*customary procedure*» та інші помилки, зроблені персонажами казки, з великою ймовірністю були використані автором для того, щоб викликати у дітей посмішку.

Окрім усього вищезазначеного, фонографічні стилістичні засоби також відіграють важливу роль у формуванні характерів персонажів. Звукова організація мовлення персонажа сприяє моделюванню його психологічного портрету. Наприклад: повторення одних приголосних (таких, як [l], [m]) може створювати враження доброзичливості, м'якості, розслабленості, що характерно для персонажів на кшталт Вінні-Пуха. Натомість повторення інших звуків, наприклад тих, які можна описати як тверді, проривні, різкі тощо (як от [k], [t], [p], [r]), можуть підкреслювати запальність, жвавість або нервовість персонажа.

Використання графонів для передачі особливості мовлення, як от заїкання Паця в казці «Вінні-Пух», дозволяють миттєво зчитати емоційний стан персонажа, його несміливість або нерішучість. Також навмисні орфографічні помилки та капіталізація дозволяють передати акцент або тембр голосу персонажа.

Висновки дослідження. Фонографічні стилістичні засоби в дитячій прозі виконують не лише декоративну, а передусім функціональну роль: вони формують унікальну звукову структуру тексту, яка взаємодіє з емоційним і когнітивним досвідом дитини. Такі засоби, як алітерація, асонанс, ономатопея та графон, забезпечують музикальність, ритмічність, експресивність і впізнаваність дитячого тексту, що значною мірою сприяє глибшому емоційному зануренню юного читача у художній світ твору.

Алітерація й асонанс допомагають створити ритм, задати настрій та емоційне забарвлення фраз, а також полегшують запам'ятовування мовних конструкцій. Ономатопея посилює ілюзію присутності, дозволяючи читачеві «чути» описувані події, а графон виконує роль інструмента мовної характеристики персонажа, підкреслюючи його індивідуальні риси — зокрема, вік, емоційний стан або тип сприйняття світу. Усі ці засоби сприяють моделюванню так званої «дитячої перспективи» — художнього бачення реальності очима дитини, що є центральною стратегією у прозових творах для дітей.

Перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі. Подальші дослідження фонографічних стилістичних засобів у дитячій прозі можуть бути спрямовані на вивчення жанрової специфіки їх функціонування. Важливим напрямом є також аналіз звукової організації тексту в порівняльному аспекті: наприклад, дослідження національних особливостей використання алітерації, асонансу та ономатопеї у творах різних літературних традицій. Це дозволить поглибити розуміння культурно обумовлених підходів до формування дитячого мовного середовища.

Список використаних джерел:

Білецька О.В. (2014). *Графон як засіб вираження вимовних типів у постмодерністському художньому тексті*. Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство, 2. С. 10-17.

URL: http://ddpu-filolvisnyk.com.ua/uploads/arkhiv-nomero/2014/NV_2014_2/4.pdf

Кухаренко В.А. (2000). *Практикум з стилістики англійської мови: підручник*. Вінниця.

Ребрій О.В. (2012). *Сучасні концепції творчості у перекладі: монографія*. URL: [https://foreign-](https://foreign-languages.karazin.ua/resources/a28dc3bfe2522ad80245ccdf2ad02789.pdf)

[languages.karazin.ua/resources/a28dc3bfe2522ad80245ccdf2ad02789.pdf](https://foreign-languages.karazin.ua/resources/a28dc3bfe2522ad80245ccdf2ad02789.pdf)

Селіванова О. (2006). *Сучасна лінгвістика*. Термінологічна

енциклопедія. Полтава.

Струк І.В. (2016). *Фонографічні аномалії діалектів в українських перекладах творів М. Твена*. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». Випуск 61. С. 332-334.

А.А. Milne «Winnie-the-Pooh». URL:

<https://www.gutenberg.org/cache/epub/67098/pg67098-images.html>

МЕТОДИЧНІ СТУДІЇ

Андрощук Г. І.

Рівненський державний гуманітарний університет

ВПЛИВ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ НА ФОРМУВАННЯ АВТОНОМІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглянуто вплив онлайн-навчання на розвиток студентської автономії у сфері вивчення іноземної мови. Зазначається, що дистанційне навчання, на відміну від традиційних викладацько-орієнтованих моделей, надає студентам ширші можливості для самостійного управління власною освітньою траєкторією. На основі проаналізованих емпіричних досліджень встановлено, що участь в онлайн-курсах сприяє формуванню саморегульованої навчальної поведінки, зокрема розвитку самомотивації, здатності до самостійного управління ресурсами та ефективної взаємодії у спільному навчанні. Виявлено позитивну кореляцію між рівнем автономії студентів та інтенсивністю їхньої взаємодії в онлайн-середовищі, що додатково стимулює автономне навчання. У статті підкреслюється наявність викликів для студентів із недостатньо сформованими навичками самостійного навчання, що обумовлює необхідність впровадження педагогічних стратегій, орієнтованих на підтримку та розвиток автономії.

Ключові слова: автономія учня, формування автономії, онлайн навчання, онлайн ресурси.

Summary. The article examines the impact of online learning on the development of student autonomy in the field of foreign language learning. It is noted that distance learning, in contrast to traditional teacher-oriented models, provides students with greater opportunities for self-management of their own educational trajectory. Based on the analysed empirical studies, it is established that participation in online courses contributes to

the formation of self-regulated learning behaviour, in particular, the development of self-motivation, the ability to manage resources independently and effective interaction in collaborative learning. A positive correlation has been found between the level of students' autonomy and the intensity of their interaction in the online environment, which further stimulates autonomous learning. The article emphasises the existence of challenges for students with insufficiently developed independent learning skills, which necessitates the introduction of pedagogical strategies aimed at supporting and developing autonomy.

Key words: learner autonomy, fostering autonomy, online learning, online resources.

Питання розвитку автономії студентів традиційно посідає важливе місце в методиці викладання англійської мови. Ще на початку 1980-х років автономію було визначено як здатність студентів брати відповідальність за власне навчання (Holec, 1981), і відтоді вона розглядається як ключовий компонент ефективного засвоєння мови. В умовах стрімкого переходу на онлайн-формати навчання постає потреба переосмислення того, як цифрове середовище впливає на формування автономії, зокрема серед студентів педагогічних спеціальностей, які водночас виступають як здобувачі освіти й майбутні вчителі.

Проблему формування автономії досліджували у своїх працях Холек та Бенсон (Benson, 2007; Holec, 1981). Питання зв'язку онлайн навчання в формуванні автономії вивчали Бенсон та Волер, Шен та Йанг, Лаї, Реіндерс (Benson & Voller, 2014; Chen & Jang, 2010; Lai, 2017; Reinders, 2014).

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз впливу онлайн навчання на процес формування автономії, а також на педагогічних умовах, що сприяють її розвитку в цифровому освітньому середовищі.

Сучасна література з проблем автономії виводить на перший план здатність студентів контролювати зміст, темп і способи свого навчання, що особливо актуально в умовах онлайн-форматів (Benson, 2011). У свою чергу, Реіндерс (2014) підкреслює, що хоча цифрове середовище створює умови для гнучкого й персоналізованого навчання, воно не повинно заміняти собою підтримку викладача, адже автономія не передбачає повної відмови від педагогічного супроводу. Лаї (2017) додає, що розвиток автономії значною мірою залежить від рівня цифрової грамотності студентів, а також від інституційної підтримки, здатної спрямовувати процес автономного навчання.

Онлайн-освіта охоплює не лише віртуальні платформи, але й широкий спектр методів, інструментів і форматів, які можуть як сприяти, так і ускладнювати розвиток автономії (Keengwe & Kidd, 2010).

Згідно з Бенсоном (2007), автономія – це динамічний процес, що розвивається за умови належного педагогічного й технологічного супроводу. Таким чином, викладач англійської мови відіграє критичну роль у створенні середовища, що стимулює самостійність студентів у навчанні. У контексті онлайн-викладання англійської мови, автономія стає особливо актуальною, оскільки вона стимулює активне, цілеспрямоване й відповідальне навчання. Алмушараф (2020) підкреслює, що в онлайн-середовищі автономні студенти здатні формулювати власні цілі, обирати підходи до навчання, відстежувати прогрес і здійснювати самооцінювання. Такий підхід не лише сприяє більшій залученості, але й підвищує ефективність засвоєння іноземної мови (Benson & Voller, 2014).

Разом з тим, численні дослідження наголошують на складнощях, із якими стикаються студенти в умовах онлайн-навчання. Зокрема, відсутність необхідних навичок саморегуляції, невпевненість у власних силах, а також надмірна орієнтація деяких онлайн-програм на викладача можуть стримувати розвиток автономії (Serdyukova & Serdyukov, 2013). Практики взаємного навчання, рефлексії, співпраці та самооцінки довели свою ефективність у формуванні більш самостійної навчальної поведінки (Serdyukova & Serdyukov, 2013; Reinders, 2014).

Успішне онлайн-навчання англійської мови вимагає від студентів високого рівня саморегуляції, тайм-менеджменту й самоорганізації, оскільки фізична дистанція від викладача й однолітків підвищує потребу в індивідуальній відповідальності. За даними Аданір та Гувен (2023), студенти з розвиненою автономією демонструють вищі академічні результати та кращу навчальну ефективність. Дослідження також показують, що участь у онлайн-курсах сприяє підвищенню частоти саморегульованої навчальної поведінки, що, у свою чергу, позитивно впливає на загальний рівень автономії (Cárcamo & Pérez, 2022).

Проаналізувавши широкий спектр наукових джерел, присвячених проблематиці автономного навчання, зокрема в умовах цифровізації освітнього простору, є очевидним, що основними педагогічними умовами, які сприяють розвитку автономності є наявність цифрових ресурсів, підтримка з боку викладача, гнучкість навчального процесу та можливість індивідуалізації освітньої траєкторії (Reinders, 2014). Проведений аналіз дав можливість розглянути перешкоди, що можуть ускладнювати формування автономії, зокрема, недостатній рівень цифрової компетентності здобувачів освіти, відсутність внутрішньої мотивації та складнощі з самоорганізацією в дистанційному форматі (Lai, 2017).

Виконаний аналіз підтверджує, що онлайн-навчання виступає

потужним чинником розвитку студентської автономії, створюючи умови для самостійного управління навчальним процесом, розвитку самомотивації та ефективної взаємодії в цифровому середовищі. Емпіричні дані підтверджують, що інтенсивна участь у дистанційних курсах сприяє формуванню саморегульованої поведінки, що, своєю чергою, позитивно впливає на академічну успішність. Водночас ідентифіковано потребу в цілеспрямованій педагогічній підтримці студентів, які мають труднощі із самостійним навчанням. Це зумовлює необхідність адаптації освітніх стратегій з урахуванням різного рівня автономності, що дозволить забезпечити ефективну інтеграцію онлайн-форматів у систему вищої освіти та сприятиме формуванню більш самостійного й відповідального покоління студентів.

Список використаних джерел

- Adanir, G. A., & Güven, Y. G. (2023). Learner Autonomy in Online Learning: development and validation of a scale. *Journal of Higher Education and Science*, 13(1), 116–125. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1152249>
- Almusharraf, N. (2020). *Teachers' perspectives on promoting learner autonomy for vocabulary development: A case study*. Cogent Education.
- Benson, P. (2007). *Autonomy in language teaching and learning*. Language Teaching, 40(1), 21–40.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Routledge.
- Benson, P., & Voller, P. (2014). Autonomy and independence in language learning. *Autonomy and Independence in Language Learning*.
- Cárcamo, B., & Pérez, C. (2022). Toward Autonomous Learning: Exploring the impact of participating in an online second language learning course. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(5), 449–455. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.5.1640>
- Chen K. C. and Jang S. J. (2010) “Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory,” *Comput. Hum. Behav.*, vol. 26, pp. 741–752, Jul. 2010, doi:10.1016/j.chb.2010.01.011
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*.
- Keengwe, J., & Kidd, T. T. (2010). Towards best practices in online learning and teaching in higher education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 533-541.
- Lai, C. (2017). *Autonomous language learning with technology: Beyond the classroom*. Bloomsbury Academic.
- Reinders, H. (2014). Personal learning environments for supporting out-of-class language learning. *ELT Forum*, 52(4), 14-19.
- Serdyukova, N., & Serdyukov, P. (2013). Student Autonomy in Online Learning. *In Proceedings of the 5th International Conference on Computer*

Supported Education (CSEDU-2013), Pages 229-233, 229–233. <https://doi.org/10.5220/0004353102290233>

Грабовецька В. Р.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди*

TEACHING LISTENING TO BASIC SCHOOL STUDENTS WITH THE USE OF YOUTUBE SHORTS

Summary. The study addresses the problems of teaching listening in basic school taking into account the decrease in learners' attention span. The author suggests using YouTube shorts as a tool that may engage students through short, entertaining and informative material. The effectiveness of using YouTube Shorts is verified through conducting a pedagogical intervention.

Key words: attention span, basic school, listening, pedagogical intervention, YouTube shorts.

Анотація. У дослідженні розглянуто питання навчання аудіювання в основній школі, зважаючи на погіршення здатності учнів зосереджуватися на аудіоматеріалі. Автор пропонує використовувати YouTube shorts як інструмент, що здатний залучати учнів до процесу навчання за допомогою коротких розважально-інформативних відео. Ефективність використання YouTube shorts доведено за допомогою педагогічного експерименту.

Ключові слова: аудіювання, здатність зосереджуватися, основна школа, педагогічний експеримент, YouTube shorts.

Statement of the problem. Nowadays, the attention span of many children is shorter than ever. This may stem from their constant exposure to digital stimuli, making it harder to concentrate on longer tasks. To deal with this issue while teaching listening, we suggest using YouTube shorts that may expose students to authentic spoken language, thereby enhancing their learning experience. However, many teachers may lack the experience to effectively implement new technologies. Our study will provide practical recommendations and strategies for educators to use YouTube Shorts to improve listening comprehension in basic school, fostering a more engaging learning environment and positive attitudes toward language learning.

Literature review

1. Short attention span

In recent years, scientists have increasingly drawn attention to the problem of short attention spans. Researchers from Princeton University

and the University of California at Berkeley conducted an experiment that showed that our brains are constantly analyzing the environment, selectively perceiving information in short cycles (Fiebelkorn et al., 2018). Humans, especially children, are not adapted to prolonged deep concentration – their attention works more in short bursts interspersed with data collection periods. Of course, we can focus for extended periods, especially if the topic interests us. However, holding our attention even on something we are passionate about is a skill that is formed and developed gradually. According to Hall, children have a much shorter concentration period than adults because they are more distracted and need frequent breaks to rest and recover before they can focus again (Hall, 2023).

2. Use of authentic materials to teach listening

The term ‘authentic material’ can be understood in different ways. For example, Noonan describes it as content not explicitly created for educational purposes (Nunan, 2011). McGrath also emphasizes that these materials are intended for native speakers to interact with and not for language learners (McGrath, 2013). According to the scholar, ‘Authentic texts are created to convey information, express ideas, opinions, emotions, or for entertainment’ (McGrath, 2002). Thus, we can define authentic materials as resources initially intended for native speakers rather than for use in the learning process.

Many authors (Gilmore, 2007; Berardo, 2006) advocate including authentic materials in the learning process, citing numerous benefits for learners and teachers. They argue that such materials allow learners to interact with actual language outside the classroom and to be exposed to speech samples produced by native speakers. In addition, authentic materials increase learners’ motivation as they tend to be more engaging and relevant than artificially created educational resources. Using a range of authentic materials, learners can familiarize themselves with the language in its natural context rather than through simplified or fabricated examples. This familiarity better prepares them for real-life communication scenarios outside the classroom. Given these advantages, integrating authentic materials, especially in listening lessons for basic school students, can significantly enhance motivation and learning.

3. Length of instructional videos

The debate over the most effective length for instructional videos continues to generate intense discussion in the education community. Research shows that long videos reduce student attention span. For example, Ellis and Childs (1999) found that student interest drops after 15 minutes of viewing and recommended using shorter formats. Lagerstrom et al. (2015) noted that optimal video length should be between 12 and 20 minutes. Prober and Khan (2013) successfully used videos less than 10 minutes long, allowing students to learn the material at their convenience.

Guo et al. (2014) found that the average student engagement time was less than 6 minutes, with the shortest videos (less than 3 minutes) generating the most engagement.

Creating short videos requires special attention to the quality of the content. Guo et al. (2014) suppose that short videos often contain higher-quality learning material because their creation requires careful planning. This makes them not only compact but also more thoughtful. In addition, if the video is one minute long, it is important to allow for the possibility of updating the visuals without changing the content (Rush, L. & Stott, R., 2014).

Since short videos are highly effective, it is necessary to determine the potential of authentic YouTube Shorts. These short videos are becoming popular due to their dynamism and relevance. They are a valuable resource containing natural speech, contemporary vocabulary, and cultural aspects, making them an ideal tool for developing listening skills.

The **aim** of this study is to investigate the effectiveness of using YouTube Shorts in teaching English listening to basic school students and to offer practical recommendations for their implementation in the classroom.

Research methodology

To verify the effectiveness of YouTube shorts for teaching listening, we conducted an intervention. The participants were 12 learners of grade 5. The study took place during their online English classes at Kharkiv Lyseum №75. The proficiency level in English is A1-A2.

Data for this study were collected using a variety of methods in order to gain a comprehensive understanding of how authentic materials are integrated into the listening instruction of basic school students. A pre-experimental questionnaire was administered to evaluate participants' initial attitudes towards listening and authentic materials. A post-experimental questionnaire was used to collect the participants' feedback and reflections after the implementation of our techniques. Classroom observations were conducted during the online English lessons to analyze student engagement and understand changes. Listening comprehension tests were administered before and after the study to assess student listening skills.

Findings and discussion.

According to the results of the pre-experimental questionnaire, most students (75%) expressed positive attitudes towards listening, indicating that they enjoy this type of work in class. However, 25% of students disliked listening, with the main problems identified as boredom (33.3%) and difficulty understanding or focusing (66.7%).

Among those who enjoy listening, preferences differ, with 58.3% of students loving to listen to stories, 66.7% favoring songs, and 41.7%

preferring conversations. This diversity of preferences suggests that students are more engaged when the listening material is varied and interesting.

When assessing listening comprehension, the responses showed that 41.7 % of students understood most of the information presented, and 25 % felt they understood very well. Conversely, 33.3% of students reported a lower level of comprehension, indicating difficulties in fully grasping the material.

The confidence level when listening to English speech is as follows: 41.7 % of students feel confident, while 33.3 % feel somewhat confident. However, 16.7% of students stated that they feel very confident and 8.3% do not. This indicates a significant level of students' lack of confidence in their English listening skills, indicating a potential area for improvement in language education.

The most common problem students face while listening is difficulty concentrating, with 66.7% of students citing this problem, which coincides with the reasons why they dislike listening activities. Other issues may include understanding accents or unfamiliar vocabulary, although these were not explicitly mentioned in the survey.

Overall, these results suggest that although students generally enjoy listening activities, there are key areas for improvement, particularly in developing comprehension skills and maintaining focus during listening tasks. Addressing these issues can lead to more effective and engaging English language learning.

A pre-experimental test was conducted to check students' knowledge and level of preparation for listening comprehension of authentic materials. The average score for the test was 6.9 out of 10, which was another proof that the students had difficulty understanding audio materials and needed additional attention and targeted practice.

After that, we developed and conducted a series of lessons aimed at teaching listening skills with the use of YouTube shorts. All the lessons were conducted in three stages: pre-listening, while-listening, and post-listening. At the pre-listening stage, we helped the learners to eliminate the potential difficulties by asking them to analyze the pictures related to the audio and predict the contents. The while-listening stage aimed to develop learners' skills of understanding the gist and the details of the video material. They watched the video, answered comprehensions questions, and completed the sentences with the missing information. The post-listening stage focused on integrating listening and speaking: learners reflected on their experience and expressed their preferences on the topic related to the video.

The videos for the lessons were selected based on the following criteria: the students' language proficiency level; the current topic in the

program; the students' age; the time frame; the results of the pre-experimental questionnaire.

To find out whether there were any changes in the level of the students' listening skills, we conducted the post-experimental test. Compared to the results of the pre-experimental test, the average score increased by 1.3 points (see Fig.1), which is quite good considering the limited time of the research work. The results suggest that by using YouTube shorts, students can develop their listening and comprehension skills very effectively.

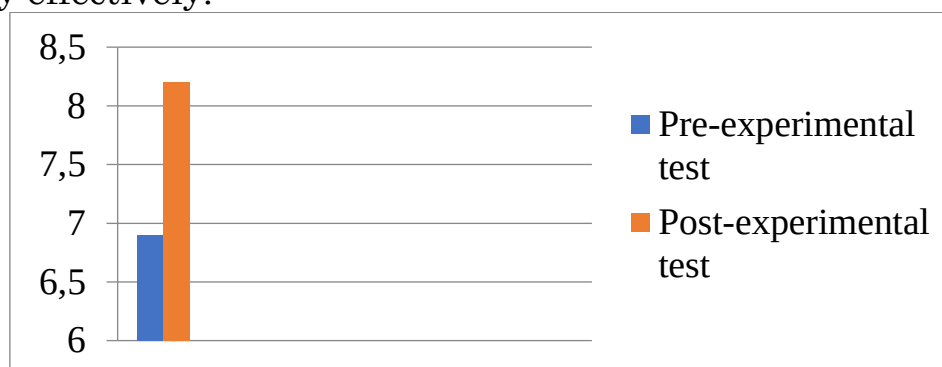


Fig. 1. The average score for the pre- and post-experimental tests.

The results of the questionnaire conducted after the intervention allowed us to find out how students perceive short YouTube videos used in lessons. The majority of students (75 %) reported a positive perception of the videos, with 50 % stating that they understood it well and 25 % very well. However, 24.9 % of students expressed some difficulty in understanding, suggesting that there is room for improvement to ensure that all students fully grasp the content. This mixed response indicates varying levels of engagement and understanding among students.

