

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 10

РІВНЕ – ХАРКІВ 2026

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 10

РІВНЕ – ХАРКІВ 2026

УДК 81+82:811.11+811.13

S 90

Рецензент:

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

Studia Philologica : зб. студент. наук. праць / редколегія:

S 90 О.В. Деменчук, О.В. Константинова, О.А. Чухно [та ін.].
Рівне: РДГУ, 2026. Вип. 10. 112 с.

Studia Philologica : The Collection of Students' Scientific Works
/ O.V. Demenchuk, O.V. Konstantinova, O.A. Chukhno et al. (eds.).
Rivne: RSUH, 2026. Issue 10. 112 p.

У збірнику студентських наукових праць «Studia Philologica» розглянуто низку питань, що стосуються актуальних проблем сучасної філології (германського 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 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; **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 № 4 від 30 квітня 2026 р.)

©Автори публікацій, 2026

©Рівненський державний гуманітарний університет, 2026

©Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2026

ЗМІСТ

ГЕРМАНСЬКЕ МОВОЗНАВСТВО

Григус В.І.	РОЛЬ І МІСЦЕ ПОЛЬСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	5
Кожушко К.В.	ЗАПОЗИЧЕННЯ У МОЛОДІЖНОМУ ВОКАБУЛЯРІ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	11
Хеленюк М.М.	КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ХВОРОБ ТА ДИСКОМФОРТНИХ СТАНІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ФРАЗЕОСИСТЕМІ	14
Хом'якова М.О.	КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ РОДИННИХ І СОЦІАЛЬНИХ РОЛЕЙ В АНГЛІЙСЬКІЙ ФРАЗЕОСИСТЕМІ	18

ЛІНГВІСТИКА ТЕКСТУ

Гайналій О.В.	ЗАСОБИ ЕКСПРЕСІВНОСТІ В АНГЛОМОВНИХ ОНЛАЙН-МЕДІА ПРО ВІЙНУ В УКРАЇНІ	24
Григус В.І.	ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖАНРУ «МОТИВАЦІЙНА ПРОМОВА»	29

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Цапун Н.А.	ПОПУЛЯРНА КУЛЬТУРА АМЕРИКИ 1800-Х РОКІВ ТА РАННІ ТВОРИ ГЕРМАНА МЕЛІВІЛЛА	35
-------------------	--	----

МЕТОДИЧНІ СТУДІЇ

Семененко-Кожух Ю.В.	ПРИНЦИПИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МІКРОКУРСУ З ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	41
Fatych V.	DEVELOPING BASIC SCHOOL STUDENTS' LEXICAL SKILLS USING MNEMONICS	46
Fedorchenko A.	DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN BASIC SCHOOL USING ENGLISH-LANGUAGE SERIES	53
Karpukhina M.	DEVELOPING PRAGMATIC COMPETENCE IN SENIOR SCHOOL STUDENTS THROUGH INTERVIEWS	60
Luchnikova O.	ORGANIZING SELF- AND PEER-CHECKING OF NON-COMMUNICATIVE LEXICAL EXERCISES IN BASIC SCHOOL	65

Riazanova Yu.	ACTIVITIES FOR DEVELOPING ACTIVE LISTENING SKILLS IN BASIC SCHOOL	71
----------------------	---	----

ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

Беланова В.М.	СИНТАКСИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ЛІТЕРАТУРНО-ХУДОЖНЬОЇ ФРАНКОМОВНОЇ ПРОЗИ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	77
Ковальчук А.М.	ЛІНГВІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОСТРЕДАГУВАННЯ СУБТИТРІВ, ПЕРЕКЛАДЕНИХ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ	82
Степанчук О.О.	СИНТАКСИЧНІ СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ В ДІАЛОГАХ РОМАНУ ДЕНА БРАУНА «ЦИФРОВА ФОРТЕЦЯ» ТА ПЕРЕДАЧА ЇХ В ПЕРЕКЛАДІ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	89
Цар С.М.	ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ Б'ЮТІ-СФЕРИ З НІМЕЦЬКОЇ НА УКРАЇНСЬКУ	94

ТЕРМІНОЗНАВСТВО

Солодка Л.О.	СТРУКТУРНО-ТЕМАТИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ	98
Стасюк О.М.	СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ТЕРМІНІВ-НЕОЛОГІЗМІВ	105

ГЕРМАНСЬКЕ МОВОЗНАВСТВО

Григус Валерія Ігорівна

В11 Філологія, студентка 3 курсу

Рівненський державний гуманітарний університет

Науковий керівник: канд. філол. наук, проф. Павлова О.І.