The majority (83.3%) of students had a positive attitude towards the use of YouTube videos in lessons, indicating their preference for this teaching method. Only 16.6 % remained neutral. This suggests that the use of multimedia resources such as YouTube clips is well received and can enhance learning.

In conclusion, integrating YouTube Shorts into English listening lessons proved to be a successful strategy for increasing student engagement and improving listening comprehension skills. The positive feedback from students and the marked improvement in their performance emphasize the potential of multimedia resources in modern language education. As educators continue to adapt to the changing educational landscape, the use of innovative tools such as YouTube Shorts can lead to more effective and engaging student learning.

Further research could focus on identifying long-term effects of multimedia resources on language acquisition and the comparison of their efficiency.

References

- Berardo, A. S. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60–69.
- Ellis, R., & Childs, M. (1999). The effectiveness of video as a learning tool in online multimedia modules. *Journal of Educational Media*, 24(3), 217–223.
- Fiebelkorn, I. C., Pinsk, M. A., & Kastner, S. (2018). A Dynamic Interplay within the Frontoparietal Network Underlies Rhythmic Spatial Attention. *Neuron*, 99(4), 842–853.e8.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118.
- Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In *Proceedings of the 1st ACM Conference on Learning at Scale*. Atlanta, GA, USA. 41–50.
- Hall, J. (2023, August 9). 15 ways to improve short attention span and stay focused. *LifeHack*. URL: <https://www.lifehack.org/885119/short-attention-span>
- Lagerstrom, L., Johanes, P., & Ponsukcharoen, U. (2015). The myth of the six-minute rule: Student engagement with online videos. In *Proceedings of the 122nd ASEE Annual Conference and Exposition*. Seattle, WA, USA. 1–10.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory*. London: Bloomsbury.
- Nunan, D. (2011). Listening in language learning. In J. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press. 238-241.
- Prober, C. G., & Khan, S. (2013). Medical education reimaged: A call to action. *Academic Medicine*, 88(10), 1407–1410.
- Rush, L., & Stott, R. (2014). Minute to learn it: Integrating one-minute videos into information literacy programming. *Internet Reference Services Quarterly*, 19(3), 219–232.

Вікторія Канюк

Волинський національний університет імені Лесі Українки

ОВОЛОДІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЗА МЕТОДИКОЮ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ «ОПТИМА»

Анотація: Сучасний освітній простір, зокрема український, пропонує безліч методів і підходів до навчання іноземної мови. Методика викладання в школі «Оптіма» інтегрує традиційні та інноваційні підходи до розвитку мовленнєвих навичок. Використання інтерактивних ресурсів, онлайн-платформи та занять із носіями мови забезпечує ефективне опанування мови. Програма, адаптована до різних рівнів підготовки, передбачає тестування для моніторингу прогресу. Комунікативна методика сприяє подоланню мовного бар'єра та формуванню впевненого володіння англійською мовою.

Ключові слова: аутентичне мовне середовище, інноваційні технології, інтерактивні матеріали, комунікативні навички, мовленнєва діяльність, мовний бар'єр, онлайн-платформа, освітній процес, оцінка прогресу, українська школа «Оптіма».

Summary: The modern educational space, particularly the Ukrainian one, offers a multitude of methods and approaches to foreign language teaching. The teaching methodology at "Optima" school integrates traditional and innovative approaches to developing language skills. The use of interactive resources, an online platform, and classes with native speakers ensures effective language acquisition. The program, tailored to various proficiency levels, includes testing to monitor progress. The communicative approach facilitates overcoming language barriers and fosters confident English proficiency.

Keywords: authentic language environment, innovative technologies, interactive materials, communicative skills, speech activity, language barrier, online platform, educational process, progress assessment, Ukrainian school «Optima».

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства та інтеграції України до європейського та світового освітнього простору виникає потреба в інноваційних формах надання загальної середньої освіти, що забезпечують її доступність, якість і гнучкість.

У 2020-2022 рр. у більшості шкіл в Україні зросла потреба у розробленні ефективних методів навчання онлайн. Хоча й вивченням теоретичних основ дистанційного навчання уже раніше й займалася такі українські вчені, як І. Г. Блочинський, В. М. Кухаренко,

О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, В. В. Лук'яненко, В. Олійник, А. Коваленко, Т. Ярошенко, Н. Полова (Кухаренко, 2016; Олійник, 2018), вчителі не отримували своєчасної методичної підтримки, зокрема рекомендацій щодо використання технології вивчення іноземної мови в онлайн режимі. Тому можна зробити висновок, що законодавча та науково-методична база для дистанційного навчання іноземних мов в Україні не випереджала, а слідувала за практикою такого навчання.

У цьому контексті особливу увагу слід приділити поглибленому вивченню англійської мови, оскільки трансформації у структурі міжнародних відносин, глобальні та міграційні процеси, а також активізація міжнародних зв'язків України та її інтеграція у європейський і світовий простір сприяли переосмисленню цілей вивчення іноземних мов і змінили мотивацію до опанування англійською як засобом міжнародного комунікування (Crystal, 2012).

Саме тому, об'єктом даного дослідження було обрано методику вивчення англійської мови в першій найбільшій дистанційній українській школі «Оптіма», адже вона базується на сучасних підходах до освітнього процесу (Центр освіти «Оптіма», 2023).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. За даними досліджень British Council (2020) та TESOL International Association (2021), ефективне вивчення англійської мови передбачає активне застосування таких підходів, як комунікативна методика (Communicative Language Teaching, CLT) та використання мобільних додатків і онлайн-ресурсів для розширення можливостей навчання.

Навчальна програма школи «Оптіма» орієнтована на розвиток вище зазначених аспектів дистанційного навчання. Процес навчання відбувається у зручному для учнів форматі, що дозволяє їм швидше та ефективніше опанувати мову незалежно від рівня підготовки.

На основі аналізу сучасних публікацій можна стверджувати, що успішне дистанційне вивчення англійської мови вимагає:

- використання автентичних матеріалів, *напр.*: подкасти, відеолекції, статті (Richards, 2015);
- розробки адаптивних курсів з урахуванням рівня підготовки учнів (Dziuban et al., 2018);
- активного залучення інтерактивних технологій, *напр.*: ігрові елементи, симуляції;
- регулярної взаємодії вчителя та учня у форматі живих консультацій та практик.

Формулювання завдань статті. Мета статті полягає в аналізі теоретичних та практичних аспектів оволодіння англійською мовою за методикою української школи «Оптіма» та виявленні їхніх особливостей та умов ефективності.

Для досягнення поставленої мети визначено такі основні **завдання**:

1) визначити особливості освітньої діяльності дистанційної школи «Оптіма» у контексті застосування авторських програм і міжнародних освітніх стандартів (Cambridge International, The Providence Country Day School);

2) виокремити критерії оцінювання результатів навчальної діяльності учнів у дистанційному форматі;

3) провести порівняльний аналіз традиційного викладання англійської мови в українській школі та за методикою дистанційної школи «Оптіма».

Виклад основного матеріалу. Одна з основних характеристик методики навчання англійської мови в українській школі «Оптіма» полягає у використанні інтерактивних матеріалів та онлайн-платформи, що надає доступ до навчальних ресурсів у будь-який час. Учні можуть працювати з відеоуроками, аудіофайлами, інтерактивними завданнями та тестами, що сприяє розвитку слухових навичок та правильної вимови. Платформа також пропонує зворотний зв'язок, що дозволяє учням оперативно виправляти помилки і покращувати знання. Програма охоплює різні рівні володіння мовою – від початкового до просунутого, даючи змогу учням поступово підвищувати рівень кваліфікації.

Важливим аспектом навчання є розвиток комунікативних навичок. Учні школи «Оптіма» мають можливість брати участь у групових обговореннях, виконувати проекти та спілкуватися з однокласниками, що сприяє активному використанню мови в реальних ситуаціях. Однією з головних переваг методики є можливість навчатися у носіїв мови, що значно підвищує ефективність навчання та сприяє швидкому розвитку комунікативних здібностей. Занурення в аутентичне мовне середовище дозволяє учням чути правильну вимову, інтонацію та ритм мови, що є важливим для формування природного звучання. Носії мови також допомагають краще зрозуміти культурні особливості та контекст, у якому вживаються певні вирази, що робить процес навчання більш глибоким та цікавим.

Узявши до уваги найважливіші критерії, ми провели порівняльний аналіз традиційного викладання англійської мови в українській школі та за методикою дистанційної «Оптіми» і дійшли до таких результатів:

Табл.1 Порівняльна характеристика традиційного навчання та навчання в школі «Оптіма»

	Традиційне навчання	Навчання в українській дистанційній школі «Оптіма»
Основні методи	Аудиторні заняття, підручники, контрольні роботи	Усі навчальні матеріали відповідного класу, авторські уроки з аудіо, фото і відео, а також спеціальними додатками
Фокус	Викладання граматики, читання текстів	Розвиток мовленнєвих навичок через проєкти і реальні завдання
Використання технологій	Обмежене (мультимедійні дошки, аудіо)	Розширене (онлайн-тести, мобільні додатки, симулятори спілкування, навчальні мультфільми, навчальні комп'ютерні ігри).
Мотивація учнів	Переважно зовнішня (оцінки, контроль)	Переважно внутрішня (самостійність, вибір ресурсів)
Оцінювання	Традиційне (письмові тести)	Формувальне (тести, онлайн-заняття та консультації до контрольних робіт).

Дистанційна школа «Оптіма» надає широкий спектр вибору програм для вивчення англійської мови. Нижче наведено перелік найактуальніших:

1) білінгвальний клас

Центр освіти «Оптіма» впровадив у навчальну програму можливість одночасно здобувати українську середню освіту та вчитися за британською програмою Cambridge IGCSE, так званий *білінгвальний клас*. Ця навчальна програма – вдале поєднання всіх переваг навчання в дистанційній школі «Оптіма» та за престижною міжнародною системою освіти IGCSE. Обидві програми (українську та британську) школярі опановують паралельно, користуючись усіма можливостями та перевагами, які школа «Оптіма» пропонує для якісного закріплення всього необхідного матеріалу:

- доступ до інтерактивної освітньої платформи Kognity, на якій містяться матеріали для глибшого засвоєння курсів IGCSE (Kognity, 2023);
- доступ до онлайн-енциклопедії Britannica для того, щоб школярі могли здобувати якомога більше цікавих і корисних знань (Britannica, 2023);

– постійне отримання батьками звітів про успішність дітей з обох навчальних програм

2) освіта за програмою американської школи *The Providence Country Day School*.

Одночасно з українською навчальною програмою в «Оптімі» діти вивчають предмети в американській школі *The Providence Country Day School*. Сертифіковані викладачі зі США навчають учнів та спілкуються із ними онлайн під час, так званих, «live sessions» (питання – відповідь) і відповідають на всі питання (*The Providence Country Day School*, 2023).

Розширені можливості для учасників програми передбачають:

- навчання й співпраця із дітьми з усіх країн світу;
- тематичні тижні та спільні активності школярів-представників різних країн;
- розвиток навичок лідерства та підтримка викладачів;
- конкурс на амбасадорство в школі.

3) програма «Подвійний диплом»

Програма подвійного диплому на даний момент є однією з найбільш затребуваних, адже містить в собі наступні переваги:

- спрощений вступ до закордонних ЗВО;
- міжнародний диплом дозволяє абітурієнту відразу скласти іспит SAT, не складати мовний іспит IELTS і не сплачувати «application fee» (з англ. – реєстраційний внесок);
- підготовка до закордонної системи навчання;
- можливість вибору навчального закладу;
- високий рівень англійської.

Висновки дослідження. Дистанційна школа «Оптіма» активно розвиває освітні послуги, орієнтуючись на потреби глобального освітнього простору. Центр, зокрема, зосереджує увагу на дистанційному навчанні, яке відповідає сучасним вимогам, використовуючи новітні інформаційні технології та телекомунікаційні мережі для забезпечення доступу до навчальних ресурсів. Однією з основних переваг діяльності «Оптіми» є індивідуалізація навчання, що передбачає створення унікальних авторських курсів. Впровадження міжнародних програм, таких як Cambridge International та програми подвійного диплома, забезпечує учням доступ до глобальних освітніх стандартів і відкриває широкі можливості для подальшого навчання за кордоном (*Cambridge International*, 2023). Освітня концепція «Оптіми» робить акцент на інноваційні методи навчання, інтеграцію сучасних технологій, а також на розвиток когнітивних та організаційних навичок учнів. Навчання за допомогою онлайн-платформ і доступ до сучасних освітніх ресурсів (таких як Britannica і Kognity) сприяють розвитку критичного мислення та самостійності у дітей. Залучення дітей до спільних міжнародних активностей, проектів, тематичних тижнів і

конкурсів сприяє розвитку їхніх лідерських якостей на всіх етапах навчання.

Перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі. Враховуючи інклюзивні тенденції в сучасній освіті, важливим напрямом є розробка спеціалізованих програм для учнів з особливими освітніми потребами. Впровадження адаптованих технологій та персоналізованих підходів до навчання дозволить забезпечити рівні можливості для всіх учнів, незалежно від їхніх фізичних чи інтелектуальних особливостей. Перспективою є також підвищення кваліфікації викладачів та розвиток педагогічних компетенцій у контексті нових технологій та методик дистанційного навчання. Оскільки ефективність освіти залежить від рівня підготовки викладачів, інвестиції у їх розвиток будуть мати велике значення для подальшого вдосконалення навчального процесу.

Список використаних джерел

Алексеева, С. (2023). Особливості освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та післявоєнної відбудови: сучасні онлайн ресурси. *Український педагогічний журнал*, 1, 59–65.

Воротникова, І., & Ковальчук, В. (2017). Моделі використання елементів дистанційного навчання в школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 60(4), 58–76.

Концепція діяльності школи «Оптіма». (б.д.). Отримано 25 лютого 2025 з <https://optima.school/pro-shkolu/konceptcia-dialnosti>

Кухаренко, В. М. (2016). *Дистанційне навчання: Теорія і практика*. Харків: НТУ «ХПІ».

Міністерство освіти і науки України. (2021). *Звіт про стан освіти в Україні під час пандемії COVID-19*. <https://mon.gov.ua/>

Навчальний сайт дистанційної школи «Оптіма». (б.д.). Отримано 25 лютого 2025 з <https://optima-osvita.org>

Ничкало, Н. І. (2020). *Тренди розвитку загальної середньої освіти в Україні*. Київ.

Співаковський, О. Ю. (2021). *Інноваційні технології в системі середньої освіти*. Київ.

British Council. (2020). *The future of English: Global perspectives*. <https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/policy-reports/future-english-global-perspectives>

Cambridge International. (2023). *Cambridge IGCSE curriculum*. <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-igcse/>

Crystal, D. (2012). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(3). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>

Kognity. (2023). *Interactive learning platform for IGCSE*. <https://www.kognity.com/>

Костенко В. В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди*

SELECTING ONLINE TOOLS FOR SENIOR SCHOOL STUDENTS' AUTONOMOUS ACQUISITION OF ENGLISH LANGUAGE GRAMMAR SKILLS

Summary. The article deals with the issue of using online resources for autonomous learning of English grammar by senior school students. While selecting online tools, it is recommended to follow a set of criteria, such as accessibility, feedback availability, user-friendliness, etc. Online resources that possess these characteristics will facilitate learners' acquisition of English language grammar skills.

Key words: autonomy, grammar skills, online tools, senior school learners.

Анотація. У статті розглянуто питання використання онлайн-ресурсів для самостійного вивчення учнями старшої школи англійської граматики. Під час відбору онлайн-інструментів рекомендовано дотримуватись низки критеріїв, таких як доступність, наявність зворотного зв'язку, зручність використання та ін. Відбір інструментів з урахуванням означених характеристик сприятиме швидшому опануванню учнями англомовних граматичних навичок.

Ключові слова: автономія, граматичні навички, онлайн-інструменти, учні старшої школи.

Statement of the problem. The development of learner autonomy is an inseparable aspect of modern methodology. Foreign language teachers try to use various online tools in their classrooms to help students improve their linguistic skills and at the same time become more independent. However, the vast array of available digital resources presents teachers with a significant challenge: selecting tools that facilitate independent learning and meaningful grammar acquisition. Without standardized guiding principles for selecting online tools, the use of digital resources can

become inefficient or even counterproductive, leading to fragmented learning experiences. This highlights the necessity of a scientifically grounded approach to selecting online tools, ensuring they genuinely support learner autonomy and language mastery rather than merely serve as supplementary materials.

Review of literature. The concept ‘autonomous learning’ originates from the Greek words ‘auto’ (‘self’) and ‘nomos’ (‘custo,’ ‘law’), signifying self-directed learning. In educational discourse, learner autonomy often equals student-centred learning, where students assume responsibility for their academic progress with minimal teacher intervention. The idea of autonomous learning started gaining prominence in Europe and the USA in the late 1960s, particularly through the works of Holec and Dickinson. Holec defined autonomy as the capacity to take charge of one’s learning, while Dickinson emphasized the learner’s accountability in making and executing educational decisions.

Honcharenko expands on its notion by conceptualizing autonomy as the ability to set personal norms and establish self-imposed regulations (Гончаренко, 1997, p. 13). Tkachuk refines this understanding, defining autonomy as a dynamic process where learners not only direct their studies but also strategically adapt their approaches across different contexts. The researcher introduces the concept of an ‘autonomous personality,’ an individual who proactively identifies educational needs and selects effective methodologies, formats, and tools for acquiring core and supplementary knowledge. Within this paradigm, educators transition from traditional authoritative figures to facilitators who support and organize the learning process (Ткачук, 2020, pp. 79 – 80).

Husak interprets educational autonomy as the ability and willingness of students to engage in self-directed learning, including planning, organizing, monitoring, and evaluating their educational activities while critically assessing one’s educational progress (Гусак, 2023, p.47). Volkova interprets autonomous learning as a qualitatively new type of education, the specificity of which is determined by the fact that a significant part of the time is allocated to self-directed work. The scholar also distinguishes between teacher autonomy and student autonomy, underscoring the high potential of autonomous learning in transforming students’ negative attitudes toward studying foreign languages. This is because digital technologies enable learners to engage with instructional materials independently, minimizing reliance on instructors or peers (Волкова, 2017, p. 422).

Aim of the Study. The article aims to establish a set of criteria for selecting online tools that promote learner autonomy in the acquisition of grammatical skills in senior school. We believe that by applying these criteria, educators can optimize digital tool selection, ensuring that

students develop grammatical competence in a structured and autonomous manner.

Research methods. The theoretical foundation of this study is informed by research on learner autonomy, the implementation of online tools in foreign language pedagogy, and principles of didactics and innovative educational technologies. The following general scientific methods were employed to achieve the research aim:

1. Analysis of scholarly works in pedagogy, methods of teaching foreign languages, and the application of contemporary digital tools for grammar instruction.

2. Synthesis and generalization of research findings to formulate criteria for selecting online tools for fostering learner autonomy in grammar acquisition.

3. Systematization of theoretical insights from pedagogical, methodological, and technological literature to determine optimal strategies for integrating digital tools into the learning process.

Findings and discussion. In the contemporary educational landscape, which increasingly incorporates digital advancements, online tools for English grammar instruction have become highly relevant. Online learning platforms are becoming more and more common, and, as a result, pedagogical approaches should be aligned with technological proficiency of modern students. Online resources provide interactive content that facilitates the comprehension of complex grammatical structures, often challenging in a traditional instructional setting.

Autonomous learning gives students a chance to control their learning trajectory. They can determine by themselves what, how, and when they learn. Learners can address their weaknesses and progress at their own pace. What is more, online tools can personalize learning experiences and provide instant feedback, which is crucial for mastering intricate grammar structures.

The automation of grammatical skills (e.g., using tenses, articles, modal verbs, etc.) can be facilitated through various online exercises, such as multiple-choice quizzes, sentence construction, and gap-fill activities. Platforms such as Wordwall, LearningApps, Educaplay, and others enable competitive learning experiences where students face real-time grammar challenges. They allow students to reinforce their knowledge at their convenience, thereby enhancing retention and understanding. These platforms demonstrate the potential of digital tools in cultivating self-regulated learning habits that extend beyond the classroom.

Several key criteria should be taken into account while selecting online tools for fostering learner autonomy in grammar acquisition.

The primary criterion is **accessibility**. The selected tools must be equally accessible to all participants of the educational process, including

both teachers and learners. It is worth mentioning that accessibility encompasses not only technical availability but also compatibility across various devices. Furthermore, the selected tools should not require complex registration procedures or costly subscriptions, as these may pose barriers to some users.

Another critical aspect of accessibility is linguistic support. In particular, access to a platform in a learner's native language can facilitate comprehension of grammatical structures through translation features or an interface that supports their first language.

The second essential criterion for selecting online tools is their **pedagogical effectiveness** in fostering grammar acquisition. Practical tools should integrate diverse learning modalities, such as interactive exercises, video tutorials, quizzes, and gamified tasks, all of which contribute to mastering grammatical structures. Ideally, these tools should provide both theoretical explanations and practical applications, allowing learners to engage with grammar in a structured yet interactive way. Furthermore, the exercises should be of various formats, from simple tests that can reinforce fundamental rules to more complex tasks requiring independent research and analysis.

A third criterion that should be taken into account is **user-friendliness**. The effectiveness of an online tool can be significantly influenced by the ease with which teachers and students can navigate its interface. An unintuitive complex design may result in cognitive overload, diverting attention from the learning process. On the contrary, an optimal interface features a clear menu structure, logically organized elements, and seamless access to learning tasks, ensuring that students focus on acquiring knowledge and skills rather than struggling with technological barriers. Moreover, adaptive design is valued, as modern learners increasingly rely on mobile devices for education and appreciate the ability of a tool to adjust to different screen sizes.

Additionally, **the integration of game-based learning** into online tools plays a crucial role in language acquisition. Gamification has been shown to enhance motivation and promote active learning. Language-learning games often require interaction and collaboration, fostering the development of communication skills alongside grammar proficiency and bridging the gap between theoretical knowledge and practical application (Степанов & Щербак, 2024, p. 56). Gamification in education also enhances learners' autonomy and control over the learning process. Students, particularly young learners, are more engaged when they perceive activities as voluntary rather than obligatory. Unlike traditional educational tasks, which are often performed to meet external expectations like studying for grades, games are played for intrinsic reasons such as curiosity, enjoyment, or challenge. In English language learning,

sustaining long-term interest is crucial, and game-based educational technologies effectively support this goal. Gamification also contributes to memorization as learners absorb the material in a low-pressure setting, generating positive emotional experiences (Бойко, 2020, p. 2).

An equally important criterion is the availability of **feedback**. Practical online tools should provide learners with immediate and meaningful feedback on their performance, enabling them to identify and correct errors promptly. Feedback can take various forms, including automatic hints, error explanations, additional clarifications, or even suggested exercises for further practice. For example, after a grammar exercise is completed, a platform may present correct answers alongside detailed explanations, which allows learners to understand their mistakes and improve their accuracy.

Timely feedback develops learners' self-awareness, enabling them to monitor their progress. This process is vital for developing grammatical skills, as it encourages autonomy by promoting self-correction. Moreover, feedback reinforces a sense of achievement, even when errors occur. Rather than perceiving mistakes as failures, students can view them as opportunities for growth, becoming more confident and persistent in language learning. Furthermore, online tools that allow learners to track their development foster autonomy and enable them to take greater responsibility for their grammatical proficiency.

The sixth criterion for selecting online tools for teaching grammar in senior school is their ability to **adapt to students' individual needs**. It is preferable that these tools can adjust the complexity of tasks based on a learner's proficiency level and progress. When a learner demonstrates limited mastery of a particular grammar pattern, the system should automatically provide simplified exercises and gradually increase the difficulty level as the learner shows improvement. Such an approach creates a personalized and stress-free learning environment essential for successful language acquisition.

We also consider that while selecting online tools, we need to consider their **capacity for seamless integration with other platforms** and educational technologies. This includes compatibility with collaborative learning environments, video conferencing applications, and other digital educational resources. Such integration maximizes the potential of digital learning by facilitating interactive and multimodal engagement.

Conclusions. Thus, while selecting online tools for learners' autonomous acquisition of English grammar, we recommend following such criteria as accessibility, pedagogical effectiveness, user-friendliness, integration of game-based learning, feedback availability, adaptation to students' individual needs, and capacity to seamlessly integrate with other platforms. On condition the selected digital tools possess these

characteristics, they will surely contribute to improving learners' grammar skills. Further research may aim to explore the stages of learners' autonomous acquisition of English grammar with the help of digital tools.

References

- Бойко, Н.І. (2020). Гейміфікація на уроках англійської мови. *Житомирщина педагогічна*, 4 (20). 1–7. URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2020/12/6._%D0%91%D0%BE%D0%B9%D0%BA%D0%BE_%D0%9D.I..pdf
- Волкова, Г.К. (2017). Стратегія розвитку автономії у навчанні іноземної мови у вищій школі. *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання*. Т. 22. 419–427.
- Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник. Київ: «Либідь». С. 13.
- Гусак, Ю. (2023). Сучасні підходи до розуміння змісту і сутності поняття «освітня автономність». *Освіта. Інноватика. Практика*. 11(6). 44–48.
- Степанов, В., Щербак, Д. (2024). Використання медіаконтенту та ігрових матеріалів для онлайн-викладання іноземної мови. *Advanced Linguistics*. 13. 47–59. URL: <https://al.fl.kpi.ua/article/view/302988/302714>
- Ткачук, О.П. (2020) Формування учнівської автономії під час дистанційного навчання іноземної мови в середній школі. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі: збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, Мукачєво / Ред.кол.: Т.І.Бондар (гол.ред.) та ін. Мукачєво*. 79–81.

Лучнікова О. С.
*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди*

DEVELOPING BASIC SCHOOL STUDENTS' LEXICAL SKILLS WITH THE USE OF CREOLIZED TEXTS

Summary. Vocabulary acquisition continues to challenge many students despite various teaching techniques. This study examines the potential of creolized texts to improve lexical skills in English language classrooms. The author identifies difficulties faced by learners, such as low retention, lack of confidence, and insufficient engagement, and analyzes the benefits of integrating verbal and visual components into vocabulary learning. The effectiveness of this approach is examined through a four-

week intervention with 7th-grade students in Kharkiv, Ukraine.

Key words: basic school students, vocabulary acquisition, creolized texts, teaching English.

Анотація. Засвоєння лексики становить проблему для багатьох учнів, незважаючи на використання різних методик навчання. У цьому дослідженні розглядається потенціал креолізованих текстів для покращення лексичних навичок на уроках англійської мови. Авторка визначає труднощі, з якими стикаються учні, зокрема слабе запам'ятовування, відсутність упевненості та недостатній рівень залученості, й аналізує переваги інтеграції вербальних і візуальних компонентів у процес вивчення лексики. Ефективність цього підходу досліджено шляхом чотиритижневого експерименту з учнями 7 класу в м. Харків, Україна.

Ключові слова: учні основної школи, засвоєння лексики, креолізовані тексти, навчання англійської мови.

Statement of the problem. Vocabulary instruction is vital in English education but often neglected. Enhancing vocabulary is linked to better communication and comprehension. Traditional teaching methods may not effectively engage students or meet their diverse needs. Exploring more dynamic and responsive approaches to vocabulary learning to foster a deeper understanding and use of language is essential. Many students find it challenging to retain vocabulary, which hinders the effectiveness of student-centered teaching. To enhance retention and engagement in language courses, it is essential to employ innovative strategies, such as creolized texts, within technology-driven educational frameworks. These approaches create interactive learning environments that support language acquisition and help students navigate linguistic diversity while strengthening their communication skills.

Review of literature. Many scholars have emphasized the importance of vocabulary acquisition in developing students' communicative competence (Caro & Mendinueta, 2017; Ahmadjonovna, 2024). Despite this, traditional methods such as isolated word lists and rote memorization often fail to meet learners' needs (Anuthama, 2010; Гапоненко & Пантелеева, 2020). As a result, researchers increasingly advocate for more engaging and student-centered approaches to vocabulary instruction.

A growing body of literature supports creolized texts – multimodal materials that combine verbal and visual components – to enhance vocabulary learning (Hrebenshchykova, 2021; Семенова, 2022). Research shows that using specific materials can significantly enhance learner engagement, improve comprehension, and boost memory retention by catering to learners' visual and cognitive preferences. Bilyk (Білик, 2022)

and Batrynychuk (Батринчук, 2018) emphasize that the incorporation of visual elements in media texts not only increases accessibility but also fosters a deeper understanding of vocabulary and semantics.

Digital tools and multimedia resources are crucial for making creolized texts more effective and accessible (Clarke-Midura & Dede, 2010; Tussupbekova et al., 2022). These approaches help create inclusive learning environments where students actively engage in the learning process. According to Zimbal and Skrypnyk, using graphic organizers within creolized texts enables better lexical structuring and retention (Цимбал & Скрипник, 2022).

These studies highlight the pedagogical value of integrating creolized texts into English language classrooms. They confirm combining text with visuals can promote vocabulary development, enhance student motivation, and support more effective language instruction, particularly in technology-enhanced learning environments.

Aim and objectives. This research aims to create techniques for developing students' lexical skills with the help of creolized texts and verify the effectiveness of these techniques. The **objectives** are: a) to identify the challenges students face when learning new vocabulary; b) to explore students' attitudes toward using creolized texts in vocabulary learning; and c) to evaluate the effectiveness of creolized texts in developing students' lexical skills.

Research methodology. The research was conducted over a four-week period in February and March 2025 as part of a teaching practice at Lyceum No. 75 in Kharkiv, Ukraine. The study took place in a distance learning format via Zoom. The participants included nine basic school students (six boys and three girls) from the 7th grade, aged 12-13, with an A2 English language proficiency level.

Strict ethical principles were observed throughout the study to ensure all participants' well-being, safety, and dignity.

To achieve the first objective of the study, a pre-experimental anonymous questionnaire was developed and distributed via Google Forms. The students' English level was A2, so the questionnaire was presented in Ukrainian to ensure clarity. The survey had six questions using conditional logic – three single-answer and three multiple-response questions. Its goal was to identify challenges in vocabulary acquisition and student engagement.

Table 1

Results of Pre-Experimental Questionnaire

Questions	Results
1. How often do you find it difficult to remember new words?	a) 1 (11.1%) b) 2 (22.2%) c) 3 (33.3%)
a) Always	

b) Often c) Sometimes d) Rarely e) Never	d) 3 (33.3%) e) 0 (0%)
2. What is the most challenging aspect when learning new words? a) Remembering word meanings b) Correct pronunciation c) Understanding word usage in sentences d) Recognizing words in texts	a) 3 (50%) b) 3 (50%) c) 3 (50%) d) 3 (50%)
3. What helps you remember new words? a) Pictures, drawings, photos b) Listening to words in sentences c) Practicing words in sentences d) Repeating words aloud multiple times e) Your answer	a) 8 (88.9%) b) 1 (11.1%) c) 5 (55.6%) d) 3 (33.3%) e) 2 (22.2%) – Mini-games, flashcards, and memes
4. How confident are you when using new words in speaking and writing? a) Very confident b) Somewhat confident c) Not very confident d) Not confident at all	a) 1 (11.1%) b) 4 (44.4%) c) 2 (22.2%) d) 2 (22.2%)
5. How do you usually feel during lessons when learning new words? a) Very interested b) Interested but easily distracted c) Not very interested, I lose focus easily d) Not interested at all	a) 4 (44.4%) b) 3 (33.3%) c) 2 (22.2%) d) 0 (0%)
6. Why do you get distracted when learning new words? a) The tasks are almost the same b) The words are too difficult c) Too many new words at once d) The tasks are not interesting	a) 4 (80%) b) 2 (40%) c) 4 (80%) d) 2 (40%)

These results showed that 66.6% of students had difficulty remembering vocabulary, and many reported equal challenges across multiple lexical aspects. Most students found visual support and context-based practice helpful while expressing interest in more engaging formats like games or comics. Distraction and a lack of confidence were prominent, suggesting a need for more stimulating and supportive instructional approaches.

A pre-experimental observation was conducted during three Zoom-based vocabulary lessons using traditional methods. Five behavioral criteria were used to evaluate engagement.

Table 2**Results of Pre-Experimental Observation**

Criteria	Results
Actively participates in a lesson	4 (44.4%)
Looks at the screen	7 (77.8%)
Takes notes	2 (22.2%)
Appears distracted	4 (44.4%)
Responds when asked	6 (66.7%)

The data revealed that although most students were visually present, many remained passive or distracted. Active note-taking was particularly low, and participation and distraction were equally distributed at 44.4%, indicating disengagement with traditional vocabulary instruction.

Based on the findings, an intervention was designed using creolized texts to promote active vocabulary learning. The following activities were developed and implemented during Zoom lessons:

1. Matching activity – Students matched images of outdoor activities to English phrases.

2. Comic strip task – Students completed missing phrases in speech bubbles within comic strips.

3. Emoji decoding activity – Learners guessed and wrote phrases based on emoji sequences.

These tasks provided a structured progression from recognition to contextual application – digital visual materials supported every task, reinforcing vocabulary in a multimodal format.

During the intervention, a while-experimental observation was conducted using the same five criteria:

Table 3**Results of While-Experimental Observation**

Criteria	Results
Actively participates in a lesson	6 (66.7%)
Looks at the screen	8 (88.9%)
Takes notes	4 (44.4%)
Appears distracted	2 (22.2%)
Responds when asked	8 (88.9%)

Compared to the pre-experimental results, the intervention led to

higher participation, reduced distractions, and increased note-taking and responsiveness. These results suggest that creolized texts transformed passive viewing into active vocabulary engagement.

A post-experimental questionnaire was conducted to assess learners' reactions to this approach. It included two questions focused on students' perception of the material's interest and usefulness.

Table 4

Results of Post-Experimental Questionnaire

Questions	Results
1. I think that learning new words with the help of images, comics, or emoji is... a) Very interesting b) Somewhat interesting c) Not very interesting d) Not interesting at all	a) 6 (66.7%) b) 3 (33.3%) c) 0 (0%) d) 0 (0%)
2. The images, comics, and emojis were... for learning new words. a) Very useful b) Somewhat useful c) Not very useful d) Not useful at all	a) 6 (66.7%) b) 3 (33.3%) c) 0 (0%) d) 0 (0%)

The absence of negative feedback confirmed that students found this method engaging and effective. The visual-text integration addressed the motivational and cognitive difficulties identified earlier.

These outcomes validate creolized texts as an effective vocabulary instruction tool. The activities increased learner engagement and vocabulary retention, fostering more positive attitudes toward language learning in an online environment.

Discussion. The study results indicate clear improvements in students' behavior and attitudes after the intervention. Before using creolized texts, many students reported difficulties with vocabulary retention and showed low levels of active participation during online lessons. Some learners also felt unconfident and were easily distracted.

Student engagement significantly improved after the intervention, as evidenced by increased participation, responsiveness, and enthusiasm for note-taking. The questionnaire results indicated that students found the visual materials enjoyable and helpful for their learning. Implementing creolized texts may be an effective strategy to minimize distractions and enhance motivation during vocabulary acquisition.

Conclusions. This study shows creolized texts can improve vocabulary acquisition and increase student engagement in English

language instruction. Combining visual and textual elements allows learners to retain new vocabulary more effectively, feel more motivated, and build greater self-confidence in their language skills. The research underscores the capacity of multimodal resources to transition learning paradigms from passive observation to active engagement.

These findings carry substantial implications for English pedagogy, particularly within online or technologically augmented educational frameworks. Future studies are recommended to assess the effectiveness of adapting creolized texts for various age groups and proficiency levels.

References

Батринчук, З. Р. (2018). Креолізований текст як параграфемний елемент у сучасному англомовному епістолярному дискурсі. *Закарпатські філологічні студії*, 3(1), 80–84.

Білик, К. М. (2022). Феномен креолізації у сучасному європейському медіадискурсі. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського*, 33(1), 6–11.

Гапоненко, Л. П., & Пантелеєва, В. О. (2020). Особливості методів навчання лексики на уроках іноземної мови у середній школі. *Актуальні питання філології та методики викладання мов: зб. матер. III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., присвяч. 90-річчю створення КДПУ та 25-річчю ф-ту інозем. мов, м. Кривий Ріг, 29-30 вересня 2020 р.* 3 (15), 120–129.

Семенова, О.В. (2022). Удосконалення лінгвістичної компетентності на матеріалі текстів коміксів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія»*, 13 (81), 108–111.

Цимбал, С. В., & Скрипник, Н. С. (2022). Аналіз можливостей застосування графічних органайзерів у викладанні іноземної мови. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*, 23, 44–47.

Ahmadjonovna, D. G. (2024). The Importance And Role Of Lexical Competence In Teaching Foreign Languages To Students. *Ethiopian International Journal of Multidisciplinary Research*, 11(05), 16–23.

Anuthama, B. (2010). Strategies for teaching vocabulary. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 10–15.

Caro, K., & Mendinueta, N. R. (2017). Lexis, lexical competence and lexical knowledge: a review. *Journal of Language Teaching & Research*, 8(2), 205–213.

Clarke-Midura, J., & Dede, C. (2010). Assessment, technology, and change. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 309–328.

Hrebenshchykova, O. (2021). The potential of using creolized texts in teaching languages to foreign students (demonstrated on Internet memes). *Teaching languages at higher educational establishments at the*

present stage. Intersubject relations. 39. 26–41.

Tussupbekova, M. Z., Balkhimbekova, P. Z., Mukanova, S. K., & Zagorulia, O. L. (2022). Creolized Texts as the Part of Visual Method in Teaching English. *Journal of Algebraic Statistics*, 13(3), 2884–2888.

Marchuk K.O.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди*

TEACHING ENGLISH GRAMMAR USING INFOGRAPHICS

Summary. Traditional verbal approaches to presenting rules and new structures can make it challenging for children to understand English grammar, since such approaches mainly rely on explanations and memorizations. The use of visual tools, specifically infographics, presents new opportunities for teaching grammar. With the help of infographics, complex grammar structures can be turned into visually appealing and easy-to-understand content, making the learning experience more comfortable for students.

Key words: English grammar, infographics, traditional verbal approaches, visual tools.

Анотація. Традиційні вербальні підходи до введення правил і нових конструкцій можуть ускладнювати розуміння англійської граматики для сучасних школярів, оскільки такі підходи здебільшого спираються на пояснення вчителя та заучування. Використання візуальних інструментів, зокрема інфографіки, відкриває нові можливості для навчання граматики. За допомогою інфографіки складні граматичні структури можна перетворити на візуально привабливий і легкий для розуміння матеріал, що робить навчання більш комфортним.

Ключові слова: англійська граматика, візуальні інструменти, інфографіка, традиційні вербальні підходи.

Statement of the problem. Taught via traditional approaches, English grammar rules may present challenges for school students, blocking them from understanding and use of key concepts. Such approaches are often not engaging for the modern generation of children, who seek quick and easy ways to learn. Infographics can serve as an effective alternative to long complex explanations.

Review of literature. Teaching grammar in school with the help of infographics has attracted scholars' attention for many years. Infographics have become an effective educational tool which is used in different

contexts.

Krum (2013) defines infographics as “a larger graphic design that combines data visualisation, illustrations, texts, and images together into a format that tells a complete story.” So, infographics are not only appealing pictures, but also a large amount of information in a condensed and easy-to-understand way. According to Dunlap and Lowenthal (2016), infographics’ provide “the maximum amount of content in the least amount of space while still being precise and clear.”

Paivio (2006) suggests that the human mind processes information through two subsystems: verbal (language) and non-verbal (imagery) systems. These systems consist of two internal representation units that work together to facilitate both verbal and non-verbal communication. Traditionally, English grammar is presented as a rule-based system, primarily through verbal systems, which can be challenging for many learners to grasp. Using infographics as a visual aid can enhance those verbal processes, making information more accessible. Matrix and Hodson (2014) found that students reported higher engagement levels when learning with infographics compared to traditional text-only materials.

Mayer’s Cognitive Theory of Multimedia Learning states that people learn more effectively from words and images together than from words alone. The theory suggests that both verbal and non-verbal information processing takes place through distinct channels, with each channel having a limited quantity of information it can process. When these channels are used simultaneously, learning outcomes improve (Mayer, 2005).

Designing effective infographics requires careful consideration of language and imagery. Poorly designed visuals can impair perception of the material. Few (2011) suggests several ways in which infographics can enhance the presentation of information: when embellishments are included, they make the infographics more engaging and draw readers’ attention to important data. Effectively balancing embellishment with the text can enhance both the visual appeal and understanding of infographics. Bateman et al. (2010) conducted research that shows that embellishments did not interfere with people’s ability to understand the data. In a similar study, Borgo et al. researched the effects of embellishments in infographics on comprehension and memory. The scholars found that information retention improves and processing time increases when embellishments were used (Borgo et al., 2012).

Together these studies examine how the use of infographics reflects on students’ knowledge, emphasizing their role in enhancing comprehension of grammar. By embracing infographics as a teaching tool for learning grammar, educators can foster more engaging, and effective learning environments.

The study **aims** to explore the effectiveness of using infographics as a

teaching tool to enhance students' comprehension and application of English grammar concepts.

Research methodology. To achieve the aim, we conducted a methodological intervention. The participants were a group of 5 learners (3 girls and 2 boys) in Grade 10. The study took place during their online English classes at Kharkiv Lyceum № 75. The proficiency level in English is B1. The participants were informed that they were going to take part in the intervention and that they were free to quit at any time if they did not want to participate.

To support this research with evidence, qualitative and quantitative data were collected via tests and questionnaires before and after the experiment.

Questionnaire before the experiment. This questionnaire is designed to identify challenges in learning English grammar and to evaluate the effectiveness of visual aids, such as pictures, diagrams, and tables, in the learning process.

The results of the questionnaire showed that 60% of students find memorizing grammatical structures the most challenging aspect of learning English grammar. At the same time, only 20% of students often use visuals while learning grammar, while the rest reported the infrequent use of visual aids. However, all the students believe that visual aids are helpful, indicating an optimistic attitude about incorporating them into grammar instruction. Since the majority of the students do not use visual information, this can negatively affect memorisation.

Pre-experimental test. Before the experimental lesson, five students took a test to assess their grammar skills within the topic they had already learnt without the use of infographic. The results of the test are presented in Table 1.

Table 1

Pre-experimental test results

Student	Correct answers	Mistakes	Percentage correct
Student 1	9	3	75%
Student 2	7	5	58.33%
Student 3	9	3	75%
Student 4	6	6	50%
Student 5	5	7	41.67%
Average	7.2		60%

The results indicate that students' performance varied. The number of correct answers ranged from 5 and 9 out of 12 questions. Although students were familiar with the topic, none scored 12 points (100%). Student 1 and Student 3 demonstrated initial understanding by getting 9 correct answers (75%) out of 12. Student 2 and Student 4 had roughly the

same number of correct answers – 7 (58.33%) and 6 (50%). Student 5 had the lowest initial score, answering only five questions correctly (41.67%). The average score is 7.2 (60%).

Intervention. The intervention was designed as an online lesson for the 10th grade and at the level of language proficiency of B1. The target grammar (-ing and –ed adjectives) was taught through the PPP framework (presentation-practice-production). At the presentation stage, the inductive teaching method was used: the students completed the infographic with the missing information which was followed by the discussion of the rules and examples presented in this infographic. After that, at the stages of practice and production, the participants completed drilling and semi-communicative receptive and reproductive activities to practice the target grammar patterns. They were allowed to use the infographic at both stages.

Post-experimental test. After the experimental lesson, five students took a test to assess their skills of using –ing and –ed adjectives. The results of the test are presented in Table 2.