РОЛЬ І МІСЦЕ ПОЛЬСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Анотація. У статті проаналізовано роль і місце польських запозичень в англійській мові як важливого чинника міжмовної та міжкультурної взаємодії. Досліджено етимологію, тематичну класифікацію та особливості адаптації полонізмів в англійській мові. У роботі використано етимологічний, лексикографічний, описовий і порівняльний методи аналізу на основі матеріалів Oxford English Dictionary, Merriam-Webster Dictionary та сучасних цифрових ресурсів. Встановлено, що польські запозичення охоплюють різні тематичні сфери, зокрема гастрономію, культуру, політику, військову справу та науку. Доведено, що полонізми, попри їхню нечисленність, відображають процеси культурної дифузії та відіграють важливу роль у збагаченні англійського лексикону.

Ключові слова: польські запозичення, англійська мова, польсько-англійські мовні контакти, міжмовна взаємодія, полонізми.

Summary. The article analyses the role and place of Polish borrowings in the English language as an important factor of interlingual and intercultural interaction. The study examines the etymology, thematic classification, and adaptation features of Polonisms in the English lexicon. The research applies etymological, lexicographic, descriptive, and comparative methods based on the materials of the Oxford English Dictionary, Merriam-Webster Dictionary, and modern digital resources. It has been established that Polish borrowings cover various thematic fields, including gastronomy, culture, politics, military affairs, and science. The study proves that, despite their relatively small number, Polonisms reflect processes of cultural diffusion and play an important role in enriching the English lexicon.

Key words: Polish loanwords, English, Polish-English language contact, cross-linguistic interaction, Polonisms.

Постановка проблеми. У сучасному мовознавстві дослідження міжмовних контактів і процесів лексичного запозичення постає ключовим аспектом вивчення еволюції мовних систем, де англійська мова, завдяки своїй історичній відкритості, демонструє унікальні зразки багатопланової асиміляції іншомовних елементів. Проте, попри ґрунтовне висвітлення романських і германських впливів, роль слов'янського суперстрату, зокрема польських запозичень, тривалий час залишалася на периферії наукового дискурсу, що зумовлює помітну лакуну в сучасній етимології та соціолінгвістиці. Проблема дослідження полягає у необхідності подолання фрагментарності знань про полонізми шляхом їхньої комплексної систематизації, ідентифікації та розмежування з іншими слов'янізмами в умовах інтенсивних міграційних процесів та історико-політичних взаємин. Особливої актуальності набуває аналіз шляхів проникнення та ступеня адаптації цих одиниць, що дасть змогу об'єктивно оцінити реальну вагу польського складника у формуванні динамічного лексикону сучасної англійської мови та глибше простежити культурну взаємодію у глобалізованому просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний стан лінгвістичних розвідок у галузі польсько-англійських мовних контактів свідчить про якісний перехід від епізодичної фіксації слов'янізмів до системного аналізу полонізмів як окремого лексичного пласта. Фундаментальне значення для дослідження нашої проблеми мають праці М. Подгаєцької, яка здійснила масштабну критичну ревізію Оксфордського словника англійської мови. Її дослідження дало можливість не лише уточнити етимологію багатьох лексем, а й виявити низку «прихованих» полонізмів, які раніше помилково маркувалися як запозичення з російської або німецької мов (Podhajska, 2014, p. 67-90). У дослідженні Р. Дилевського та З. Вітта вдало застосовано комплексний підхід, який поєднує лексикографічний аналіз із методами корпусної лінгвістики для вивчення польських запозичень. Автори верифікували корпус із 33 прямих запозичень, довівши, що польський вплив на англійську лексику є більш значущим, ніж вважалося раніше. Важливим теоретичним внеском Р. Дилевського та З. Вітта є виявлення суттєвого розриву між реальною частотністю вживання польських слів у сучасних англомовних корпусах та їхньою реєстрацією в академічних словниках. Дослідники встановили, що майже половина (близько 48 %) ідентифікованих полонізмів досі не мають офіційного статусу в Оксфордському словнику англійської мови, хоча активно використовуються в медіа та повсякденному спілкуванні (Dylewski, Witt, 2021, p. 125-151).

Таким чином, сучасний науковий дискурс навколо польських

запозичень в англійській мові зосереджений на трьох ключових напрямках: етимологічній верифікації, корпусних методах вимірювання частотності та аналізі культурної конотації лексем, що створює міцне підґрунтя для подальшого вивчення ролі польської мови як джерела збагачення англомовного лексикону.

Мета дослідження: комплексний аналіз ролі та місця польських запозичень в англійській мові шляхом їхньої етимологічної верифікації, тематичної класифікації та визначення ступеня їхньої адаптації в сучасному англомовному дискурсі.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз лінгвістичних джерел та наукових публікацій з проблеми польсько-англійських мовних контактів.

2. Виявити та систематизувати корпус польських запозичень за тематичними групами в англійській мові.

3. Дослідити етимологію та хронологію польських запозичень в досліджуваній мові.

Матеріали дослідження. Основними джерелами для формування емпіричної бази дослідження та проведення етимологічного аналізу виступили фундаментальні лексикографічні праці та цифрові ресурси, зокрема *Oxford English Dictionary* (OED), що дозволив верифікувати хронологію та шляхи запозичення лексем у британському варіанті мови, *Merriam-Webster Dictionary* (MWD), який надав дані про функціонування полонізмів у північноамериканському ареалі під впливом міграційних процесів, а також матеріали відкритої багатомовної енциклопедії *Wikipedia*, залучені для інвентаризації сучасних культурних маркерів та неологізмів, що відображають динаміку «живого» англомовного дискурсу.

Результати дослідження. У науковому дискурсі процес ідентифікації та верифікації прямих полонізмів в англійській мові становить складну лінгвістичну проблему, що зумовлено низкою об'єктивних чинників. Труднощі диференціації суто польських запозичень часто пов'язані з наявністю значного пласта спільнослов'янської лексики, а також складними шляхами етимологічної транзиції, де польські лексеми могли потрапляти до англомовного лексикону через посередництво німецької, французької мов або їдишу. Крім того, подібність фонологічних та морфологічних структур у слов'янських мовах нерідко призводить до помилкової атрибуції полонізмів як русизмів чи богемізмів у лексикографічних джерелах. Проте, шляхом критичного аналізу верифікованих реєстрів етимологічних словників, академічних баз даних та відкритих енциклопедичних ресурсів, стає можливим здійснити системну класифікацію виявлених одиниць.

На рис. 1 наведено максимально повний перелік, розбитий за тематичними доменами. Польські запозичення в англійській мові охоплюють різні тематичні сфери та відображають історичний, культурний, науковий і соціальний вплив Польщі. Серед них виокремлюються терміни, пов'язані з інтелектуальним внеском польських учених і винахідників (*Kevlar, vitamin, Esperanto*), кулінарією та гастрономією (*pierogi, vodka, kielbasa*), військовою справою та історією (*Winged Hussars, uhlan, hetman*), мистецтвом і культурою (*mazurka, polonaise, pisanka*), політикою та суспільним життям (*Sejm, zloty, Solidarity*), а також побутовою лексикою й лінгвістичними термінами (*ogonek, Polonism*). Окрему групу становлять слова, пов'язані з природою та наукою (*spruce, rendzina, Silesaurus*). Така тематична різноманітність свідчить про багатовекторний вплив польської мови та культури на формування англійського лексикону.

Аналіз етимологічної та хронологічної траєкторії польських запозичень в англійській мові дає змогу реконструювати багатовіковий процес міжкультурної дифузії, що відбувався у кілька стратегічних етапів. Найдавніший пласт запозичень (XIV–XVII ст.) сформувався під впливом активних торговельних та військово-політичних контактів, де ключову роль відігравали назви унікальних локальних товарів та військових реалій (Durkin, 2014, p. 350). Показовим прикладом етимологічної трансформації цього періоду є слово *spruce* (ялина), що походить від давньоанглійського *Pruce*, яке своєю чергою є фонетичною адаптацією польського сполучення *z Prus* («з Пруссії»), що маркувало походження деревини. Водночас у цей час до англійського лексикону увійшли терміни на позначення специфічного державного устрою Речі Посполитої, такі як *sejm, hetman* та *szlachta*, а також назви військових формувань – *uhlan* та *hussar*, що зафіксували статус Польщі як значущої військової потуги тогочасної Європи.

У XVIII–XIX століттях вектор запозичень змістився у площину високої культури, музики та гастрономії. Завдяки моді на польський аристократичний стиль у західноєвропейських салонах, англійська мова (часто через французьке посередництво) збагатилася назвами танців, що згодом перетворилися на міжнародні мистецтвознавчі терміни: *mazurka, polonaise* та *krakowiak*. У цей же період починається активна лексикографічна фіксація польських кулінарних назв, таких як *kielbasa, bigos* та *babka*, що свідчить про розширення побутових контактів. Особливий етимологічний інтерес становить група слів, що потрапили до англійської мови через їдиш (*nudge* від *nudzić, schmatte* від *szmata*), відображаючи складну соціолінгвістичну ситуацію на польських теренах та роль єврейської діаспори як потужного мовного медіатора (Zabawa, 2008, p. 158).



Рис. 1. Корпус польських запозичень в англійській мові

Сучасний етап (XX–XXI ст.) характеризується появою інтелектуальних запозичень та епонімів, пов'язаних із глобальними науковими досягненнями польських емігрантів та науковців. Сюди належать терміни, що стали невід'ємною частиною світової

терміносистеми: *polonium*, *vitamin* та *kevlar*, де польське походження виявляється не через пряму назву, а через зв'язок із персоналіями дослідників. Хронологічна еволюція полонізмів демонструє шлях від опису локальної екзотики до формування глобальних наукових і культурних концептів, що підкреслює вагому роль польського чинника у збагаченні англомовного лексикону.