Table 2

Post-experimental test results

Student	Correct answers	Mistakes	Percentage correct
Student 1	11	1	91.67%
Student 2	9	3	75%
Student 3	12	0	100%
Student 4	9	3	75%
Student 5	7	5	58.33%
Average	9.6		80%

The test results indicate that students performed better in the post-experimental test (see Table 2) than in the pre-experimental test (see Table 1). Student 1 improved from 75% to 91.67%. Student 2 and Student 4 now have the same percentage of correct answers – 75%. Student 3 achieved a score of 100%. Before the lesson, their score was 75%. Student 5 improved from 41.67% to 58.33%. The average results improved from 7.2 (60%) to 9.6 (80%).

Questionnaire after the experiment. This questionnaire evaluates students' attitudes toward using infographics for learning English grammar. The results indicate that most students acknowledge that using visuals is useful (80%) and interesting (60%). However, 60% of the students still expressed some reservations. Because the experiment was not long, the participants did not have enough time to get used to using visuals, thus, negative feelings such as fear and caution were dominant.

Based on the outcomes, there are several recommendations to enhance students' use of visual aids, such as infographics:

1) Students should understand the significance of using infographics and their advantages, including enhanced comprehension of material, simplified concepts, and an engaging learning method.

2) Infographics and other visual aids should be used regularly in lessons alongside other teaching methods to enhance understanding and engagement.

3) Infographics should be created in a way that encourages students to engage with them actively. For example, they could create their own infographics or analyse and complete the existing ones during the lesson.

Conclusion. This research aimed to investigate the effectiveness of using infographics as visual aids in teaching English grammar to senior school students. The findings indicate that infographics can enhance students' understanding of the material and that students find infographics both engaging and valuable. These results suggest that incorporating infographics into grammar instruction can lead to improved student performance and better retention of information. However, it is important to implement infographics gradually and use them regularly.

References

Bateman, S., Mandryk, R. L., Gutwin, C., Genest, A., McDine, D., & Brooks, C. (2010). Useful junk? The effects of visual embellishment on comprehension and memorability of charts. *Proceedings of the 28th International Conference on Human Factors in Computing Systems, April 12-15, 2010, Atlanta, GA, USA*, 2573–2582.

<https://doi.org/10.1145/1753326.1753716>

Borgo, R., Abdul-Rahman, A., Mohamed, F., Grant, P. W., Reppa, I., Floridi, L., & Chen, M. (2012). An Empirical Study on Using Visual Embellishments in Visualization. *IEEE transactions on visualization and computer graphics*, 18(12), 2759–2768.

<https://doi.org/10.1109/TVCG.2012.197>

Dunlap, J.C., & Lowenthal, P.R. (2016). Getting graphic about infographics: design lessons learned from popular infographics. *Journal of Visual Literacy* 35(1). 42–59.

<https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1205832>

Few, S. (2011). The Chartjunk Debate: A Close Examination of Recent Findings. *Visual Business Intelligence Newsletter*. 1-11.

5. Krum, R. (2013). *Cool Infographics: Effective Communication with Data Visualization and Design*. WILEY. 368 p.

Matrix, S., & Hodson, J. (2014). Teaching with infographics: Practicing new digital competencies and visual literacies. *Journal of Pedagogic Development*, 3(2), 17-27.

Mayer, R.E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University

Press. 31-48. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511816819.004>

Paivio, A. (2006) *Dual coding theory and education*. Draft chapter for the conference on “Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children”. The University of Michigan School of Education.

Назаренко С. С.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди*

TYPES OF ACTIVITIES FOR DEVELOPING SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS WHILE TEACHING ENGLISH

Summary. The article deals with the issue of integrating social and emotional learning (SEL) into English language instruction. Special attention is given to the role of communicative, reflective, cooperative, and game-based activities in developing social and emotional competences. The author suggests that incorporating SEL activities into language teaching may create a supportive learning environment and contribute to the holistic development of learners.

Key words: communicative activities, English language instruction, learning environment, social and emotional learning.

Анотація. У статті досліджується питання інтеграції соціально-емоційного навчання (СЕН) у процес викладання англійської мови. Особливу увагу приділено ролі комунікативних, рефлексивних, кооперативних та ігрових вправ у формуванні соціально-емоційних компетентностей. Автор стверджує, що використання вправ на розвиток соціально-емоційних навичок під час навчання мови може створити сприятливе освітнє середовище та забезпечити всебічний розвиток учнів.

Ключові слова: комунікативні вправи, навчання англійської мови, освітнє середовище, соціально-емоційне навчання.

Statement of the problem. In today's educational environment, the development of emotional resilience, social skills, and ethical behaviour is becoming increasingly important. Challenges faced by young people in the context of instability, digital transformation, globalisation, and rapid social change necessitate the development of comprehensive skills that help them adapt and interact effectively with others. One of the approaches to solving this problem is socio-emotional learning (SEL), which promotes not only academic achievement but also the development of emotional intelligence, communication skills, and effective interaction.

Given the importance of English as a language of international

communication, the integration of SEL into the teaching process is of particular importance. The use of special activities helps to create a favourable educational environment that improves psychological comfort, motivation to learn, and overall academic performance of students.

Review of literature. SEL is an interdisciplinary field that involves psychologists, educators, neuroscientists, and sociologists. It is an important part of global education that contributes to the success of students in their studies, professional careers, and life in general. SEL has been studied by both Ukrainian and foreign scholars. Among domestic researchers, we should highlight L.M. Hrynevych, O.P. Globa, T.V. Drozhzhyna, V.Y. Panchenko, N.S. Duzhyk, and O.B. Elkina, who studied the prospects of implementing the programme in the Ukrainian education system. Among foreign researchers are D. Goleman, R. Davidson, and L. Darling-Hammond, who studied the impact of emotional intelligence, neuroscience, and pedagogy on the development of socio-emotional skills and the creation of a favourable educational environment.

The **aim** of the study is to outline the types of activities for the development of social and emotional skills in the process of teaching English. To achieve the aim, it is necessary to consider the definition of SEL and the main competences developed within SEL.

Research methodology. The following methods were used in the research: analysis of scientific research in the field of pedagogy and psychology, structural-semantic and comparative analysis, deduction and induction, synthesis, generalisation.

Findings and discussion. SEL is defined as “an approach to learning that focuses on developing students’ skills that affect self-awareness, communication, emotional management, empathy for self and others, and informed decision-making” (Водолазська, 2024, p. 1).

The “Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning” (CASEL) identifies five key competences that can be applied in the educational process with regard to SEL: 1) self-awareness – the ability to understand and accept one’s own emotions, feelings and values, as well as analyse their impact on behaviour in different situations; 2) self-control – the ability to regulate one’s behaviour during stress, conflict or group interaction, which promotes internal motivation, discipline and effective planning to achieve goals; 3) social awareness – the ability to put oneself in the shoes of another person, adhering to the principles of tolerance and barrier-free perception; 4) the ability to interact with others – the ability to build and maintain healthy relationships with people of different backgrounds and professions, as well as a culture of communication, teamwork, and leadership; 5) responsible decision-making – the ability to choose actions or reactions to various situations with due regard for ethical

standards, safety, consequences for others and one's own well-being (Панченко, 2023, p. 93).

At the beginning of the XXI century, the SEL was supplemented with an ethical dimension. As the Dalai Lama noted, "the people of the 20th century created global problems – deepening economic inequality, increasing us versus them, and a general rise in global temperature – that the people of the 21st century will have to solve" (Елькін, Масалітіна, & Фюрст, 2019, p. 6).

The Social-Emotional and Ethical Learning (SEE Learning) programme is an international educational programme developed by experts from Emory University (USA) for international use (Ковальчук, Марчук, & Чемерис, 2024, p. 109), which is the result of scientific cooperation between the educational institution and the Nobel Peace Prize winner the Dalai Lama. It was presented at the first international SEE Learning conference, which took place on 4-6 April 2019 in New Delhi, India (Гриневич & Калашнікова, 2021, p. 639).

SEE Learning is based on a secular approach that integrates holistic ethical education into school education, including multidisciplinary research on trauma, resilience, empathy, and social-emotional learning. The programme is based on three dimensions that correspond to the types of knowledge and competences that SEE Learning seeks to impart to students: awareness, empathy, and engagement. Each of these dimensions can be considered at three levels: personal, social and, systemic (Краченко & Гасанова, 2023, pp. 60-61).

Researches prove that the integration of SEE Learning into the educational process helps to improve the academic results and psychological state of students, as the programme's vision is aimed at teaching children mutual understanding, empathy and awareness that our planet Earth is a common home for all people. The main focus of SEE Learning is on the development of: 1) cognitive regulation (attention management, inhibitory control, working memory and planning, cognitive flexibility); 2) emotional processes (knowledge and expression of emotions, regulation of emotions and behaviour, empathy and perception of others' points of view); 3) social and interpersonal skills (recognition of social cues, conflict resolution, prosocial behaviour) (Гриневич & Калашнікова, 2021, p. 110).

In addition, the programme covers additional skills such as character, worldview, critical and systems thinking. It aims to foster a new way of thinking that recognises the interdependence of people and the need to solve problems and drive change through dialogue and collaboration. The universal ethical approach supports basic human values: empathy, acceptance, caring for each other, and a system of soft skills (Гриневич & Калашнікова, 2021, p. 110).

In SEE Learning, the role of teachers is to support the learning process rather than to give direct instructions. Students are encouraged to think for themselves and find answers to their questions. They go through three stages of learning: critical thinking, reflective practices, and scientific approaches (Гриневич & Калашнікова, 2021, p. 111).

Considering the importance of SEE Learning, we believe it is necessary to integrate the development of social and emotional skills in teaching every subject at school. English language instruction at school may create a conducive environment for improving these skills. Teaching English at school aims to develop learners' communicative competence that ensures effective intercultural communication and involves a combination of linguistic, sociocultural, pragmatic, educational, and strategic knowledge, skills and abilities. It enables not only adequate perception of a foreign language but also effective interaction in different cultural environments, taking into account the peculiarities of communication standards and norms. In this regard, the integration of SEE Learning into the English language teaching process is important, as it contributes to the development of not only language skills, but also critical thinking, intercultural dialogue, and social responsibility.

We suppose that the integration of SEE Learning into teaching English can be realised through communicative, reflective, cooperative, and game-based activities.

Communicative activities develop skills in effective communication, active listening, expressing opinions, and understanding the emotions of interlocutors. They can be implemented using various techniques: determining the main idea and purpose, analysis, synthesis, comparison, replacement, rearrangement, construction of sentences, drawing up a plan, paraphrasing, reading, listening, comprehension of the text, creation of one's own statement, modelling of a communicative situation, reflection on communicative behaviour, etc. (Мамчур, 2016, p. 49). Example of a communicative activity:

Activity “Empathy Through Stories”

Aim: to develop empathy through reading and discussing English-language stories, as well as to improve the ability to express feelings and thoughts in English.

Equipment: English short story.

Instruction: Listen to an extract from a story in which a character is experiencing an emotional moment. Think about how the character feels in this situation. Discuss this using the phrases: “The character feels sad because...”, “I think the character is happy because...”. Imagine yourself in the character's shoes: “If I were in this situation, I would feel...”. Share your thoughts with your classmates about how you could help a person in a similar situation in real life.

An equally important role is played by **reflective activities** that contribute to the development of the ability to “work in a team, create a comfortable psychological climate, an atmosphere of mutual understanding, mutual assistance and trust” (Krykunova, Sobolenko & Sabash, 2024, p. 70). For example, emotional diaries help students analyse their experiences and develop self-regulation, while discussing emotional situations in fiction contributes to the development of empathy and critical thinking skills. This approach builds the capacity for empathy, mutual support and trust, which are important elements of a healthy social environment. Example of a reflective activity:

Activity “I’ll Help You”

Aim: to develop the skills of mutual support and help in English communication, to develop the ability to use appropriate phrases to help in different situations.

Equipment: cards with different situations where help is needed.

Instruction: Get a card with a situation in which someone needs help. In pairs or groups, discuss how you can help in this situation. Use English phrases such as: “I can help you, don’t worry”, “I’ll explain everything”, “Let’s do it together!” etc. After discussing with your partner, present your ideas to the class, showing how you can support another person in English. Listen to the other students’ ideas and discuss what might be effective.

Cooperative activities create the conditions for developing teamwork and social interaction skills. The “Think – Pair – Share” method provides a step-by-step learning experience, allowing students to work individually, in pairs and in groups, developing skills in collaboration, argumentation, and public speaking. Collective storytelling, participation in projects and discussions promote active engagement in the learning process and the development of socio-emotional intelligence. Example of a cooperative activity:

Activity “What’s the Problem?”

Aim: to develop students' ability to resolve conflicts effectively through constructive dialogue in English.

Equipment: cards with descriptions of problem situations.

Instruction: Get a card with a description of a problem situation. With a partner or group, discuss how you could solve the problem using English phrases such as: “Let’s take it one by one”, “We can talk to the teacher to solve this problem”, etc. After the discussion, present your ideas to the class and discuss which solution would be the best. Think together about how you can avoid such situations in the future and what strategies can help resolve conflicts peacefully.

It is also worth noting that **game-based activities** are also an effective tool for developing students’ emotional and social competence, as they contribute to the development of communication skills, empathy and

the ability to interact in different social contexts. Through role-playing, improvisation and social simulations, students have the opportunity to try out different communication strategies, learn to adapt to change, and resolve conflicts. Furthermore, game-based activities provide a safe environment for experimentation, allowing learners to express themselves freely and try new language constructs without fear of making mistakes. Game-based methods also not only develop language competence, but also build skills in collaboration, critical thinking, and self-control. A variety of games – from competitive and cooperative to active and computer-based – allows taking into account the individual characteristics of students, making learning more fun and productive. Example of a game-based activity:

Activity “Words of Support”

Aim: to promote support and cooperation among students through the medium of English by improving communication skills.

Equipment: cards with phrases for support.

Instruction: Divide into pairs or teams, each player receives a card with a phrase to support them. The first player chooses his card and tries to use this phrase to support the other player without using any other words. The second player must guess which phrase his partner has chosen. If the phrase is guessed correctly, the team gets a point. After each round, discuss together what words of encouragement help you in difficult situations and how they change your mood.

Conclusions. Thus, the integration of SEE Learning into the English language instruction has a significant potential for developing not only language skills, but also social and emotional competences of learners. The use of special activities, such as communicative, reflective, cooperative, and game-based ones, helps to develop effective communication skills, active listening, empathy, as well as critical thinking and self-regulation. The use of SEE Learning in the educational process helps to create a favourable educational environment that supports students' psychological comfort, motivates them to learn and promotes their academic achievements. Further studies may involve verifying the effectiveness of the proposed activities in developing social and emotional skills while teaching English.

References

Водолазська, Т. В. (2024). Соціально-емоційне навчання в системі неперервної освіти. *Неперервна освіта*, 6(219), 68–71.

Гриневич, Л. М., & Калашнікова, С. А. (2021). *Аналітичний огляд «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform)*. Видавнича група «Шкільний світ».

Елькін, О., Масалітіна, О., & Фюрст, Я. (Ред.). (2019). *Вибрані матеріали міжнародної програми з формування м'яких навичок СЕЕ-навчання. Дім реклами.*

Ковальчук, І. Л., Марчук, С. С., & Чемерис, І. В. (2024). Соціально-емоційне та етичне навчання в умовах сьогодення. У *Обдаровані діти – скарб нації!* (с. 637–642). Інститут обдарованої дитини НАПН України.

Краченко, О., & Гасанова, Л. (2023). Реалізація соціально-емоційного навчання в рамках освітньої реформи. *Зб. матеріали Всеукр.наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи» (12 жовтня 2023 р., м. Умань) / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, Рівненський держ. гуманіт. ун-т та ін.; Умань: Візаві, 59-62.*

Мамчур, Л. І. (2016). Комунікативні вправи – стрижень мовного навчання у загальноосвітній школі. *Актуальні проблеми прикладної лінгвістики: матеріали Міжнародної Інтернет-конференції (8-9 листопада 2015 року).* 48–51.

Панченко, В. В. (2023). Соціально-емоційне навчання як сучасна педагогічна парадигма у вищій освіті. *Педагогіки теорія і методика професійної освіти, 63(2), 91–94.*

Krykunova, O., Sobolenko, O., & Sabash, S. (2024). Формування навчально-професійної самоефективності майбутнього соціального працівника в процесі активних форм групової взаємодії. *Modern engineering and innovative technologies, 31, 70–74.*

Смішко О. П.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди*

THE POTENTIAL OF ONLINE TOOLS FOR AUTONOMOUS LEARNING OF ENGLISH VOCABULARY BY SENIOR SCHOOL STUDENTS

Summary. The article explores the potential of online tools for senior school students' acquisition of lexical skills. The study presents the classification of online resources, key aspects of their impact on the learning process, and offers effective strategies for their integration. The author outlines the benefits and challenges of using digital tools in English language learning.

Keywords: English language, lexical skills, online tools, senior school students.

Анотація. У статті розглянуто потенціал онлайн-інструментів

для самостійного розвитку лексичних навичок учнів старшої школи. Представлено класифікацію онлайн-ресурсів й основні аспекти їхнього впливу на процес навчання та запропоновано ефективні стратегії їх інтеграції в освітній процес. Окреслено переваги й виклики застосування цифрових ресурсів у вивченні англійської мови.

Ключові слова: англійська мова, лексичні навички, онлайн-інструменти, учні старшої школи.

Statement of the problem. Nowadays, with the widespread adoption of distance and blended learning, modern technologies have become an important part of the educational process. A wide variety of online tools has made learning foreign languages more interesting, effective, and accessible. Online tools offer different approaches to learning vocabulary, developing both receptive and productive lexical skills, including exercises to memorize new words, apply them in context, and revise them.

Review of literature. Recent research highlights the growing importance of digital technologies in education, particularly in language learning. Hevi et al. (2024) highlight that online tools enhance learner autonomy, provide personalized learning experiences, and increase student motivation (Hevi et al., 2024, p. 434). Hnatiuk notes the main difficulties of distance learning for both students and teachers (Гнатюк, 2021). Öğmen explores the integration of online learning tools in education, focusing on their potential to enhance student engagement and vocabulary development (Öğmen, 2011). While many studies focus on the general impact of digital tools on language learning or on university-level education, there remains a gap in research specifically addressing the use of online tools to support the autonomous acquisition of English lexical skills among senior school students. In particular, little attention has been paid to offer a clear classification of such tools and to suggest practical strategies teachers can employ to foster learners' autonomy in vocabulary acquisition at the school level.

The **aim** of the research is to determine the potential of online tools for senior school students' acquisition of lexical skills. The **objectives** of the study are to classify online tools that support autonomous learning of English vocabulary, to outline the key aspects of their impact on learning, and to suggest effective strategies for their integration.

Findings and discussion. Online vocabulary tools are digital platforms, mobile apps, websites, and interactive services that help users expand and consolidate their vocabulary. They can be adaptive, gamified, and targeted to different learning styles. To understand their functionality and purpose better, we suggest classifying online tools according to the following criteria: content delivery, level of user interaction, target

audience, availability, technical features, and integration of artificial intelligence (see Table 1).

Table 1

Classification of Online Tools for Vocabulary Development

Criteria	Types
Content Delivery	Text-based: definitions, examples, synonyms. Audio-visual: video, podcasts. Gamified: game elements for retention. Hybrid: combination of text, video, audio, interactive exercises.
User Interaction	Passive: content consumption. Active: user participation in tasks. Adaptive: personalized content based on user level.
Target Audience	For children: gamified, basic vocabulary. For teens & adults: range of tasks for vocabulary enhancement. For professional learning: specialized vocabulary for professional fields.
Availability	Free: basic access. Paid: features available for a fee.
Technical Features	Web platforms: browser-based, interactive. Mobile apps: learning on the go. Multimodal: available on both web and mobile.
AI Integration	Without AI: Effective without AI. With AI: Personalized learning with AI feedback.

Online tools provide a large number of resources for learners to study and practice vocabulary, thereby playing an important role in the development of autonomous learning. The main aspects of their impact are outlined below.

Self-monitoring and self-regulation are the main advantages of using online tools, as learners can choose the pace of learning, relevant topics, convenient learning methods and monitor their results. Most online resources and applications have personalized recommendations and feedback for students. This way, learners can analyze their strengths and weaknesses and adjust their chosen strategies and methods of learning new vocabulary. This contributes to a conscious approach to learning, as learners independently control and regulate their learning, while monitoring their own progress.

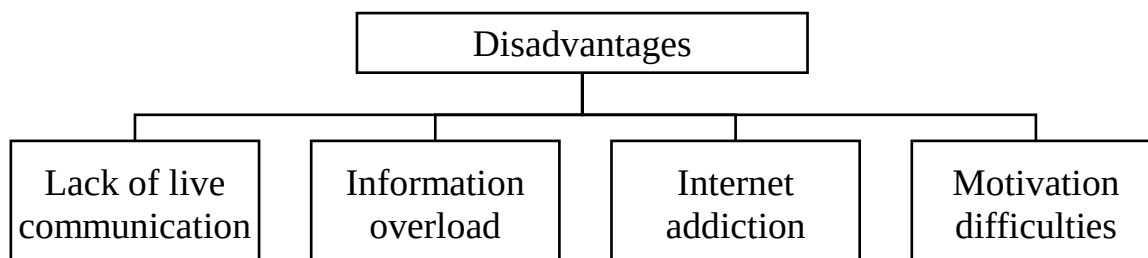
Another important feature of online tools is the personalization of the learning process. The latest online resources and applications allow you to adapt the material to the level of knowledge and area of interest of a particular student. For example, interactive dictionaries can offer examples

of how words are used in different contexts, or personalized recommendations can suggest that a learner learn vocabulary that is of interest to them. Also, some English language learning services have built-in algorithms that track the difficulty of exercises for learners. They adjust the exercises according to the learner's level, provide reinforcement exercises, offer to play the game again, or remind you of the importance of repetition after a certain period of time.