Висновки. Отже, польські запозичення в англійській мові становлять порівняно невеликий, проте важливий пласт лексики, який відображає історію мовних і культурних контактів між польським та англомовним світом. Основними сферами проникнення польської лексики стали гастрономія, суспільно-політична термінологія, військова справа та культура. Попри незначну кількість польських запозичень, їхнє функціонування в англійській мові демонструє важливі процеси міжкультурної комунікації та мовної адаптації. Польські слова, інтегруючись до англійської мовної системи, проходять різні етапи фонетичної, графічної та морфологічної адаптації, водночас зберігаючи зв'язок із польською культурною традицією. Сучасні дослідження польських запозичень підтверджують, що навіть периферійні мовні впливи мають важливе значення для розуміння розвитку англійської лексики та процесів глобальної мовної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні функціонування польських запозичень у сучасному англомовному дискурсі, аналізі ступеня їхньої адаптації на фонетичному, граматичному та семантичному рівнях, а також дослідженні шляхів їх проникнення через посередництво інших мов, зокрема їдишу та німецької. Актуальним є також вивчення частотності використання полонізмів у різних варіантах англійської мови, їхньої ролі в міжкультурній комунікації та відображення польської культурної ідентичності в англомовному середовищі.

Список використаних джерел

Dylewski, R., & Witt, Z. (2021). Polish loanwords in English revisited. *Linguistica Silesiana*, 42, 125-151.

Durkin, P. (2014). *Borrowed words: A history of loanwords in English*. OUP UK, 490.

Podhajecka, M. (2014). Researching the beginnings of bilingual Polish-English / English-Polish lexicography: Polyglot dictionaries (part 1). *Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis*, 131(1), 67-90.

Zabawa, M. (2008). English-Polish language contact and its influence on the semantics of Polish. *Kontakty językowe i kulturowe w Europie / Sprach-und Kulturkontakte in Europa*, 154-164.

OED: *Oxford English Dictionary*. URL: <https://www.oed.com/?tl=true>

MWD: *Merriam-Webster Dictionary*. URL: <https://www.merriam-webster.com/>

Wikipedia: List of English words of Polish origin. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_English_words_of_Polish_origin

Кожушко Катерина Володимирівна
В11 Філологія, студентка 3 курсу
Рівненський державний гуманітарний університет
Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Орел І.І.

ЗАПОЗИЧЕННЯ У МОЛОДІЖНОМУ ВОКАБУЛЯРІ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Сучасна мовна ситуація характеризується активними процесами глобалізації, цифровізації та міжкультурної комунікації, що безпосередньо впливають на розвиток національних мов. Німецька мова не є винятком, оскільки вона постійно зазнає змін під впливом зовнішніх чинників, серед яких особливе місце посідають запозичення.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що саме у молодіжному мовленні найбільш яскраво проявляються процеси мовної динаміки. Молодіжний вокабуляр є відкритою системою, яка швидко реагує на соціальні, культурні та технологічні зміни. Значна частина нових слів у цьому середовищі формується за рахунок запозичень, передусім з англійської мови, що пов'язано з домінуванням англomовного інформаційного простору.

Метою роботи є дослідження особливостей функціонування запозичень у молодіжному вокабулярі сучасної німецької мови, а також визначення їхніх структурних, семантичних і соціокультурних характеристик. **Об'єктом** дослідження є запозичені слова, характерні для молодіжного мовлення, а **предметом** – функціонування аналізованих одиниць у сучасному молодіжному мовленні.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс загальнонаукових і лінгвістичних методів. Описовий метод дозволив систематизувати теоретичні положення щодо запозичень і молодіжного вокабуляру. Порівняльно-історичний метод застосовано для аналізу розвитку запозичень у німецькій мові в умовах глобалізації. Метод контекстуального аналізу дав змогу визначити функціональні особливості запозичень у різних комунікативних ситуаціях. Структурний метод було використано для дослідження морфологічної адаптації іншомовних одиниць, тоді як соціолінгвістичний підхід

дозволив врахувати вплив соціальних чинників на мовлення молоді. Матеріалом дослідження слугували тексти соціальних мереж, онлайн-платформ і студентських чатів, а також усні дані, отримані шляхом інтерв'ю.

У ході аналізу встановлено, що найбільш поширеними у молодіжному вокабулярі є англіцизми, що пояснюється глобальним впливом англійської мови у сферах технологій, медіа, музики та масової культури. Запозичення класифікуються за ступенем адаптації на повністю адаптовані (*cool, Job, Team*), частково адаптовані (*chatten, liken, downloaden*) та гібридні утворення (*Online-Shop, Influencerin, Selfie-Stick*). Водночас виявлено й незначну кількість запозичень з інших мов (французької, італійської, турецької), що відображає мультикультурний характер сучасного суспільства.