Equally important is the multichannel learning method. The variety of built-in exercises makes it easier for learners to memorize new words and choose the best learning method. For example, the information can be presented in text, audio, game, or visual formats. Platforms with gamification elements turn learning words into a fun game, improving learner motivation and promoting long-term memorization.

One of the key aspects of learning a language, especially vocabulary, is using it correctly in practice. Online tools provide an opportunity to interact with the language environment by watching authentic videos, actively participating in forums, and communicating with native speakers. Thanks to this, learners do exercises aimed not only at developing receptive skills but also reproductive ones. This helps them gain practical experience in using words in real-life communication situations and contributes to the development of linguistic intuition and confidence in using English.

Despite their significant advantages, online tools have certain



limitations that should be kept in mind when implementing them (see Fig.1).

Fig. 1. The main disadvantages of using online tools

If online tools are properly combined with other teaching methods, a balance between digital and traditional approaches is maintained, and the effectiveness of the selected resources is regularly evaluated, these disadvantages will not hinder effective learning.

To maximize the potential of online tools, it is also necessary to follow certain strategies that will help make the educational process more structured and reduce the negative impact of the online environment (see Table 2).

Table 2**Strategies for using online tools in learning vocabulary**

Strategy	Description
Setting learning goals	Students need to be clear about their learning goals and be motivated and eager to learn. The teacher can help choose or recommend a platform that is best suited to the learner's goals and will be effective in learning vocabulary.
Regularity and consistency	Online tools are only effective if they are used regularly. Students can set reminders on the platforms or create their own study schedule.
Combining different methods	Using different methods to learn new vocabulary is extremely important. A combination of visuals, audio files, and practical exercises allows you to engage multiple channels of information perception at the same time. Due to the variety of exercises, learners memorize the material better and can then use it effectively in practice.
Self-check and progress analysis	Receiving feedback is essential to any learning experience. Learners need to be able to analyze their achievements and the methods they use to achieve them.

Conclusions. Thus, online resources have become a significant tool in learning English. They are especially relevant for senior school students as they support self-control, self-regulation, individualization, personalization, multichannel learning method, and interaction with the language environment. Their use is highly effective among senior school students who are already quite autonomous and motivated to learn. However, it is essential to maintain a balanced approach by combining digital and traditional methods, avoiding the overload of learners with new platforms, and setting clear learning objectives to ensure maximum effectiveness.

Future research may cover such aspects as the long-term effects of specific online tools – particularly gamified and adaptive platforms – on vocabulary retention and real-world language use. Further investigation into the role of AI-powered tools in personalizing vocabulary learning and their role in enhancing student engagement would also provide valuable insights. Additionally, examining the effectiveness of blended learning models and the challenges related to digital literacy, technology overload, and tool selection strategies will be essential for optimizing learning outcomes.

References

Гнатюк, О. В. (2021). Проблеми дистанційного навчання учасників

освітнього процесу в сучасних умовах. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми*, 62-74. URL:

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728327/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf> (дата звернення: 20.04.2025).

Hevi, S. S., Agbenorxevi, C. D., Malcalm, E., Owusu, N. O., Nkrumah, G., & Osei, C. (2024). Digital learning space experience and learner continuous use in institutions of higher learning: a moderated-mediation model. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 17(3), 433-447. URL:

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/jrit-04-2023-0045/full/html> (date of access: 20.04.2025).

Öğmen, K. (2011). Learning vocabulary through e-portfolios and its effects on 9th grade Anatolian high school students' strategy development and learner autonomy (Master's thesis). URL:

<https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/2907> (date of access: 20.04.2025).

Солодкова К. І.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди*

INTEGRATING STRATEGIC COMPETENCE INTO TEACHING SPEECH INTERACTION

Abstract. This article outlines the theoretical and practical aspects of integrating strategic competence into the process of teaching speech interaction skills to senior school students. The main techniques for developing strategic skills are identified, including role-plays, simulations, and reflective tasks. Emphasis is placed on the importance of following the principles of communicativeness, integrativity, individualization, and situativeness.

Keywords: communicativeness, senior school students, speech interaction, strategic competence.

Анотація. У статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти інтеграції стратегічної компетентності у процес навчання діалогічного мовлення учнів старшої школи. Виокремлено основні прийоми формування стратегічних навичок, зокрема рольові ігри, симуляції та рефлексивні завдання. Акцентовано увагу на важливості дотримання принципів комунікативності, інтегративності, індивідуалізації та ситуативності.

Ключові слова: діалогічне мовлення, комунікативність, стратегічна компетентність, учні старшої школи.

Statement of the problem. Modern society is characterized by expanding international interaction, and thus proficiency in foreign languages, in particular English, is becoming one of the key competencies. At the same time, merely mastering vocabulary and grammar does not guarantee successful communication since students must acquire the ability to respond promptly to changing conversation conditions, find ways to overcome language difficulties, and achieve their communicative goals. This ability presupposes mastery of specific strategic skills that help the learner act flexibly and creatively (even if they lack certain skills) as well as avoid or overcome possible breakdowns in communication. Given the importance of speech interaction in everyday and professional spheres, the integration of strategic competence into the educational process becomes one of the priority tasks of school education.

Analysis of recent studies and publications shows that in the current linguistic-didactic discourse, strategic competence is considered a multifaceted phenomenon closely related to the communicative, methodological, and psychological components of the learning process. For example, Vanivska (Ванівська, 2016) highlights the issue of strategic competence as a subject of discussion concerning optimal ways of shaping a linguistic personality. Halaievskia (Галаєвська, 2016) focuses on dialogic competence as an essential component of students' speech development and proposes some methodological recommendations for teaching speech interaction skills (Голуб & Галаєвська, 2015). Considerable attention is paid to the essence of strategic competence from the viewpoint of modern linguodidactics in Zadorozhna's (Задорожна, 2017) works, emphasizing the importance of deliberate development of verbal and nonverbal modes of interaction. Degtyariova & Tarnopolsky (Дехтярєва & Тарнопольський, 2011) address the problem of the authenticity of teaching materials, and Dubaseniuk, Semeniuk & Antonova (Дубасенюк., Семенюк & Антонова, 2003) and Zazulina (Зазуліна, 2000) focus on the specifics of future teachers' professional training and the dialogization of the didactic process.

Other researchers consider strategic competence in the context of various aspects of foreign language instruction, taking into account the psychological traits of senior school students. In particular, Kalenyk (Каленик, 2022) and Koval (Коваль, 2022) stress the need to develop the English language instructional strategic competence in students as an important factor in their preparedness for professional communication. Oliinyk (Олійник, 2013) and Polonska (Полонська, 2014) underscore the effectiveness of using online platforms and modern electronic resources to foster strategic skills, while Tykhonova (Тихонова, 2018) demonstrates the significance of targeted implementation of tasks for developing strategic competence in the course of teaching various types of speech activities.

Aim and objectives of the study. The aim of the study is to outline

the ways of integrating the development of strategic competence into teaching speech interaction skills.

Research methods: the method of critical analysis of scientific and methodological literature was used to explore the nature and role of strategic competence in teaching speech interaction; generalization was used to outline the core principles that should guide the process of integrating strategic competence into teaching practices; theoretical modeling was utilized to structure the stages of strategic competence development, including familiarization, focused training, and reflective evaluation, thus creating a framework for practical implementation in the classroom; comparative analysis was applied to determine the most effective approaches for engaging senior school students and supporting their speech interaction skills.

Findings and discussion. In modern scientific and pedagogical literature, strategic competence is viewed as a speaker's ability to optimally select and apply various communicative devices aimed at overcoming speech difficulties and attaining specific communicative goals. It involves a set of verbal and nonverbal strategies that allow students to compensate for an insufficient command of linguistic material, respond quickly to changes in the conditions or the topic of the conversation, and ensure smooth and comprehensible communication. In view of the growing globalization, students' participation in international exchanges, online projects, and professional communication in a foreign language, the development of strategic competence becomes a key objective.

At the theoretical level, strategic competence is an integral component of communicative competence, as communicative competence involves not only the acquisition of linguistic material (grammar, vocabulary, pronunciation) but also the ability to use it in real-life communication. According to the definitions presented in the works of Canale and Swain, the strategic component enables dialogue participants to overcome possible shortcomings or limitations in their own speech competence by employing various communicative devices (paraphrasing, clarifying questions, nonverbal signals, etc.). Thus, a student who possesses a high level of strategic competence can sustain a conversation even with minimal lexical resources, redirect it, clarify unclear points, and achieve the communicative goals (Тихонова, 2018; ЧИЖИК, 2023).

In the context of speech interaction in senior school, strategic competence serves several important functions. It acts as a means of maintaining communicative interaction, preventing "communication breakdowns" in cases where students lack sufficient vocabulary or structures. Strategic competence expands students' repertoire of communicative acts, allowing them to adapt their speech according to the situation, changes in speaking roles, the degree of formality, or

sociocultural context. It also stimulates the development of metacognitive processes – students reflect on their own speech, evaluate its effectiveness, and consciously select strategies for improving their communicative skills.

From the standpoint of foreign language instruction, communicative tasks that simulate real-life or professional situations prove effective for developing strategic competence. Role-plays and simulations are especially productive as they provide direct speech practice. The teacher can invite students to act out real-life scenarios (e.g., in a store, at an airport, or during an interview) where each student is assigned a role, a task, or a communicative objective. Such tasks immerse students in the speech context, stimulate quick thinking, and encourage them to apply paraphrasing strategies, verbalizing gestures, describing unfamiliar concepts, switching to another topic, etc. (Голуб & Галаєвська, 2015).

Another effective approach involves incorporating situational activities designed for partial or full gaming simulation of a speech environment. Such tasks might include “blank spaces” that students fill in with their own phrases depending on the circumstances. This technique not only enriches their vocabulary but also trains them to quickly restructure their utterances, adapting them to a specific communicative goal. Reflective elements after each activity when students analyze difficulties and successful steps contribute to a conscious processing of strategies and help them better memorize and consolidate the needed language resources.

Attention should also be paid to the stages of developing strategic competence. The first stage is familiarizing students with the content and significance of communicative strategies: the teacher demonstrates examples of successful strategy use in dialogic interaction, provides speech clichés, formulas, and nonverbal devices (gestures, facial expressions). The second stage involves focused training, where students practice specific strategies in specially designed activities: for instance, they paraphrase unfamiliar vocabulary, pose clarifying questions, change the topic of the conversation, or use gestural support if needed. The third stage is evaluation and reflection: students receive feedback from the teacher or peers, analyze their achievements and mistakes, and adjust their speech actions accordingly.

The principles of communicativeness, integrativity, individualization, and situativeness, which underpin the entire process of developing strategic competence, include not only creating real or near-real conditions for communication but also using diverse methods and approaches to develop students’ speech and cognitive skills (analytical thinking, planning, and assessment). Experience shows that a comprehensive approach increases students’ flexibility and autonomy in language use: they learn not merely to follow strict templates but to consciously choose the most appropriate lexical, grammatical, and communicative devices (Голуб &

Галаєвська, 2018).

The application of modern digital resources is of particular importance in implementing this approach. Tools such as video conferencing (Zoom, Google Meet), online platforms with interactive exercises, multimedia simulations, or even chatbots reproducing the dynamics of real dialogue allow students to practice at any convenient time and in various formats (individually, in pairs, in groups) while receiving immediate feedback on the use of language units and strategies. Digital environments also open the door to authentic intercultural communication: students can interact with peers from other countries, participate in international projects, and refine their strategic competence in real-time interactions (Зазуліна, 2002).

A key factor is the role of the teacher as facilitator, moderator, and consultant in the development of strategic competence. The educator not only devises diverse tasks but also observes students' participation in dialogues, offers constructive critique, encourages self-assessment and peer assessment, and creates a positive psychological climate where students are not afraid to make mistakes. Such an atmosphere strengthens students' desire to experiment with the language, employ new strategies, and expand their linguistic repertoire.

Hence, effective development of strategic competence in teaching speech interaction is based on combining well-planned communicative tasks, the targeted use of role-plays and simulations, a multi-level reflective analysis of speech activity, and the active use of multimedia platforms. This allows learners to progressively master a wide range of strategies they can use to overcome difficulties and successfully achieve their own communicative intentions in dialogic interaction. Ultimately, such skills make students more confident, flexible, and independent in using English both in the classroom and beyond.

Conclusions. Integrating strategic competence into teaching speech interaction skills has proven to be an effective means of preparing students for real-life communication, as it allows them to adapt quickly, overcome language barriers, and feel more confident in a variety of communicative situations. The guiding principles are communicativeness, integrativity, individualization, and situativeness, which, in combination with role-plays, simulations, situational activities, and reflection stimulate the development of both the speech-related and the strategic components.

Further research may aim to create adaptive e-resources to ensure the integration of strategic competence into foreign language instruction and monitor students' progress.

References

Ванівська, О. І. (2016). Комунікативно-прагматичний підхід у

формуванні стратегічної іншомовної компетентності. *Молодь і ринок*. 2016. № 8 (139). 56–60. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Mir_2016_8_14.pdf

Галаєвська, Л. (2016). *Діалогічна компетентність: проблеми та перспективи*. *Українська мова і література в школі*. № 1. 18-22 URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715274/1/Галаєвська_Діалогічна.pdf

Голуб, Н., & Галаєвська, Л. (2015). *Навчання діалогічного мовлення учнів 5-7 класів на уроках української мови. (Методичні рекомендації)*. *Українська мова і література в школі*. 3. 51–57. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714881/1/Галаєвська_Методичні.pdf

Дегтярєва, Ю.В., & Тарнопольський, О.Б. (2011). Автентичність навчальних матеріалів у навчанні англійської мови для професійної комунікації у немовних вишах. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 5(2). 242–245. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vldubzh_2011_5%282%29__44.pdf

Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т.В., Антонова, О.Є. (2003). *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія*. Житомирський державний університет імені Івана Франка. 193 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/8387/>

Задорожна, О. (2017). Сутність поняття стратегічної компетентності в сучасній лінгводидактиці. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2(41). 105–109. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2017_2_27

Зазуліна, Л. В. (2000). *Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів*. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Державна академія керівних кадрів освіти АПН України. Київ. 210 с. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0400U000952>

Каленик, М. (2022). Формування англomовної навчально-стратегічної компетентності учнів базової школи як освітня проблема у науковій літературі. *Освіта. Інноватика. Практика*. 10(4). 6–14. URL: <https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol10i4-001>

Коваль, С. В. (2022). Компетентність у діалогічному мовленні як мета формування у майбутніх учителів англійської мови. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 36. 36–43. URL: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.36.2022.262058>

Олійник, Т. (2013). Особливості формування навчально-

стратегічної компетентності. *Іноземні мови*. 4. 9–20.

Полонська, Т. (2014). *Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи: метод. реком.* Київ: Педагогічна думка. 80 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9566/1/14-08_3.pdf

Тихонова, Т. В. (2018, 18 грудня). *Комплекс вправ для навчання діалогічного мовлення*. На Урок! URL: <https://naurok.com.ua/kompleks-vprav-dlya-navchannya-dialogichnogo-movlennya-76199.html>

Чирик, Р. (2023, 26 грудня). *Ситуативні вправи з додатковими завданнями для формування умінь і навичок діалогічного мовлення в учнів 5-7 класів*. На Урок! URL: <https://naurok.com.ua/situativni-vpravi-z-dodatkovimi-zavdanniyami-dlya-formuvannya-umin-i-navichok-dialogichnogo-movlennya-v-uchniv-5-7-klasiv-383415.html>

ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

Змисла С. В.

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

KEY ASPECTS OF TACTICAL MEDICINE DISCOURSE TRANSLATION

Анотація: розвиток тактичної медицини став критично важливим компонентом домедичної допомоги, особливо у військових, правоохоронних органах та при ліквідації наслідків стихійних лих. На відміну від звичайної медицини, тактична медицина працює в умовах високого ризику, обмеженого часу та ресурсів, де комунікація має бути негайною та однозначною. Стандартизована медична термінологія, часто утворена шляхом суфіксації, префіксації, складання, забезпечує чіткість і зводить до мінімуму подвійне тлумачення. Граматичні особливості, такі як пасивний стан, номіналізація та наказові форми, підвищують точність і ефективність перекладу. Техніки перекладу включають граматичні адаптації, такі як заміна, пропуск і додавання, для подолання лінгвістичних відмінностей між англійською та українською мовами.

Ключові слова: тактична медицина, медичний дискурс, ТССС, перекладацькі трансформації, суфіксація, префіксація.

Summary: The development of tactical medicine has become a critical component of pre-hospital care, particularly in military, law enforcement, and disaster-response operations. Unlike conventional

medicine, tactical medicine operates within high-risk, time-sensitive, and resource-constrained environments, where communication must be both immediate and unambiguous. Standardized medical terminology, often created through suffixation, prefixation, compounding, and abbreviations, ensures clarity and minimizes ambiguity. Grammatical features such as passive voice, nominalizations, and imperative forms enhance procedural accuracy and efficiency. Translation techniques involve grammatical adaptations like replacement, omission, and addition to address linguistic differences between English and Ukrainian.

Key words: tactical medicine, medical discourse, TCCC, translation transformations, suffixation, prefixation.

Problem statement. Crisis medicine has an increasingly important role in today's world of global instability, which includes armed conflicts, natural catastrophes, terrorist acts, and pandemics. Transferring specialist medical information from one language to another is crucial for providing good emergency treatment. Incorrect translation of a phrase, grammatical structure, or instruction can be disastrous. The issue of proper translation of crisis medicine discourse is connected not only to terminology correctness, but also to language and cultural differences, brief presenting style, and the grammatical modifications required to retain functional relevance in translation. The study's significance is based on the necessity for a detailed investigation of the lexical and grammatical aspects of crisis medical discourse in the context of translation. The discourse of crisis medicine is a separate professional communication environment that operates in situations posing acute hazards to human life or health. The World Health Organisation (WHO) defines crisis medicine as "the systematic response to emergencies resulting from disasters, natural calamities, or military conflicts, prioritising the provision of emergency care" (WHO, 2024).

Analysis of the latest research and publications. The issues of medical translation are discussed in the works of A. Newmark, P. Newbold, Bozhuk A., L. Kiyak, O. Pakhomova. Modern research focuses on the structural and semantic organisation of medical terms, the use of affixation, composites, abbreviations and the peculiarities of grammatical transformations in the translation process. However, the field of crisis medicine, in particular tactical medicine, remains insufficiently studied in Ukrainian translation studies. The need for an interdisciplinary approach and the specifics of emergency situations require a deeper analysis.

Setting goals and objectives. The purpose of the article is to comprehensively study the key aspects of translating tactical medicine discourse with a focus on lexical and grammatical features, structural models of terms and practices of adapting specialised vocabulary in extreme

conditions. Particular attention is paid to translation strategies that ensure the accuracy, efficiency and functional relevance of a professional medical message.

The objectives of the study are as follows:

- to analyse the structural and semantic features of the terminology used in the discourse of tactical medicine;
- to identify the main grammatical transformations typical for the translation of an English-language tactical medical text into Ukrainian;
- to identify difficulties in translating abbreviations and multi-component terms within tactical medicine;
- to propose linguistically sound translation approaches to ensure terminological accuracy and communicative effectiveness in extreme situations.

Summary of the main material. In popular science materials, there are theses about the erroneous use of the term ‘tactical medicine’ when interpreting the concept of Tactical Combat Casualty Care (TCCC; literally, ‘Tactical Combat Casualty Care’ or ‘Tactical Aid to the Wounded in Combat’), since TCCC materials refer specifically to tactical aid for injuries during combat operations or in tactical conditions, provided by military medics or by one military to another; in both cases, the provision of this aid involves military training (combat skills, handling weapons, working as part of a unit, etc. The article distinguishes between tactical assistance, which can be provided by persons without a specialised medical education, and medical assistance, which is provided by qualified medical professionals. (Bozhuk, 2024) The discourse of crisis medicine is a highly specialised communicative environment characterised by informativeness, clarity, imperativeness and emotional neutrality. The article analyses 204 terms from the English-language TCCC Guidelines and their Ukrainian equivalents.

In translation, grammatical transformation plays an important role - substitution, transposition, addition or omission of elements (Newmark, 1988). For example:

Recovery position → *Стабільне бокове положення* — функціональна адаптація; *Definitive airway* → *Інтубація або трахеостомія* — уточнення значення; *Place an active heating blanket* → *Накрийте пораненого самонагрівною ковдрою* — локалізація.

One of the key aspects of translating tactical medicine discourse is the correct transfer of terminology, which is formed by means of affixation, as well as grammatical and syntactic constructions. The study has revealed the dominance of the suffix method of word formation in both English and Ukrainian.

According to the quantitative analysis, the most productive suffixes

in English are: -tion/-sion (23.6%) — *evacuation, decontamination*; -ing (15.5%) — *monitoring, bleeding*; -ed (14.9%) — *perforated, displaced*.

They following suffixes dominate the Ukrainian language: -анн(я), -енн(я) (32.5%) — *забезпечення, ушкодження*; -нн (26.3%) — *поранення, зменшення*; -ов (11%) — *згортання крові, перев'язування*.

These suffixes perform the same functions — they nominalise processes, functions or states. For a translator, understanding productive models is the key to accurately reproducing medical concepts.

Prefixation in both languages plays a role in the semantic modulation of concepts. The most commonly used ones are:

English: post- (21.5%), pre- (16%), in- (13.8%), dis- (15.4%);

Ukrainian: з- (27.5%), по- (19.6%), пере- (17.6%).

The prefix post- indicates an action after an injury (post-traumatic shock), and the Ukrainian з- indicates the completeness of the action (stopping the bleeding). This demonstrates functional parallelism and requires careful selection in translation.

Permutation is a translation transformation involving a change in the order of words or phrases within a sentence or phrase to make the translation sound natural and grammatically correct in the target language. The English word order often does not coincide with the Ukrainian one. For example:

Rapid casualty evacuation → *Швидка евакуація поранених*;
Advanced electronic monitoring → *Сучасне електронне обладнання моніторингу*.

Sentence splitting is a translation transformation that involves dividing a complex sentence into two or more simpler sentences in the target language. This method improves clarity, readability, and coherence, especially in crisis medical texts where instructions must be explicit and easily understood. Instructions in English are often briefly presented in one sentence, which requires splitting into two in Ukrainian:

Apply direct pressure to stop bleeding and secure dressing firmly → *Накладіть прямий тиск, щоб зупинити кровотечу. Надійно закріпіть пов'язку*; *Check airway, breathing, and circulation* → *Перевірте дихальні шляхи. Перевірте дихання та кровообіг*; *Evacuate the patient to the nearest medical facility immediately after stabilization* → *Стабілізуйте стан потерпілого. Після цього негайно евакуюйте його до найближчого медичного закладу*.

Omission is a translation transformation that involves deliberately removing elements from the original text that may be redundant, unnecessary, or implicit in the target language. It helps to streamline the translated text, making it clearer and more concise.

Battery-powered warming device → Електричний зігрівальний пристрій; *Disposable plastic syringe* → Одноразовий шприц; *Sterile medical gloves* → Стерильні рукавички.

Ambiguous words possess multiple translation equivalents corresponding to their various meanings. Variant equivalents refer to the counterparts of an ambiguous word. A variant equivalent refers to one of the potential translations of a term (Karaban, 2004). Some terms have only conditional or stylistically adapted equivalents:

Needle decompression → Голкова декомпресія грудної клітки; *Return fire* → Відкрити вогонь; *Recovery position* → Стабільне бокове положення.

Explication. Meaning specification is a lexical transformation in which a term with broader semantics in the original context is substituted with a term that has narrower semantics (Karaban, 2004). The term may be supplemented to maintain information content:

Check airway → Перевірте прохідність дихальних шляхів; *Stop bleeding* → Зупиніть критичну кровотечу; *Secure dressing firmly* → Надійно закріпіть пов'язку на рану.

The lexical translation transformation used here is generalisation, which contrasts with the concretisation transformation. In this process, a word with a narrower meaning is substituted in the translation with a word that has a broader meaning, frequently a hyponym (Karaban, 2004). When the term is too complex, generalisation can be used:

Insert a 14G or 10G, 3.25-inch needle → Виконайте голкову декомпресію; *Apply hemostatic dressing with direct pressure* → Використовуйте кровоспинні засоби; *Administer 10 ml of 10% calcium chloride IV.* → Введіть препарат кальцію внутрішньовенно.

Calculation involves the process of translating new terms, where the initial entry in the dictionary is typically selected as the equivalent for a simple or complex term from the source language into the target language (Karaban, 2004).

Clinical decontamination equipment → Клінічне деконтамінаційне обладнання; *Hemorrhagic shock* → Геморагічний шок; *Tactical evacuation* → Тактична евакуація; *Combat stress reaction* → Бойова стресова реакція.

Research findings. The discourse of crisis medicine has unique lexical and grammatical characteristics that are due to the extreme conditions of communication. Effective translation requires not only a perfect command of terminology, but also the ability to perform grammatical transformations, adapt the text to the cultural and linguistic context, and meet the requirements of clarity, accuracy and standardisation. A translator must be not only a language intermediary, but also a specialist who is familiar with the medical field.

Prospects for further research. Further research should focus on automated medical text translation systems, the development of standards for the translation of crisis protocols, the analysis of interlingual interpretation in multicultural humanitarian operations, and comparative analysis of terminology systems in different languages. The study of interpretation during crisis missions (combat, evacuation, triage) is also a promising area.

Reference

Божук, А.О. (2024). *Проблематика та специфіка англо-українського перекладу текстів з тактичної медицини*. Закарпатські філологічні студії. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика». Вип. 38. С. 187–193. URL <http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/38/37.pdf> (date of access: 06.04.2025).

Карабан В.І. (2002). *Переклад англійської наукової і технічної літератури*. Вінниця: Нова Книга.

Березан С., Ротчук С. (2016). *Тактична медицина для підрозділів спеціального призначення: підручник*. Київ: МБЦ «Медінформ».

Newmark P. (1988). *Approaches to Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall.

TCCC Tactical Combat Casualty Care Guidelines. *ITS Tactical*. URL: <https://www.itstactical.com/medcom/tccc-medcom/2011-tccc-tactical-combat-casualty-care-guidelines/> (date of access: 03.04.2025).

World Health Organization. Emergency Medical Services Systems. *World Health Organization (WHO)*. URL: <https://www.who.int/> (date of access: 10.04.2025).

Yemelyanova O.V., Shkurko O.V. (2024). Features of translating English-language military discourse. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія*, 67. С. 229-233.

Стасюк О.М.

Рівненський державний гуманітарний університет

ПЕРЕКЛАД ПОРІВНЯНЬ У РОМАНІ ДЖ. СТРАУДА «СХОДИ, ЩО КРИЧАТЬ»: ТРУДНОЩІ ПРИ ПЕРЕНЕСЕННІ СТРУКТУРИ ТА ОБРАЗІВ

Анотація: У статті розглянуто особливості перекладу порівнянь у романі англійського письменника Джонатана Страуда «Сходи, що кричать». У ході дослідження роботи було проаналізовано труднощі при перекладі цих стилістичних засобів та стратегії їх подолання. Основні способи перекладу порівнянь, до яких вдається перекладач:

скорочення, заміна об'єкта порівняння, культурна адаптація. Найчастіше зустрічається буквальний переклад із лексичними та граматичними трансформаціями для максимального збереження стилістичної функції оригіналу.

Ключові слова: порівняння, переклад, стилістичний засіб, роман, перекладацькі трансформації, адаптація.

Summary: The article examines the peculiarities of translating similes in the novel «The Screaming Staircase» by the English writer Jonathan Stroud. In the course of the study, the difficulties in translating these stylistic devices and strategies for overcoming them were analyzed. The main ways of translating similes used by translators are: reduction, replacement of the object of comparison, cultural adaptation. The most common method is literal translation with lexical and grammatical transformations to maximize the preservation of the stylistic function of the original.

Keywords: simile, translation, stylistic device, novel, translation transformations, adaptation.

У романі Германа Мелвіла «Мобі-Дік» головний герой твору, моряк філософ Ізмаїл, відкрив читачам один із найбільших секретів життя – «Усе на світі пізнається у порівнянні». Таке спостереження є ключовим і для сучасної науки про переклад, оскільки порівняння відіграють важливу роль у літературних текстах, надаючи їм глибини та образності. Фаховий переклад порівнянь і досі залишається одним із найбільш складних викликів, з якими стикаються перекладачі, через те, що в таких виразах увагу окрім самого буквального значення, варто звертати на культурні та емоційні відтінки, адекватна передача яких важлива для повноти сприйняття твору. У науковій літературі зазначають, що проблема перекладу порівнянь була і залишається актуальною, адже вони зустрічаються у текстах повсюдно, а їх переклад вимагає не лише досконалого володіння обома мовами, а і розуміння стилю самого автора та відчуття культурного контексту, зокрема, особливості тієї чи іншої епохи.

Різнманітними стилістичними засобами насичений і твір британського письменника Джонатана Страуда «Сходи, що кричать». Цей роман перший із серії «Локвуд і Ко», у якому автор віртуозно описує моторошну атмосферу Лондона, відважні характери головних персонажів, інтриги на небезпеки що слідують за героями, використовуючи численні порівняння. Переклад таких порівнянь на інші мови, зокрема і на українську, вимагає глибокого детального аналізу, адже вони не тільки передають певні образи, а й забезпечують культурний контекст, який може бути специфічним для англомовної аудиторії. Проблема дослідження, висвітлена у цій статті, полягає у

виявленні основних труднощів та особливостей перекладу порівнянь у романі Джонатана Страуда «Сходи, що кричать», а також в аналізі перекладацьких стратегій, які застосовує перекладач Володимир Панченко для збереження образності й стилістичної функції оригінальних порівнянь.

Перш ніж перейти до безпосередньо перекладу, варто коротко описати порівняння та його головні характеристики. Порівняння – подібність між двома об'єктами, які по суті різні, але вважаються схожими в одному або декількох аспектах (Fromilhague, 1995, p. 73-74). У тексті розпізнати його можна за так званими формальними індикаторами (англ. like, as, as...as, as if – укр.. наче, неначе, мов, немов) (Fromilhague, 1995, p.175), однак використання таких слів не є обов'язковим (*to seem, to resemble, to look like, to remember* – *нагадувати, походити, здаватись*), прикметниками (*схожий*) тощо.

До того ж, порівняння поділяються на два основні типи: логічні та образні (Мацько, 2003, с. 151). **Логічні порівняння** ґрунтуються на об'єктивно існуючих спільних рисах об'єктів і мають на меті пояснити або уточнити певне поняття, у той час як **образні порівняння** спрямовані на створення яскравих, інколи химерних образів, що викликають емоції або натякають на глибші значення. Окрім логічних та художніх, існують також оригінальні та усталені порівняння, оригінальні – щойно створені автором для специфічного твору, усталені, натомість, широковпізнавані та загальновживані. Багато з них увійшли в наш щоденний лексикон, і через досить часте вживання стали стійкими. Наприклад: *as pale as a ghost, as blind as a bat, голодний як вовк, хитрий як лис* тощо.

Цінність порівняння криється у його образності, отже під час процесу перекладу у пріоритеті має бути саме відтворення його стилістичної функції, а не самого прийому. Наслідком цього стає своєрідна свобода дій, перекладач може здійснювати різноманітні трансформації, докорінно змінювати компоненти порівняння, компенсуючи їх іншими засобами, а також, додавати чи опускати їх. За П. Пієріні існують 6 основних способів перекладу (Pierini, 2007, p. 31):

- 1) буквальний переклад;
- 2) заміна об'єкту порівняння на інший об'єкт;
- 3) скорочення порівняння (особливо ідіоматичного), заміна порівняння його значенням;
- 4) збереження того самого об'єкту та предмету порівняння з використанням експлікації;
- 5) заміна об'єкту порівняння на інший об'єкт зі зміною образу;
- 6) пропущення порівняння.

У контексті роману Джонатана Страуда «Сходи, що кричать» (серія «Локвуд і Ко»), який оповідає нам про фантастичний варіант

Лондону, у якому панують привиди, котрі убивають всіх з настанням сутінок, порівняння відіграють особливу роль у створенні містичної та загадкової атмосфери. Автор майстерно використовує цей прийом для деталізації описів персонажів, привидів та інших потойбічних явищ. Усі порівняння використовує головна героїня Люсі Карлайл, від якої і ведеться оповідь не тільки у цьому романі, а і у всіх інших частинах цієї серії. Усього у творі налічується близько 50 порівнянь. Умовно, їх можна поділити на 3 категорії: описи особистостей, з якими дівчина мала справу, деталі основних справ агенції, згаданих у цій частині та характеристики, притаманні Гостям та іншим потойбічним явищам. Зважаючи на характер пані Карлайл, більшості порівнянь притаманна своєрідна іронія та сарказм, які в свою чергу забезпечують особливий тон оповіді, роблячи її живою та виразною.

Зважаючи на те, що автор в основному використовував зрозумілі та близькі читачеві асоціації, це значно спрощувало процес перекладу, оскільки такі образи не потребують значної адаптації для сприйняття іншою культурою. Найчастіше перекладач вдавався до буквального перекладу та скорочення порівнянь, із різними трансформаціями на граматичному та лексичному рівнях. Наприклад, *Roof-tiles cracked and shimmered in the heat, their edges glowing in the night like rows of dragon scales* (Stroud, 2023, p. 133) – *Черепиця на даху тріскотіла і виблискувала у вогні, її краї мерехтіли серед нічної темряви, мов ряди драконячої луски* (Страуд, 2019, с. 103). У цьому випадку стилістичний збережений, разом з його структурою та образом, оскільки така асоціація є чіткою і зрозумілою для цільової аудиторії. Прикладом буквального перекладу із лексичною трансформацією можна слугувати наступне: *I mentioned this to Lockwood, who was treading like a formless shadow at my back* (Stroud, 2023, p. 23) – *Я сказала про це Локвудові, який ступав за мною, наче розпливчаста тінь* (Страуд, 2019, с. 25). Перекладач відтворив його майже дослівно, однак, вдався до конкретизації зі словом «formless» (букв. перекл. – безформний). Таке уточнення надає образу більш чітких конотацій, створюючи враження примарної, нечіткої присутності позаду, що відповідає стилю і атмосфері твору.

Приклад використання скорочення при перекладі: *The gloom that had enveloped him all morning had suddenly dispersed like white clouds on the wind* (Stroud, 2023, p. 188) – *Смуток, що гортав його цілий ранок, несподівано розвіявся, наче хмара під вітром* (Страуд, 2019, с. 139), у якому спостерігається випущення прикметника *white*, як неважливого елементу.

Проте, зустрічались випадки повного опущення порівняння чи суттєвої зміни образу, у ситуаціях, де оригінальне порівняння могло б спричинити труднощі у сприйнятті цільової аудиторії. Тоді перекладач

замінював порівняння зрозумілішим варіантом, адаптував або просто пояснював, щоб забезпечити легкість сприйняття тексту і зберегти його стилістичну єдність. Наприклад, *They saw he swam to the middle, then dropped like a stone, weighed down by guilty memories.* (Stroud, 2023, p. 304) – *Розповідали, що він доплив до середини (озера) – й пішов на дно під тягарем власних нестерпних спогадів...* (Страуд, 2019, с. 219). У цьому уривку порівняння опущене, однак образ передано поясненням: «*під тягарем власних нестерпних спогадів*», що робить цей вираз більш зрозумілим для українського читача. Також при перекладі цього ж порівняння було застосовано чимало прийомів на лексичних та граматичних рівнях (прийом додавання (*guilty memories* - *власних нестерпних спогадів*), опущення суб'єкта порівняння (*a stone*), номіналізація (*weighed down* – *під тягарем*)).

Що стосується зміною образу порівняння, такий спосіб перекладу зустрічається вкрай рідко, не більше 5 разів, наприклад: *As we staggered out under our burden, like three trainee Sherpas back from Everest, he lowered the magazine and regarded us with callous amusement mixed with pity* (Stroud, 2023, p. 294). – *Коли ми підійшли до нього, схожі зі своїми торбинами на трьох альпіністів, що повертаються з Евересту, він закрив часопис і водночас весело і жалібно промовив* (Страуд, 2019, с. 212). Переклад хоча зберігає образ, однак скорочує його, застосовуючи трансформації адаптації: замість буквального (*trainee Sherpas* – *стажери/новички Шерпи*) перекладу, який може видатись цільовому читачеві незнайомим (шерпи – національність, представники якої часто працюють гідами на Евересті) перекладач використав лексему «*альпіністи*», який зберігає той самий ефект (люди, що працюють в горах), однак є більш зрозумілим для української аудиторії. А також випадок культурної адаптації порівняння: *At last George had stumbled from his room, blinking and peering like a myopic vole* (Stroud, 2023, p. 173) - *На порозі нарешті з'явився Джордж, моргаючи, наче засліплений кажан* (Страуд, 2019, с. 129). Повна заміна образу на інший (*myopic vole* – досл. переклад: *короткозорий ховрах*). Буквальний переклад звучить неприродно для українського читача: в англійській культурі образ «*vole*» асоціюється із поганим зором або ж дезорієнтацію в темряві, в українській твариною, яка несе схожу характеристику є *кріт*, або ж *кажан*.

Отже, спираючись на теоретичну інформацію та практичний аналіз, у висновку можна зазначити, що **переклад порівнянь** є важливим етапом адаптації образів для іншомовної аудиторії. Залежно від контексту, перекладач застосовує різні стратегії, серед яких буквальний переклад, скорочення, заміна об'єктів порівняння, культурна адаптація та інші трансформації. Практична цінність даної

статті полягає у можливості використання її результатів при подальшому вивченні перекладу художніх творів, зокрема у жанрі фентезі та при перекладі інших творів Джонатана Страуда, а також у процесі викладання перекладознавства та стилістики в освітніх закладах.

Список використаних джерел

- Мацько Л.І., Мацько О.М. (2003). *Риторика*: Навч. посіб. Київ : Вища школа.
- Мелвілл Г. *Мобі Дік, або Білий Кит*. (2013). [пер. з англ. Дарії Радієнко; передм. О. П. Горенко; прим. І. В. Літунівської].
- Мороховський А.Н, Воробьева О.П., Лихошерст Н.И., Тимошенко З.В. (1984). *Стилистика английского языка*. Киев: «Вища школа».
- Страуд, Дж. *Агенція «Локвуд і Ко» (Сходи, що кричать)*. (2019). Книга 1. [пер. з англ. В. Панченка.] Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га.
- Fromilhague, Catherine. (1995). *Les Figures de Style*. Armand Colin.
- Pierini, P. *Simile in English: from description to translation*. Clac Círculo. (2007). Vol. 29. P. 29–43 7.
- Stroud, J. Lockwood & Co: *The Screaming Staircase*. (2023). London: Penguin Books.

ТЕРМІНОЗНАВСТВО

Павлова О. І., Панащенко Л. Й.
Рівненський державний гуманітарний університет

ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ НОМІНАЦІЇ В АНГЛОМОВНІЙ ТЕРМІНОСИСТЕМІ АТОМНОЇ ЕНЕРГЕТИКИ

Анотація. Стаття присвячена вивченню основних характеристик термінологічної номінації та її відмінностей від мовної номінації. У статті визначено і вивчено об'єкти, засоби і способи термінологічної номінації на матеріалі англійської терміносистеми атомної енергетики. Найпродуктивнішим способом термінологічної номінації виявився синтаксичний спосіб. Це пояснюється тим, що терміни, утворені цим способом, відповідають найадекватніше вимогам номінації в умовах сучасного науково-технічного прогресу.

Ключові слова: термін, термінологічна номінація, об'єкти термінологічної номінації, засоби термінологічної номінації, способи

термінологічної номінації.

Summary. The article deals with the study of the main characteristics of terminological nomination and their differences from language nomination. Objects, means and ways of terminological nomination on the material of the English terminology system of atomic power engineering have been defined and studied in the article. The syntactic way of terminological nomination has appeared to be the most productive one. It has been explained by the fact that terms formed by this way meet the demands of nomination in the conditions of modern scientific and technological process more adequately.

Key words: term, terminological nomination, objects of terminological nomination, means of terminological nomination, ways of terminological nomination.

Постановка проблеми. Зарубіжне і вітчизняне термінознавство на сучасному етапі свого розвитку має кілька напрямів мовознавчих досліджень, спрямованих на осмислення закономірностей розбудови терміносистем, способів лінгвістичного відображення наукових понять різних галузевих термінологій. Сьогодні виникає серйозна потреба вивчення номінативних процесів, що відбуваються в кожній терміносистемі, з подальшим прогнозуванням розвитку термінології будь-якої національної мови в цілому. Тому вивчення явища термінологічної номінації, її особливостей, об'єктів, засобів і способів уявляється нам цікавим, своєчасним і корисним.

Мета дослідження полягає у визначенні і вивченні сутності термінологічної номінації, її об'єктів, засобів і головних способів (на матеріалі сучасної англійської термінології в галузі атомної енергетики).

Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі **завдання дослідження:**

- 1) відбір англомовного термінологічного матеріалу для лінгвістичного опису, аналізу й класифікування;
- 2) вивчення основних поняттєвих категорій сучасного термінознавства: «термін», «термінологія» і «терміносистема»;
- 3) висвітлення поняття «термінологічної номінації», а також її особливостей, об'єктів, засобів і способів;
- 4) визначення і описування характеристики термінологічної номінації в англійській терміносистемі атомної енергетики.

Матеріал дослідження – 255 англійських термінів терміносистеми атомної енергетики, відібрані методом суцільної вибірки із сфери функціонування, тобто із сучасної англомовної технічної літератури і документації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Потрібно зазначити,

що на сучасному етапі розвитку термінознавства українськими лінгвістами на матеріалі англійської мови вже всебічно і комплексно вивчено, наприклад, такі важливі й цікаві галузеві терміносистеми як: автомобілебудування (О. Павлова), кібернетики (Г. Сидорук), фізики (Л. Дацюк), економіки (М. Белозьоров, О. Глоба, С. Рибачок, В. Пушкар), маркетингу (О. Гутиряк), оподаткування (О. Константінова), юриспруденції (Е. Дерді, І. Гумовська), екології (І. Розмаріця), орнітофауни (А. Олексієва), лінгвістики (Л. Рогач), літературознавства (Т. Волкова), журналістики (О. Харченко), музикознавства (О. Павлова), теології (Л. Закреницька) та інші. Ученими вивчено структурно-семантичні і словотвірні характеристики вищеназваних термінологій англійської мови, іноді вчені досліджують питання етимології термінів, але меншою мірою розглядають процеси, закономірності і тенденції термінологічної номінації, а також, наскільки нам відомо, розвинена і велика за обсягом терміносистема атомної енергетики сучасної англійської мови досі не була об'єктом наукового вивчення, що і складає **наукову новизну дослідження**.

Виклад основного матеріалу. Термінознавство – це наука, яка вивчає фахову лексику з точки зору її типології, походження, форми, змісту та функціонування, а також використання, впорядкування та творення (Білозерська, Возненко, Радецька, 2010, с.15). Головними поняттями теорії термінознавства є «термін», «термінологія», «терміносистема» і «термінологічна номінація». Розглянемо дефініції цих термінів.

«Термін – це мовний знак, що репрезентує наукове поняття спеціальної, професійної галузі науки або техніки» (Карабан, 2004, с. 315). Основними ознаками терміна є системність, зв'язок з науковим поняттям, наявність дефініції, точність, стислість, незалежність від контексту, відповідність правилам і нормам певної мови, експресивна нейтральність та милозвучність (Білозерська, Возненко, Радецька, 2004, с. 19-20). Під термінологією зазвичай розуміють: 1) фахову лексику в складі усіх слів певної мови; 2) спеціальну лексику або галузеву термінологію, що обслуговує певну галузь науки, техніки або людської діяльності. Терміносистема – це упорядкована і кодифікована термінологія розвиненої галузі науки, техніки або людської діяльності.