Дослідження показало, що запозичення активно інтегруються у граматичну систему німецької мови, пристосовуючись до її норм. Зокрема, англійські дієслова отримують характерні суфікси (*-en*) і змінюються відповідно до граматичних норм (*liken – geliket, chillen – gechillt*). Семантичний аналіз також засвідчив, що запозичені слова нерідко змінюють або розширюють своє значення: наприклад, *cool* означає не лише «прохолодний», а й «класний», *chillen* — «відпочивати», а *cringe* — «щось незручне або соромне». Це свідчить про активну мовотворчість молоді та пристосування іншомовних одиниць до власних комунікативних потреб, адже такі слова швидко поширюються в розмовному мовленні та соціальних мережах і закріплюються в повсякденному вжитку.

У ході дослідження з'ясовано, що запозичення у молодіжному мовленні виконують кілька важливих функцій. Вони слугують для називання нових явищ (наприклад, *streamen, posten*), допомагають виражати емоції (*nice, fake, cringe*), а також підкреслюють належність до певної соціальної групи. Завдяки цьому формується неформальний стиль спілкування, який відображає сучасні тенденції розвитку мови.

Водночас аналіз показує, що активне поширення запозичень тісно пов'язане з розвитком цифрового середовища. Соціальні мережі та різні онлайн-платформи значно пришвидшують появу й закріплення нових слів у мовленні. Молодь охоче використовує такі лексеми для самовираження та підкреслення власної ідентичності. Через це мовлення стає більш динамічним і відображає відкритість до глобальних культурних впливів.

Окрім цього, дослідження показало, що частина молодіжної лексики поступово переходить у загальноживану мову, що свідчить про її вплив на розвиток усїєї мовної системи. Запозичення є невід'ємною частиною розвитку сучасної німецької мови, особливо у молодіжному середовищі, і провідну роль у цьому відіграють

англіцизми, які активно засвоюються мовною системою та адаптуються на морфологічному і семантичному рівнях. Молодіжний словник виступає динамічною «лабораторією мовних інновацій», де формуються нові лексичні одиниці та мовні тенденції.

Запозичення виконують різні функції – комунікативну, експресивну та соціально-ідентифікаційну, сприяючи вираженню емоцій, створенню стилю мовлення та формуванню групової ідентичності. Таким чином, процес запозичення є природним і необхідним для розвитку мови, оскільки забезпечує її гнучкість, адаптивність і здатність реагувати на виклики сучасності.

Отже, процес запозичення є природним і необхідним для розвитку мови, оскільки він забезпечує її гнучкість, адаптивність і здатність реагувати на виклики сучасності. Завдяки цьому мова залишається живою і динамічною, відображає нові культурні та соціальні явища, а молодіжне мовлення стає простором для експериментів і створення нових лексичних форм, що швидко поширюються через соціальні мережі та цифрові платформи.

Список використаних джерел

Бацевич Ф. С. *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ: Академія, 2009.

Ельнікова Л. *Соціолінгвістичні аспекти молодіжного сленгу*. Острого, 2019.

Кошельник І. *Молодіжний сленг як чинник формування соціальної ідентичності*. Львів, 2022.

Androutsopoulos J. *Jugendsprachen und HipHop-Kultur im Deutsch*. Mannheim, 2001.

Baumgartner A. *Einfluss des Englischen auf die deutsche Sprache*. München, 2017.

Хеленюк Марина Миколаївна
В11 Філологія, 3 курс
Рівненський державний гуманітарний університет
Науковий керівник: д-р філол. наук, проф. Деменчук О.В.

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ХВОРОБ ТА ДИСКОМФОРТНИХ СТАНІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ФРАЗЕОСИСТЕМІ

Анотація. У статті досліджено особливості концептуалізації хвороб та дискомфортних станів в англійській фразеосистемі. Проаналізовано англійські фразеологічні одиниці, що відображають фізичне нездужання, емоційний і соціальний дискомфорт. Встановлено, що ключову роль у розумінні таких станів відіграють концептуальні метафори та метонімії, пов'язані з тілесним досвідом людини. Виокремлено провідні концептуальні моделі, через які англійська мова інтерпретує хворобу, біль і психологічне неблагополуччя.

Ключові слова: фразеологізм, концептуалізація, хвороба, дискомфорт.

Summary. The article examines the peculiarities of conceptualizing diseases and discomfort states in the English phraseological system. English phraseological units representing physical illness, emotional and social discomfort are analyzed. The study reveals that conceptual metaphors and metonymies related to human bodily experience play a key role in understanding such states. The dominant conceptual models through which the English language interprets illness, pain, and psychological distress are identified.

Key words: phraseological unit, conceptualization, disease, discomfort.