Загальновідомо, що мовна номінація (від лат. *nomination* – “називання, іменування”) – це творення і надавання назв (та інших мовних позначень) пізнаним і вичленованим фрагментам дійсності, тобто встановлення відношень позначувального і позначуваного між певною мовною одиницею і відповідним предметом (явищем, процесом, ознакою тощо); результатом цього процесу є сама назва. Слід додати, що мовна номінація – це не тільки процес позначення, але разом з тим й процес пізнання й процес комунікації.

«Термінологічна номінація, під якою розуміємо процес найменування спеціальних понять науки і техніки, безпосередньо пов'язана з мовною номінацією. Для створення нового терміна можуть бути використані різні мовні засоби, а вибір оптимального способу номінації – складний процес, який визначається об'єктивними і суб'єктивними моментами, зовнішніми та внутрішніми факторами» (Панько, Кочан, Мацюк, 1994, с. 160).

У своїй основі термінологічна номінація являє собою лише різновид загальномовної номінації, і яка здійснюється відповідно до тих самих основних принципів. Водночас у зв'язку із специфікою науково-технічного спілкування в термінологічній номінації відзначаються певні особливості.

По-перше, відмінною рисою термінологічної номінації є значно важливіша роль суб'єкта номінації у здійсненні самого процесу найменування і виборі для цього відповідного мовного знака (Павлова, 2024, с. 35). Вибір необхідної й достатньої ознаки, що відображає сутність термінованого поняття, залежить від індивідуальної волі особи, яка іменує те чи інше наукове поняття. Якщо новий термін відповідає реальним потребам цього колективу носіїв мови, він набуває великого поширення і закріплюється в практиці спілкування. У спеціальній сфері назви нерідко дає одна людина, дослідник, винахідник або невелика група близьких йому людей. Слід зазначити, що низка термінів у окремих мовах зобов'язана своїм існуванням перекладачам, викладачам іноземної мови для спеціальних цілей, а також особам, які передають інформацію і безпосередньо в утворенні термінів не беруть участі.

По-друге, важливою відмінною рисою термінологічної номінації є те, що вона являє собою цілеспрямований, творчий процес, зумовлений взаємодією зовнішніх та внутрішніх факторів (Панько, Кочан, Мацюк, 1994, с. 161). Будучи мовним вираженням спеціальних понять терміни утворюються згідно із словотвірними законами відповідної мови. Цілеспрямований характер термінологічної номінації, конкретне термінологічне завдання диктують вибір конкретних, найбільш оптимальних мовних засобів для вираження кожного спеціального поняття. Утворення термінів зумовлено специфічними вимогами і засобами вираження, що приводить зрештою до формування власне термінологічного словотвірного фонду. Найхарактернішим принципом термінологічної номінації стає регулярність словотвірних моделей певної термінології.

По-третє, ще однією яскравою відмінною рисою термінологічної номінації в галузях науки, техніки й людської діяльності є її інтернаціональний характер, зумовлений міжнародними взаємозв'язками в їхньому розвитку, які особливо чітко виявляються в

нинішню епоху науково-технічного прогресу (Павлова, 2024, с. 35).

Вивчаючи термінологічну номінацію, слід особливо виокремити й визначити її об'єкти, засоби і способи.

Під об'єктом термінологічної номінації мають на увазі те, що ми називаємо за допомогою слів і стійких словосполучень. У самій загальній формі можна сказати, що це речі (зокрема предмети і класи предметів, конкретні й абстрактні предмети), властивості й відносини (зокрема дії та взаємодії). Під засобами термінологічної номінації мають на увазі ті слова та стійки словосполучення, за допомогою яких ми називаємо речі, властивості й відносини. Під способами термінологічної номінації розуміють ті словотвірні способи, за допомогою яких утворюють термінологічні найменування. До них, як правило, належать морфологічний, семантичний і синтаксичний способи.

Проведене дослідження показало, що терміносистема атомної енергетики англійської мови є різноманітною за тематичними групами, великою за обсягом, динамічною терміносистемою, яка постійно розвивається і поповнюється новими термінологічними найменуваннями.

Досліджуване нами термінологічне поле «Критичне обладнання атомних електростанцій», яке входить складовою частиною в загальну терміносистему «Атомная энергетика», включає в себе 255 мовних одиниць сучасної англійської мови.

Як показало дослідження, об'єктами номінації цього термінологічного поля є такі: а) критичне обладнання, яке важливе для безпеки атомної електростанції; б) системи, елементи і вузли цього обладнання; в) режими експлуатації обладнання; г) аварії, пов'язані з критичним обладнанням.

Спостереження за досліджуваним мовним матеріалом підтверджує, що засобами термінологічної номінації в указаному термінологічному полі є терміни-слова і терміни-словосполучення.

Аналіз показує, що у нашому корпусі досліджуваних одиниць в галузі атомної енергетики англійські терміни-слова за своєю морфологічною структурою можуть бути чотирьох підтипів:

1) терміни-прості слова, які містять лише корені слів, наприклад: *cable* – «кабель», *bank* – «бак», *pump* – «насос», *rod* – «стержень», *sump* – «приямок», *bus* – «секція» та інші;

2) терміни-похідні слова, які складаються з коренів і афіксів, наприклад: *pressure* – «тиск», *recombiner* – «рекомбінаційна установка», *generator* – «генератор», *header* – «колектор», *refueling* – «перевантаження» і т. ін.

3) терміни – складні слова, які складаються з двох або більше коренів або основ, наприклад: *sandblast* – «піскоструй», *blowdown* –

«продувка», *thermocouple* – «термопара» і т. ін.

4) терміни-ініціальні аббревіатури, наприклад: *PORV* (= *pilot-operated relief valve*) – «імпульсно-запобіжний пристрій», *SB* (= *small break*) – «малий розрив (мала течя)», *IB* (= *intermediate break*) – «середній розрив (середня течя)» та інші. Слід зазначити, що терміни-аббревіатури завжди функціонують в терміносистемах паралельно з відповідними повними позначеннями.

Дослідження свідчить, що англомовні терміни-словосполучення в галузі атомної енергетики за своєю синтаксичною структурою, включають в себе дві підгрупи термінів, а саме: прості терміни-словосполучення, які містять в собі два компоненти, і складні терміни-словосполучення, які містять в своїй структурі три, чотири і п'ять компонентів.

Розглянемо дві підгрупи англійських термінів-словосполучень у нашому термінологічному матеріалі:

а) прості терміни-словосполучення: *coarse strainer* – «фільтр грубої очистки», *hermetic case* – «гермопенал», *moisture separator* – «вологовіддільник», *reactor cavity* – «шахта реактора» та інші;

б) складні терміни-словосполучення, наприклад: *reactor main joint* – «головний роз'єм реактора», *steam generator blowdown system* – «система продувки парогенератора», *control rod drive mechanism* – «привід органів регулювання системи управління та захисту», *high head safety injection pump* – «насос впорскування бору високого тиску» і т. ін.

Проведений аналіз засвідчив, що головні способи термінологічної номінації у термінополі «Критичне обладнання атомних електростанцій», як складової частини загальної терміносистеми «Атомна енергетика», у сучасній англійській мові включають:

1) Семантичний спосіб термінологічної номінації (тобто запозичення слова із загальнолітературної мови, або терміна із іншої галузевої термінології й надання йому нового, термінологічного значення), наприклад: *pipe* – «трубопровід», *field* – «зона, експлуатаційні умови», *grid* – «енергомережа», *draught* – «тяга», *breaker* – «вимикач», *sprayer* – «зрошувач», *follower* – «аварійна регулююча касета», *meltdown* – «плавлення (активної зони)» та ін.

2) Морфологічний спосіб термінологічної номінації, який включає такі три підтипи:

а) афіксація (тобто утворення термінів-похідних слів за допомогою додавання афіксів до кореня слова): *arrester* – «розрядник», *chlorination* – «хлорування», *containment* – «гермооболонка», *reactor* – «реактор», *heater* – «підігрівач», *moderator* – «сповільнювач», *reactivity* – «реактивність», *transformer* – «трансформатор» і т.ін.;

б) словоскладання (тобто утворення складних і складно-похідних термінів-слів за допомогою слово- і основоскладання): *switchgear* –

«розподільна апаратура», *shutdown* – «зупинка», *walkdown* – «обхід», *workaround* – «оперативний обхід» та ін.;

в) аббревіація (тобто утворення ініціальних аббревіатур із термінів-стійких словосполучень): *ATWS* (=anticipated transient without scram) – «очікуваний перехідний режим без спрацювання аварійного захисту», *ECCS* (=emergency core cooling system) – «система аварійного охолодження активної зони», *HPSI*

(=high pressure safety injection system), *LOCA* (=loss of coolant accident) – аварія з втратою теплоносія, *LOOP* (=loss of off-site power) – «втрата зовнішнього електропостачання» і т.ін.

3) Синтаксичний спосіб термінологічної номінації (тобто утворення термінів-стійких словосполучень): *gate valve* – «засувка», *fuel rod* – «паливний стрижень, тепловиділяючий елемент», *high pressure heater* – «підігрівач високого тиску», *main control room* – «блочний щит керування», *condensate storage tank* – «бак запасу конденсату», *makeup water pumping station* – «насосна станція додаткової води», *minimum controlled power level* – «мінімально контрольований рівень потужності», *neutron flux control equipment* – «апаратура контролю нейтронного потоку», *spent fuel pool cooling pump* – «насос розхолодження басейну витримки» та ін.

Як свідчить проведене дослідження, найпродуктивнішим способом термінологічної номінації в англomовній терміносистемі атомної енергетики виявився синтаксичний спосіб термінотворення, що пояснюється тим, що цей спосіб забезпечує однозначність та системність термінологічних рядів у терміносистемах.

Висновки дослідження. Проведене дослідження показало, що англomовна терміносистема атомної енергетики є доволі чисельною за обсягом, різноманітною за тематичними групами, динамічною за своїм розвитком. Об'єктами термінологічної номінації є критичне обладнання атомних електростанцій та їх елементи; режими експлуатації та аварії. Суб'єктами термінологічної номінації є вчені, дослідники і винахідники в галузі атомної енергетики. Засобами термінологічної номінації є терміни-слова і терміни-словосполучення. Головними способами термінологічної номінації є семантичний, морфологічний та синтаксичний, причому останній виявився найпродуктивнішим у терміносистемі атомної енергетики. Це пояснюється тим, що саме терміни-словосполучення відображають в своїй структурі родо-видові, партитивні та інші парадигматичні відношення, відповідають найадекватніше вимогам термінологічної номінації в умовах сучасного науково-технічного прогресу і передають найповніше низку диференційних ознак цілісного ускладненого наукового поняття.

Перспективи подальших розвідок полягають у вивченні семантичних відношень англійських термінів у терміносистемі атомної

енергетики та аспектів перекладу українською мовою.

Список використаних джерел

Білозерська Л.П., Возненко Н.П., Радецька С.В. (2010). *Термінологія та переклад*: Навч. посіб. для студ. філолог. напряму підготовки. Вінниця: Нова Книга.

Карабан В.І. (2004). *Переклад наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми*. Вінниця: Нова Книга.

Павлова О.І. (2024). Термінологічна номінація: її специфіка, об'єкти, способи і засоби. *Проблеми лінгвістичної семантики: Зб. матер. IX Міжнар. наук.-практ. конф. (15 листопада 2024 року)*. Рівне: РДГУ. С. 34-36.

Панько Т.І., Кочан І.М., Мацюк Г.П. (1994). *Українське термінознавство*. Львів: Світ.

Павлова О.І., Ткачук Ю.С.

Рівненський державний гуманітарний університет

СТРУКТУРНО-ТЕМАТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА АНГЛІЙСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У СФЕРІ МОДИ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню основних характеристик англійської термінології у сфері моди. У статті вивчено головні поняття термінознавства. Крім того, розглянуто структуру та тематичну організацію англійських термінів у царині моди.

Ключові слова: термін, термінологія, терміносистема, структура терміна, тематичні групи термінів

Summary. The article deals with the research of the main characteristics of English terminology in the sphere of fashion. The main notions of terminology science have been studied in the article. Besides the structure and thematic organization of English terms in the field of fashion have been considered.

Key words: term, terminology, terminological system, term structure, thematic groups of terms

Постановка проблеми. У сучасному світі мода є не лише соціокультурним явищем, а й динамічною комунікативною системою, яка активно формує спеціалізовану термінологію. Англійська мова відіграє провідну роль у глобальному професійному спілкуванні, що зумовлює необхідність глибокого аналізу її термінологічного потенціалу.

Метою дослідження є комплексний аналіз англійської термінології у сфері моди. Для досягнення цієї мети передбачено виконання таких **завдань**: схарактеризувати поняття терміна та його основних ознак; вивчити поняття термінології й терміносистеми; визначити основні структурні та тематичні групи англійських термінів у сфері моди.

Матеріал дослідження – 142 англомовні терміни у царині моди, відібраних методом суцільної вибірки із журналів про моду.

Виклад основного матеріалу. Спеціальна мова моди є однією з найбільш динамічних лексичних підсистем, що постійно розвивається відповідно до змін у самій модній індустрії. Її спеціальна лексика, яка використовується в журналах моди, має спільні риси з рекламним мовленням, оскільки часто використовується фахівцями для інформування та переконання широкої аудиторії, не обов'язково обізнаної у специфіці галузі (Dyer, 1982, p. 98). Крім того, К. Фуриассі та Г. Генрік (Furiassi, Henrik, 2015, p. 41) наголошують, що мода є складним і багатовимірним феноменом, який привертає увагу представників різних академічних галузей. До її вивчення долучаються як гуманітарні науки, так і соціальні та медичні дисципліни, причому кожна з них розглядає моду крізь призму власної методології. У межах професійного спілкування К. Фуриассі та Г. Генрік зазначають, що поняття «мода» найчастіше використовується для позначення домінантного стилю, проте іноді цей термін вживається як синонім звички або будь-якої поширеної на певний момент практики (Furiassi, Henrik, 2015, p. 44). На думку дослідників, мода є багатовимірним соціокультурним явищем, яке може розглядатися з різних перспектив, оскільки охоплює широкий спектр сфер суспільного життя та функціонує в межах різних соціальних інституцій.

Терміни, пов'язані зі сферою моди, відіграють визначальну роль у сучасному мовному спілкуванні, оскільки саме вони репрезентують ключові реалії та поняття цієї галузі. Для глибшого розуміння функціонування термінів у царині моди доцільно звернутися до лінгвістичних підходів щодо визначення основних понять термінознавства, а саме: термін, термінологія і терміносистема.

Так, В. Шмідт трактує термін як спеціалізовану лексичну одиницю, яка має чітко закріплену дефініцію. Учений розрізняє два типи термінів: уніфіковані (standardisierte Termini) та не уніфіковані (nichtstandardisierte Termini). Крім того, він вводить поняття професійних некодифікованих слів і виразів (halbtermini), що охоплюють широке коло професіоналізмів, а також експресивно забарвлених одиниць (fachjargonismen), які слугують засобом номінації понять у межах певної фахової галузі (Schmidt, 1971, p. 20).

За визначенням В.І. Карабана, термін це мовний знак, що

репрезентує поняття, характерне для певної спеціальної або професійної галузі знань – науки чи техніки. На його думку, наукові терміни є невід’ємною складовою сучасних фахових текстів, оскільки забезпечують точність і однозначність викладу спеціалізованої інформації (Карабан, 1997, с. 54).

За спостереженнями Л.М. Томіленко, термінологія як сукупність спеціалізованих лексичних одиниць становить ядро професійної комунікації та виконує функцію її комунікативного осередку. Дослідниця зазначає, що професіоналізми як елементи усного фахового мовлення виникають спонтанно, без суворих обмежень, і можуть позначати як конкретні об’єкти професійної діяльності, так і абстрактні поняття. Крім того, вона вказує на існування професійних жаргонізмів, які виконують роль засобу створення вторинної мовної картини світу, хоча вони притаманні не всім галузям спеціалізованого спілкування (Томіленко, 2015, с. 50). Дослідниця зазначає, що в основі кожного терміна обов’язково лежить визначення (дефініція) реалії, яку він позначає, завдяки чому терміни являють собою точну і в той же час стислу характеристику предмета чи явища.

Основними ознаками терміна вчені визнають зв’язок з поняттям, системність, наявність дефініції, точність, однозначність, короткість, милозвучність, відповідність нормам мови і т.н.

Як відомо, кожна галузь знання оперує власними термінами, які й складають її термінологію або терміносистему. Термінологія – це неупорядкована сукупність термінів однієї галузі науки і техніки, яка ще розвивається. На відміну від термінології терміносистема – це вже упорядкована й кодифікована сукупність термінів розвиненої галузі науки, техніки або людської діяльності.

Термінологія моди – це підсистема лексики літературної англійської мови, яка співвідноситься з професійною діяльністю у сфері моди і визначає категорію професійних предметів, ознак, дій, явищ у цій галузі професійної діяльності.

Вивчення граматичної структури англійських термінів у царині моди показало, що у досліджуваному мовному матеріалі виділяються два основні структурні типи термінів:

I. Прості терміни (однослівні), наприклад: *capri* – вид штанів, *капрі*, *pantaloons* – рейтузи, *poncho* – пончо, *coverall* – робочий комбінезон, *dirndl* – широка спідниця в збірку, *bolero* – болеро, *cape* – накидка, *camisole* – камзоль, *hose* – панчохи, *bikini* – бікіні, *uniform* – уніформа, *shorts* – шорти, *overalls* – комбінезон, *pantie* – труси, *polo-shirt* – теніска, *shoes* – взуття, *stilettos* – туфлі на шпильці, *boots* – черевики, *mule* – мюлі, *sling-back* – туфлі з відкритою п'ятою, *headscarve* – хустка, *helmet* – шолом, *veil* – вуаль, *balaclava* – балаклава, *visor* – ковпак, *beanu* – беані (вовняна шапка); *bandanna* – пов’язка, *sombrero* – капелюх з

широкими полями, *outfit* – повний комплект одягу, охоплює в собі аксесуари, одяг та прикраси, *lookbook* – це каталог фотографій с образами, створеними з дизайнерського одягу і аксесуарів одного або декількох брендів і т. ін.

II. Складені терміни (термінологічні словосполучення), наприклад: *high boots* – чоботи, *high heeled shoes* – туфлі на високих підборах, *hiking boots* – туристичні черевики, *business suit* – діловий костюм, *casual suit* – повсякденний костюм, *tail coat* – фрак, чоловічий вечірній костюм, *dinner jacket* – смокінг, *sheath dress* – плаття-футляр, *cocktail dress* – коктейльне плаття, *wrap dress* – плаття з запахом, *Aloha Shirt* – гавайська рубашка, *wedding dress* – весільня сукня, *pencil skirt* – спідниця-олівець і т. ін.

Характеризуючи англomовну термінологію царини моди, наведемо її тематичну класифікацію. Так, на нашу думку, термінологія сфери моди охоплює терміни, які номінують предмети одягу та аксесуари; матеріали для пошиття одягу; людей, що відносяться до сфери моди та інші.

Отже, тематична класифікація досліджуваних англomовних термінів у сфері моди включає такі 4 групи:

а) назви предметів одягу та аксесуарів, наприклад: *dress* – сукня, *cocktail dress* – вечірня сукня, *slip dress* – плаття-комбінація, *workwear* – робочий одяг, *little black dress* – коротке чорне плаття, *vest* – майка, *cami-knickers* – комбінація з шортами, *tea dress* – біле плаття, плаття до середини стегна, *sarong* – саронг, *kimono* – кімоно, *skirt* – спідниця, *knife pleat skirt* – спідниця в складку, *Jersey shirt* – майка для футболу, *miniskirt* – міні-юбка, *trouser suit* – брючний костюм, *turban* – тюрбан, *sarafan* – сарафан, *pleated skirt* – плісирована спідниця, *mackintosh* – плащ з тканини макінтош, *maxiskirt* – довга спідниця, *baggy jeans* – вільні, мішкуватого виду, спущені на сідницях джинси, *kaftan* – вид плаття, *jewelry* – прикраси, *rhinestones* – стрази, *pearls* – перли, *bead* – бісер, *ribbon* – стрічка, *brooch* – брошка, *necklace* – намисто, *earrings* – сережки, *handkerchief* – носовичок, *comb* – гребінець, *ring* – кільце, *chain* – ланцюжок, *love bangle* – браслет від відомого бренду Cartier, *bracelet* – браслет, *hoop* – обруч, *eyeglasses* – окуляри, *sunglasses* – сонцезахисні окуляри, *cufflink* – запонка і т. ін.

б) назви матеріалів для одягу, наприклад: *cotton* – бавовна, *wool* – шерсть, *silk* – шовк, *polyester* – поліестер, *nylon* – нейлон, *crepe de chine* – крепдешин, *satin* – атлас, *velvet* – бархат, *leather* – шкіра, *chiffon* – шифон, *crinoline* – крінолін, *denim* – денім, тканина для джинсів, *duffle* – шерстяна байка, *batiste* – батист, щільна бавовняна тканина, *bayadere* – смугаста тканина, *orlon* – орлон, *linen* – льон, *worsted* – камвольна шерсть, *angora* – ангора, *baft* – бафта, *corduroy* – вельвет, *damask* – дамаскова тканина, *dungaree* – бавовняна саржа, *gabardine* – габардин,

jacquard – жаккард, *jersey* – джерсі, *moleskin* – молескін, *mo hair* – мохер, *organza* – органза та ін.