Постановка проблеми. Фразеологічний фонд мови не лише називає типові явища дійсності, а й фіксує способи їх образного осмислення. Хвороба, біль, страх, виснаження, ніяковість та емоційне напруження належать до досвіду, який людина переживає тілесно, емоційно й комунікативно. Саме тому англійська фразеосистема активно використовує соматичні, температурні та медичні образи для опису як фізичних станів, так і психологічного чи соціального дискомфорту. Вислови на зразок *under the weather, sick as a dog, worried sick, a pain in the neck* демонструють, що межа між тілесним і психологічним неблагополуччям у фразеології є рухомою. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення механізмів мовного

осмислення тілесного досвіду в англійській фразеології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми фразеології та концептуалізації активно досліджуються у сучасній когнітивній лінгвістиці. Дж. Лакофф і М. Джонсон розглядали концептуальну метафору як універсальний механізм осмислення абстрактних понять через тілесний досвід (Lakoff & Johnson, 2003). Р. Гіббс наголошував на зв'язку фразеологізмів із мовною картиною світу та культурними моделями (Gibbs, 1994). Значна увага приділяється ролі метафори, метонімії та образ-схем у формуванні ідіоматичного значення. Водночас англійські фразеологізми на позначення хвороб і дискомфортних станів потребують подальшої систематизації, особливо в аспекті взаємодії фізичного, емоційного та соціального досвіду.

Мета статті – визначення основних способів концептуалізації хвороб і дискомфортних станів в англійській фразеосистемі. Для досягнення поставленої мети необхідно охарактеризувати семантичні групи досліджуваних фразеологізмів, визначити провідні концептуальні моделі та з'ясувати роль тілесного досвіду у формуванні значення англійських ідіом.

Виклад основного матеріалу. Матеріалом дослідження стали 95 англійських фразеологічних одиниць, дібрані зі словників Oxford Dictionary of English Idioms (ODEI, 2009) та Cambridge International Dictionary of Idioms (CIDI, 1998). Аналіз досліджуваного матеріалу показав, що однією з найпродуктивніших моделей є ХВОРОБА Є ПАДІННЯ АБО ВТРАТА ОПОРИ. Вона реалізується у фразеологізмах *fall ill, on one's last legs, dead on one's feet, fit to drop*. У таких одиницях здоров'я асоціюється з вертикальністю, активністю та контролем, тоді як хвороба осмислюється як падіння або фізичне виснаження. Подібна модель ґрунтується на просторовій опозиції ВГОРУ – ВНИЗ, у межах якої позитивні стани пов'язуються з рухом угору, а негативні – із занепадом та втратою сили.

В англійській фразеології здоров'я нерідко пов'язується з образом руху та активності. Вислови *be back on one's feet, fit as a fiddle, alive and kicking* демонструють, що фізична норма інтерпретується як здатність діяти та брати участь у соціальному житті. Натомість хвороба описується через образи слабкості, втрати опори або наближення до смерті: *flat on one's back, at death's door, look like death warmed up*. Такі одиниці не лише описують фізичний стан людини, а й формують систему оцінок, у межах якої здоров'я асоціюється з нормою та життєвою силою.

Окрему групу становлять фразеологізми на позначення симптомів і тілесних проявів. Вислови *run a temperature, green around the gills, as pale as a ghost, sick to one's stomach* репрезентують хворобу через

зовнішні фізіологічні ознаки. У таких одиницях зміна кольору шкіри, нудота, жар або слабкість виступають знаками загального неблагополуччя. Частина цих фразеологізмів активно функціонує і в переносному значенні: наприклад, *sick to one's stomach* може позначати не лише нудоту, а й моральну огиду.

Не менш продуктивною є модель ЕМОЦІЯ Є ТІЛЕСНА РЕАКЦІЯ. Фразеологізми *butterflies in one's stomach*, *in a cold sweat*, *make one's blood run cold*, *have one's heart in one's mouth* репрезентують емоційний стан через фізіологічні симптоми. Страх, тривога та хвилювання описуються як холод, піт, зміна температури крові або неприємні відчуття у шлунку. Це свідчить про те, що людина осмислює емоційний досвід через тілесні реакції, а мова закріплює ці асоціації у вигляді стійких образів.

Важливу роль у фразеосистемі відіграють соматизми – компоненти, пов'язані з назвами частин тіла. Найчастотнішими є *heart*, *blood*, *stomach*, *throat*, *head* та *feet*. Компонент «heart» у фразеологізмах *sick at heart*, *break someone's heart*, *heavy heart* часто характеризує центр емоційного життя людини. Компонент «stomach» у висловах *butterflies in one's stomach* та *sick to one's stomach* пов'язується з нервовим хвилюванням і нудотою. Лексема «blood» у фразеологізмах *make one's blood run cold* і *bad blood* подекуди використовується для вираження страху або негативних міжособистісних відносин.

Фразеологізми на позначення соціального дискомфорту реалізують модель ДИСКОМФОРТ Є БІЛЬ. Номінації *a pain in the neck*, *a sore point*, *rub salt in the wound*, *hit a nerve* демонструють, що неприємна ситуація або комунікативна проблема концептуалізується як фізичний біль або рана. Через тілесний біль англійська мова передає роздратування, психологічну вразливість і соціальну напругу. Такі одиниці мають виразний експресивний характер та активно використовуються в розмовному мовленні.

Окремий підтип становлять фразеологізми лікування та одужання: *be on the mend*, *be back on one's feet*, *a clean bill of health*, *breathe easy*. У них здоров'я осмислюється як повернення до норми, активності й соціального функціонування. Одужання подається як відновлення сили, руху та внутрішньої рівноваги. Такі одиниці мають позитивну оцінну спрямованість і протиставляються фразеологізмам, що описують хворобу або виснаження.

У досліджуваному матеріалі значну роль відіграє оцінно-експресивний компонент. Фразеологізми *sick joke*, *sick and tired*, *sick to death* використовують образ хвороби для підсилення негативної оцінки ситуації або емоційного стану. Це свідчить про те, що концепт хвороби у фразеології виходить за межі медичного значення та активно використовується для характеристики морального, психологічного й

соціального неблагополуччя.

Досліджувані фразеологізми також демонструють тісний зв'язок між мовою та культурними уявленнями про норму й відхилення. У багатьох випадках хвороба використовується як модель небажаного або небезпечного стану, що виходить за межі соціально прийнятної поведінки. Саме тому англійська фразеологія активно переносить медичні образи на сферу міжособистісної взаємодії та моральної оцінки.

Висновки. Отже, англійська фразеосистема демонструє тісний зв'язок між тілесним досвідом, емоційною сферою та соціальною оцінкою. Хвороба і дискомфорт у фразеології виступають не лише медичними поняттями, а й універсальними моделями інтерпретації людського досвіду. Найпродуктивнішими концептуальними моделями є ХВОРОБА Є ПАДІННЯ, ДИСКОМФОРТ Є БІЛЬ та ЕМОЦІЯ Є ТІЛЕСНА РЕАКЦІЯ. Англійські фразеологізми дозволяють простежити, як мова поєднує фізичний, психологічний і соціальний досвід у межах єдиної системи образів.

Перспективи подальших розвідок. Перспективним напрямом подальших досліджень є зіставний аналіз англійських і українських фразеологізмів із семантикою хвороби та дискомфорту, а також вивчення особливостей їх перекладу та функціонування у сучасному медійному дискурсі.

Список використаних джерел

CIDI: *Cambridge international dictionary of idioms*. (1998). M. McCarthy (academic consultant). Cambridge: Cambridge University Press.

Gibbs, R. W. (1994). *The Poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press. URL:

<https://assets.cambridge.org/97805214/19659/sample/9780521419659ws.pdf>

Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press. URL:

<https://cs.uwaterloo.ca/~jhoey/teaching/cs886-affect/papers/LakoffJohnsonMetaphorsWeLiveBy.pdf>

ODEI: *Oxford dictionary of English idioms*. (2009). J. Ayto (ed.). 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.

Хом'якова Марта Олександрівна

В11 Філологія, 3 курс

Рівненський державний гуманітарний університет

Науковий керівник: д-р філол. наук, проф. Деменчук О.В.

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ РОДИННИХ І СОЦІАЛЬНИХ РОЛЕЙ В АНГЛІЙСЬКІЙ ФРАЗЕОСИСТЕМІ

Анотація. У статті досліджено особливості концептуалізації родинних і соціальних ролей в англійській фразеосистемі на матеріалі фразеологічних одиниць, дібраних із фразеологічних словників англійської мови. Визначено основні концептуальні моделі та оцінні схеми, за якими англійська фразеосистема описує людину в родині та соціумі. Теоретичною основою матеріалу є положення фразеології, когнітивної семантики, лінгвокультурології та теорії концептуальної метафори.

Ключові слова: фразеологія, усталені мовні одиниці, концептуальні моделі, оцінні характеристики.

Summary. This article examines the characteristics of the conceptualisation of family and social roles in the English phraseological system, based on phraseological units selected from English phraseological dictionaries. It identifies the main conceptual models and evaluative frameworks through which the English phraseological system describes individuals within the family and society. The theoretical basis of the material is drawn from the principles of phraseology, cognitive semantics, linguoculturology and the theory of conceptual metaphor.

Key words: idioms, set expressions, conceptual models, evaluative characteristics.

Постановка проблеми. Фразеологія є важливим складником мовної картини світу, оскільки відображає культурні цінності, суспільні норми та стереотипи, вкорінені у свідомості носіїв мови. Особливий інтерес становлять фразеологічні одиниці, пов'язані з репрезентацією родинних і соціальних ролей, адже саме через них передається уявлення про прийнятні моделі взаємодії. Англійські фразеологізми часто подають батька, матір, дитину, партнера, помічника, керівника, фаворита або аутсайдера крізь певні оцінні схеми. Такі схеми показують, які ролі вважаються бажаними, престижними, залежними, загрозливими чи маргінальними. Проблема концептуалізації ролей пов'язана з тим, що родина та соціум не відображаються в мові нейтрально, а через усталені мовні одиниці, які відтворюються в мовленні як готові комплекси та характеризуються структурною

сталістю, семантичною цілісністю, відтворюваністю та образністю. Аналіз таких одиниць у межах когнітивної лінгвістики та лінгвокультурології дозволяє виявити особливості концептуалізації соціальних відносин в англійськомовній картині світу, що визначає **актуальність** статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники підкреслюють, що ідіоматичність не є однаковою для всіх одиниць. Ч. Фернандо розглядає ідіоми як неоднорідний клас, де формальна усталеність і семантична непрозорість можуть виявлятися з різною силою (Fernando, 1996). С. Глюксберг пов'язує розуміння ідіом із когнітивною обробкою переносного значення (Glucksberg, 2001). Для цієї статті істотним є не лише ступінь ідіоматичності, а й здатність одиниці називати соціально значущу роль.