в) назви представників професій в індустрії моди: *fashion designer* – дизайнер, *couturier* – дизайнер, *fashion stylist* – стиліст, *personal stylist* – персональний стиліст, *fashion illustrator* – дизайнер в галузі моди, *fashion writer* – автор статей про моду, *taylor* – кравець, *modeler* – модельєр, *model* – модель, *furrier* – хутровик, *scout* – людина, яка займається пошуком нових перспективних моделей, *Bayer* – це людина, що здійснює перегляд, відбір і закупівлю асортименту для магазинів, *embroider* – майстер вишивки, *shoemaker* – майстер взуттєвої справи, *hatter* – капелюшник, *seamstress* – кравчиня, швачка, *textile designer* – текстильний дизайнер, *glover* – рукавичник. люди та місця, що відносяться до сфери моди і т. ін.

г) назви стилів одягу, наприклад: *street fashion* – вуличний стиль, *unisex clothes* – одяг «унісекс», *youth fashion* – молодіжний стиль, *modern urban fashion* – сучасна міська мода, *utility style* – новий стиль, *power dressing* – діловий стиль, *Bohemian fashion style* – богемський стиль, *chic fashion style* – шикарний стиль одягу, *casual fashion style* – стиль повсякденного одягу, *tomboy fashion style* – хлопчачий стиль одягу, *artsy fashion style* – художній стиль моди та ін.

Висновки. Проведене дослідження англомовної термінології моди дало змогу висвітлити основні поняття термінознавства і вивчити структурно-тематичні характеристики цієї термінології.

Перспективою подальших розвідок є вивчення семантичних та етимологічних характеристик термінології у сфері моди в сучасній англійській мові та дослідження аспектів її перекладу.

Список використаних джерел

Карабан, В. І. (1997). *Посібник-довідник з перекладу англійської наукової і технічної літератури на українську мову. Ч. I: Граматичні труднощі*. TEMPUS.

Томіленко, Л. М. (2015). *Термінологічна лексика в сучасній тлумачній лексикографії української літературної мови*. Івано-Франківськ: Фоліант.

Dyer, G. (1982). *Advertising as communication*. London & New York: Routledge.

Furiassi, C., & Henrik, G. (n.d.). *Pseudo-English: Studies on false anglicisms in Europe*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Schmidt, W. (1971). *Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprache*. Leipzig.

Чорнопис Х. І.

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ БАГАТОКОМПОНЕНТНИХ ВІЙСЬКОВИХ ТЕРМІНІВ

Анотація

У статті розглянуто лексичні особливості багатокomпонентної військової термінології англійської мови та способи її перекладу українською. Досліджено структурні та семантичні типи багатокomпонентних термінів, проаналізовано основні перекладацькі трансформації, які застосовуються у військових текстах. Запропоновано практичні рекомендації для перекладачів військової документації.

Ключові слова: військовий переклад, багатокomпонентні терміни, калькування, експлікація, перекладацькі трансформації.

Abstract

The article examines the lexical features of English multicomponent military terminology and the methods of its translation into Ukrainian. The structural and semantic types of multicomponent terms are analyzed, and the main translation transformations used in military texts are identified. Practical recommendations for translators of military documents are suggested.

Keywords: military translation, multicomponent terms, calque, explication, translation transformations.

Постановка проблеми

Сучасні міжнародні військові відносини вимагають точного перекладу документації, переговорів і наказів. Помилки в перекладі можуть призвести до стратегічних прорахунків і загроз національній безпеці. Особливо складними є багатокomпонентні військові терміни англійської мови, які не завжди мають точні українські відповідники, що підкреслює актуальність дослідження лексичних особливостей і перекладацьких стратегій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Проблеми термінотворення та перекладу військової лексики досліджували Ю.В. Байло, В.В. Балабін, Л.П. Білозерська, В.І. Карабан, які визначають її як лексичний прошарок із жорсткою семантичною регламентацією. Сучасні праці (Зайцева М.О., Дудок Р.І.) зосереджені на технічній термінології. Натомість переклад багатокomпонентних військових термінів вивчено недостатньо, що й обумовлює актуальність цього дослідження.

Формулювання завдань статті

Мета статті — визначити лексичні особливості англійських

багатокомпонентних військових термінів і способи їх перекладу українською. Завдання: охарактеризувати їх структурні моделі, визначити основні семантичні групи, проаналізувати способи перекладу та найпродуктивніші трансформації.

Термінологія в системі лексикології

Термінологія – спосіб фіксації спеціальних знань у мові. Військова лексика включає:

- військові терміни – слова/словосполучення, що позначають військові поняття (Пальчевська, 2018);
- військово-побутову лексику – проміжний шар між термінологією та загальноновживаними словами (Пальчевська, 2018).

Ознаки військових термінів:

- точне позначення понять;
- чітка семантика і однозначність;
- виникають для передачі спеціальної інформації (Байло, 2013; Балабін, 2016; Зайцева, 2013).

Військова термінологія має велику насиченість термінами, що ускладнює переклад.

Способи утворення військових термінів:

- афіксація (*rocketeer*);
- основоскладання (*warhead*);
- конверсія (*to mortar*);
- аббревіація (*copter, ROAD*);
- зміна значення, запозичення.

Багатозначні терміни та спеціальна військова фразеологія:

- змінно-стійкі сполучення (*to lift fire*);
- кодовані вирази (*mayday*);
- сленг (*no joy, my feet are dry*).

Визначення терміна:

- термін – слово/словосполучення, що позначає поняття галузі (Василенко, 2018).

- військовий термін – стійка номінація військового поняття.

Особливості військового терміноутворення англійської мови:

- активне використання афіксів (69 афіксів, 45% префіксальних) (Байло, 2013);
- домінування іменників для номінації понять (Балабін, 2018).

Афікси можуть приєднуватися до словосполучень або складних одиниць (наприклад, *one-striper*).

Підходи до перекладу технічних термінів.

Теорія перекладу включає сукупність положень та концепцій, що стосуються перекладацької діяльності, її способів та факторів, які на неї впливають. Вона є синонімом поняття «перекладознавство» (Балабін,

2018). Основні напрями перекладознавства: психологічне, літературне, етнографічне, історичне (Круглій, 2022).

Лінгвістичне перекладознавство є головним напрямом, що вивчає переклад як лінгвістичне явище (Бондар, 2019). Воно включає загальну, окрему та спеціальну теорію.

Основні завдання теорії перекладу:

- опис категорій лінгвістичного базису;
- визначення перекладу як об'єкта дослідження;
- розробка класифікацій перекладацької діяльності;
- аналіз прагматичних і соціолінгвістичних чинників;
- визначення норм перекладу та принципів оцінювання якості

(Зайцева, 2013).

Лінгвістична теорія перекладу описує закономірності перекладу на основі мовних особливостей і формулює рекомендації для практики (Білозерська, 2010).

Граматичний аспект перекладу, хоча й менш висвітлений, має вирішальне значення для збереження стилю та точності перекладу. Тому дослідження граматичних технік перекладу є одним з основних завдань сучасного перекладознавства (Галанова, 2006).

Порівняльні дослідження морфології та синтаксису, зокрема у працях Ю.О. Жлуктенка, розглядають граматичні явища без врахування стилевих відмінностей, що обмежує їх практичну застосовність у перекладі (Кияк, 2005).

Граматичні особливості англо-українського перекладу висвітлені у працях таких дослідників, як В.В. Балабін та К.А. Отрішко (Балабін, 2018, Отрішко, 2019). Проблеми перекладу науково-технічної та публіцистичної літератури ще недостатньо досліджені, а психологічні аспекти перекладу залишаються поза увагою (Зайцева, 2013).

Структурні особливості багатокomпонентних військових термінів

Компонентність військових термінів визначається їхньою внутрішньою структурою. Однокомпонентні терміни складаються з однієї лексеми, багатокomпонентні – з двох і більше. Український відповідник англійського однокомпонентного терміна може бути багатокomпонентним, зберігаючи свою однокомпонентність.

Двокомпонентні терміни мають два компоненти і поділяються на:

1. N+N (іменник+іменник): *military police* – військова поліція
2. Adj+N (прикметник+іменник): *heavy artillery* – важка артилерія
3. V+N (дієслово+іменник): *to conduct reconnaissance* – проводити розвідку
4. Part I+N (частина мови+іменник): *combat mission* – бойове завдання

5. Phrasal Adj+N (фразовий прикметник+іменник): *air-to-ground missile* – ракета "повітря-земля"

6. Abr+N (аббревіатура+іменник): *NATO forces* – сили НАТО

Трикомпонентні терміни складаються з трьох елементів:

1. Adj+Adj+N (прикметник+прикметник+іменник): *high-altitude reconnaissance plane* – літак для розвідки на великій висоті

2. Adj+N+N (прикметник+іменник+іменник): *light infantry unit* – підрозділ легкої піхоти

3. N+Adj+N (іменник+прикметник+іменник): *military field hospital* – польовий військовий госпіталь

4. N+Prep+N (іменник+прийменник+іменник): *firing range* – стрільбище

Чотирикомпонентні терміни мають чотири елементи:

1. Adj+N+Adj+N

(прикметник+іменник+прикметник+іменник): *combat support unit* – підрозділ бойового забезпечення

2. N+N+Conj+N (іменник+іменник+сполучник+іменник): *military police and security* – військова поліція та охорона

П'ятикомпонентні терміни складаються з п'яти елементів:

1. Adj+N+Prep+N+N

(прикметник+іменник+прийменник+іменник+іменник): *strategic defense initiative* – стратегічна оборонна ініціатива

Ці структури надають багатоконпонентним термінам гнучкість для точного вираження складних військових понять.

Семантичні особливості англійських багатоконпонентних військових термінів

Англійські багатоконпонентні військові терміни можна поділити на 8 основних семантичних категорій:

1. Загальні військові терміни (31,6%) – ці терміни охоплюють загальні поняття, які використовуються в військовій сфері: *full-time service* – дійсна військова служба; *army corps (AC)* – армійський корпус; *all-volunteer force (AVF)* – наймана армія; *combat readiness* – бойова готовність; *military personnel* – військовослужбовці.

2. Структура військової служби/рід військ (14%) – ці терміни описують структуру та різні роди військ: *Armed Forces* – збройні сили; *Air Force (USAF)* – військово-повітряні сили (ВПС); *Regular Army (RA)* – регулярна армія; *Corps of Engineers (CE)* – інженерні війська; *Signal Corps (Sig C)* – війська зв'язку; *Army Intelligence and Security* – розвідка та безпека.

3. Вид діяльності військовослужбовців (11,8%) – це терміни, що позначають функції та посадові обов'язки військових: *Commander-in-Chief (CINC)* – головнокомандувач; *Secretary of Defense (SECDEF)* –

міністр оборони; *Secretary of the Army (SA)* – міністр СВ; *Secretary of the Navy (SN)* – міністр ВМС; *Secretary of the Air Force (SAF)* – міністр ВПС.

4. Назви військових організацій (11,8%) – це терміни для позначення різних військових організацій та установ: *Department of the Navy (DN)* – міністерство ВМС; *Department of the Air Force (DAF)* – міністерство ВПС; *Army National Guard (ARNG)* – національна гвардія СВ; *Joint Chiefs of Staff (JCS)* – об'єднаний комітет начальників штабів.

5. Позначення зброї (10,8%) – це терміни, що позначають різні види зброї: *nuclear weapon* (nuc wrp) – ядерна зброя; *small arms (SA)* – стрілецька зброя; *sub-machine gun (smg)* – автомат; *antiaircraft missile (AA msl)* – зенітна ракета; *antitank missile* – протитанкова ракета; *grenade launcher (GL)* – гранатомет; *hand grenade* – ручна граната; *incendiary grenade* – запалювальна граната.

6. Військові звання (7%) – терміни, що визначають військові звання: *Brigadier General (BG)* – бригадний генерал; *Chief Warrant Officer (CW)* – старший уорент-офіцер; *First Lieutenant (1 LT)* – 1-й лейтенант; *Lieutenant General (LTG)* – генерал-лейтенант; *Lieutenant Colonel (LTC)* – підполковник; *Major General (MG)* – генерал-майор; *Sergeant Major (SMaj)* – головний сержант; *Staff Sergeant (SSgt)* – штабний сержант; *Private First Class (Pfc)* – рядовий 1-го класу.

7. Військова форма одягу (7%) – терміни для позначення різних видів військового одягу: *semi-dress uniform* – парадно-вихідна форма одягу; *service cap* – повсякденний кашкет; *combat boots* – польові черевики; *service uniform* – повсякденна форма одягу; *dress uniform* – парадна форма одягу; *shoulder sleeve insignia* – нарукавний розпізнавальний знак.

8. Дії військових сил (6%) – терміни, що описують військові дії та операції: *fight on foot* – вести бій у пішому порядку; *inflict losses on the enemy* – завдавати втрат противнику; *mechanized infantry battalion (mech inf bn)* – мотопіхотний батальйон; *overcome obstacles* – долати перешкоди; *repel the assault* – відбивати атаку; *launch a counteroffensive* – розпочати контрнаступ; *maneuver forces* – маневрувати військами.

Ці терміни і словосполучення часто використовуються для точного визначення ролей, обов'язків, структури та дій в армії.

Способи відтворення військових термінів

У дослідженні перекладу військової термінології використовувалися різні трансформації, зокрема калькування, заміна, генералізація, конкретизація, модуляція. І.В. Корунець (Корунець, 2001) виділяє основні типи лексичних трансформацій:

1. Транскрибування та транслітерація.
2. Калькування.
3. Лексико-семантичні заміни (генералізація, конкретизація, модуляція, експлікація, компенсація).

4. Антонімічний переклад.

Найпоширенішими трансформаціями є калькування та заміна.

Калькування – це переклад за буквальним значенням (37,2% термінів):

Rapid Deployment Force (RDF) – Сили швидкого реагування; *infrared trap* – інфрачервона пастка; *army group* – армійська група.

Заміна – підстановка однієї мовної одиниці замість іншої (13,8%): *Transportation Corps* – транспортна служба; *interference* – радіопрешкоди; *warfare* – війна, бойові дії; *duty roster* – графік нарядів; *shock effect* – ударна дія.

Переклад термінів за допомогою експлікації (описового перекладу) часто використовується в перекладі військової термінології, замінюючи термін словосполученням, яке точніше передає його зміст. Описовий переклад вимагає точності, поміркованості в деталях і простоти синтаксису. Цим методом перекладено 63 терміни (12,6% загальної кількості). Приклади:

- *man* – укомплектовувати особовим складом;
- *enlist* – добровільно поступати на військову службу;
- *combat support arm* – рід військ бойової підтримки.

Інші методи перекладу:

- Конкретизація: заміна загальних термінів на вузькіші поняття (наприклад, "*branch*" – рід військ).
- Компенсація: передача втраченого змісту іншими засобами (наприклад, "*flag officer*" – адмірал).
- Доповнення: зміни для точнішого передавання змісту (наприклад, "*Army Reserve*" – резерв особового складу СВ).
- Генералізація: використання термінів з ширшим значенням (наприклад, "*to disrupt the enemy*" – переривати бойові порядки ворога).

Інші методи включають модуляцію, антонімічний переклад, перестановку, транскрипцію та транслітерацію, хоча їхня продуктивність невисока. Основними методами залишаються калькування, експлікація, заміна і конкретизація для збереження термінологічної точності.

Висновки

У цій статті показано, що військовий переклад вимагає точності, особливо при передачі багатокомпонентних термінів. Найпродуктивнішими методами є калькування (37,2%), заміна (13,8%), експлікація (12,6%) та конкретизація (11,6%).

Основні моделі формування термінів:

- N+Prep+N (іменник + прийменник + іменник): *Rules of engagement* – правила ведення бою, *Chain of command* – ланцюг командування, *Line of sight* – лінія прямої видимості.
- Adj+N+N (прикметник + іменник + іменник): *High explosive grenade* –

осколкова граната підвищеної потужності, *Armored personnel carrier* – броньована машина для перевезення особового складу, *Long-range radar* – радар далекого радіусу дії.

Загальні військові терміни складають 31,6%, що свідчить про стандартизацію військового дискурсу. Менше термінів для дій військ, що пов'язано з тактичним і оперативним мовленням.

Результати можна використати для укладання глосаріїв та вдосконалення курсів військового перекладу.

Перспективи подальших досліджень

Подальші дослідження у сфері військового перекладу варто спрямувати на: аналіз граматичних трансформацій багатокomпонентних термінів, переклад аббревіатур і акронімів, стилістичні особливості термінології в офіційних текстах, укладання глосарію сучасних військових термінів, вивчення типових помилок і порівняння термінології англomовних країн. Це сприятиме розвитку теорії військового перекладу та підвищенню якості перекладу стратегічно важливих матеріалів.

Список використаної літератури

Байло Ю.В. (2013). Особливості поняття «військовий термін» (семантичний аспект). *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. № 3. С. 62–65.

Балабін В.В. (2018). Теоретичні засади військового перекладу в Україні: монографія. Київ: Логос.

Балабін В.В. (2018). Завдання теорії військового перекладу. *Філологія і лінгвістика в сучасному суспільстві*: матеріали V Міжнародної науковопрактичної конференції (м. Хмельницький, 23-24 березня). Херсон: Видавничий дім «Гельветика». С.105–107.

Балабін В.В., Кременецький Б.В., Левчик В.В. (2016). Професійний стандарт офіцера тактичного рівня Збройних сил України з військового перекладу (ВОС 390400) другого (магістерського) рівня вищої освіти. Київ.

Білозерська Л.П. (2010). Термінологія та переклад. Вінниця: Нова книга.

Бондар Л.А. (2019). Механізми перекладу англійських термінів новоутворень українською мовою. *Філологічні студії*. Вип. 6.

Василенко Д.В. (2008). Розвиток словникового складу англійської мови військової сфери ХХ – початку ХХІ століття: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 «Германські мови», Запорізький національний університет.

Галанова В.М., Яремчик І.А., Блощинський І.Г. (2006). Військовий переклад: навчальний посібник. Хмельницький: Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені

Б. Хмельницького.

Зайцева М.О. (2013). Особливості перекладу термінів на військову тематику. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Випуск 10. С. 96–102.

Кияк Т.Р. (2005). Проблема лінгвістичного упорядкування термінології. *Українська термінологія і сучасність*: Зб. наук. пр. Київ. Вип. VI.

Корунець І.В. (2001). Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): підручник. Вінниця: Нова книга.

Круглій О. (2022). Особливості перекладу військових термінів (на прикладі військово-промислової термінології). *Світ наукових досліджень*. № 12. С. 207–209.

Отрішко К.А. (2019). Способи перекладу військової термінології. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. № 39. С. 27–33.

Пальчевська О.С. (2018). Гуманітарне розмінування в Україні: комунікація, термінологія, словник. *Львівський філологічний часопис*. № 3. С. 197 – 201.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Андросчук Ганна Іванівна** – магістрантка Рівненського державного гуманітарного університету, спеціальність: А4 Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література)
- Грабовецька Вікторія Романівна** – студентка 4 курсу Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, спеціальність: А4 Середня освіта (Мова і література (англійська))
- Гришук Ольга Анатоліївна** – магістрантка Рівненського державного гуманітарного університету, спеціальність: В11 Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)
- Дейкун Олег Ігорович** – магістрант Рівненського державного гуманітарного університету, спеціальність: В11 Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)
- Змисла Софія Василівна** – магістрантка Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, спеціальність: В11 Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)
- Канюк Вікторія Вікторівна** – магістрантка Волинського національного університету імені Лесі Українки, спеціальність: А4 Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література)
- Кардаш Анастасія Володимирівна** – студентка 2 курсу Рівненського державного гуманітарного університету, спеціальність: В11 Філологія (Романські мови та літератури (переклад включно), перша – французька)
- Костенко Вікторія Володимирівна** – магістрантка Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, спеціальність: А4 Середня освіта (Англійська мова і зарубіжна література)
- Лучнікова Олександра Сергіївна** – студентка 4 курсу Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, спеціальність: А4 Середня освіта (Англійська мова і зарубіжна література)
- Марчук Катерина Олександрівна** – студентка 4 курсу Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, спеціальність: А4 Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література)
- Мисько Діана Григорівна** – магістрантка Рівненського державного гуманітарного університету, спеціальність: В11 Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)
- Назаренко Софія Сергіївна** – магістрантка Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, спеціальність: А4 Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література)
- Павлів Анжела Анатоліївна** – магістрантка Рівненського державного гуманітарного університету, спеціальність: В11 Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)

- Павлова Ольга Іванівна** – кандидат філологічних наук, професор кафедри романо-германської філології Рівненського державного гуманітарного університету
- Панащенко Людмила Йосипівна** – магістрантка Рівненського державного гуманітарного університету, спеціальність: В11 Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)
- Смішко Ольга Павлівна** – магістрантка Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, спеціальність: А4 Середня освіта (Англійська мова і зарубіжна література)
- Солодкова Катерина Ігорівна** – магістрантка Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, спеціальність: А4 Середня освіта (Англійська мова і зарубіжна література)
- Стасюк Олександра Михайлівна** – студентка 4 курсу Рівненського державного гуманітарного університету, спеціальність: В11 Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)
- Степанчук Оксана Олександрівна** – студентка 4 курсу Рівненського державного гуманітарного університету, спеціальність: В11 Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)
- Ткачук Юлія Сергіївна** – магістрантка Рівненського державного гуманітарного університету, спеціальність: В11 Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)
- Хоменчук Наталія Вікторівна** – магістрантка Рівненського державного гуманітарного університету, спеціальність: В11 Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)
- Чорнопис Христина Ігорівна** – студентка 4 курсу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, спеціальність: В11 Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)

Наукове видання

STUDIA PHILOLOGICA

Збірник
студентських наукових праць

ВИПУСК 9

The Collection of Students' Scientific Works

ISSUE 9

Формат 60x84^{1/16}.
Папір офсетний. Друк ризографічний.
Гарнітура Century Schoolbook.
Ум. др. арк. 7,1. Наклад 100.

Редакційно-видавничий відділ
Рівненського державного гуманітарного університету
м. Рівне, 33000, вул. Ст. Бандери, 12
тел.: (0362) 26-48-83

Друк: «ПараГраф+»
м. Рівне, 33000, вул. Гетьмана Мазепи, 6/8
тел.: (0362) 26-49-27