Метою статті є виявлення способів концептуалізації родинних і соціальних ролей в англійській фразеосистемі на матеріалі фразеологічних одиниць, дібраних із фразеологічних словників англійської мови.

Поставлена мета передбачає розв'язання таких **завдань**: проаналізувати фразеологічні одиниці; класифікувати їх за типом ролі; визначити основні концептуальні моделі та оцінні характеристики.

Матеріалом дослідження слугували 100 англійських фразеологічних одиниць, дібрані методом суцільної вибірки з англійськомовних фразеологічних словників. Джерельну базу фактичного матеріалу становлять Oxford Dictionary of English Idioms (ODEI, 2009), Cambridge International Dictionary of Idioms (CIDI, 1998), Longman Idioms Dictionary (LID, 1998), Oxford Idioms Dictionary for Learners of English (OIDLE, 2006), The American Heritage Dictionary of Idioms (Ammer, 2013), NTC's American Idioms Dictionary та English Idioms in Use Advanced (Spears, 2000).

Виклад основного матеріалу. Класичні праці з фразеології наголошують, що ступінь семантичної злитості може бути різним. Частина одиниць майже повністю втратила буквальну прозорість, тоді як інші зберігають очевидний образний зв'язок із компонентами. Наприклад, вислів *a chip off the old block* легко співвідноситься з образом відколотої шматка того самого матеріалу, проте його реальне значення стосується схожості дитини з батьком або матір'ю.

Фразеологізми на зразок *black sheep of the family*, *right-hand man* або *social butterfly* мають різну структуру, проте всі вони задають узагальнений образ людини. Такий образ поєднує роль, оцінку й очікуваний тип поведінки. Завдяки цьому фразеологічні одиниці постають як компактні моделі соціального знання.

Концептуалізація розуміється як процес упорядкування досвіду в ментальних категоріях, які отримують мовне вираження. Мова не лише

позначає готові об'єкти дійсності, а й організує знання про них. Саме тому аналіз фразеологізмів дає змогу описати не ізольовані значення, а способи інтерпретації світу.

Когнітивна лінгвістика розглядає значення як результат взаємодії мовної форми, досвіду й культурної моделі. Дж. Лакофф доводить, що категоризація пов'язана не лише з логічними ознаками, а й із прототипами, образними схемами та культурними очікуваннями (Lakoff, 1987). Р. Ленекер описує значення як концептуалізацію, що включає перспективу мовця (Langacker, 1987).

Теорія концептуальної метафори пояснює, як одна сфера досвіду осмислюється через іншу. Дж. Лакофф і М. Джонсон показали, що метафора функціонує не тільки як стилістичний прийом, а й як механізм мислення (Lakoff, Johnson, 2003). Для цієї роботи особливо важливі метафоричні моделі, у яких родина, ієрархія, статус, успіх і залежність подаються через конкретні образи.

Концепт родинної ролі формується через ознаки походження, кровної спорідненості, турботи, влади, спадковості, подружньої взаємодії та родинної репутації. Концепт соціальної ролі формується через ознаки статусу, функції, участі в групі, рівня влади, успішності, залежності або відчуження.

Фразеологічна концептуалізація не є нейтральною. Вона майже завжди містить оцінку. Наприклад, номінації *family man* та *right-hand man* подають роль позитивно, тоді як *yes-man*, *fall guy* та *black sheep of the family* мають негативний оцінний компонент.

Родинна роль є способом соціального визначення людини через місце в сімейній структурі. До таких ролей належать батько, мати, син, донька, партнер, родич, нерідний член родини та член родини з певною репутацією. Англійська фразеосистема часто подає ці ролі не прямо, а через образи спадковості, влади, залежності або моральної оцінки.

Соціальна роль визначає людину через її місце в ширшій спільноті. До неї належать ролі лідера, підлеглого, помічника, фаворита, аутсайдера, експерта, критика, жертви, новачка та впливової особи. Такі ролі можуть бути формальними, проте у фразеології вони переважно осмислюються через неформальне суспільне сприйняття.

Лінгвокультурний підхід важливий тому, що одна й та ж соціальна позиція може оцінюватися по-різному. Фразеологізм *self-made man* має позитивне забарвлення, оскільки активує культурний сценарій самостійного успіху. Натомість вислів *old boy network* характеризує негативну оцінку, позаяк позначає закриту систему привілеїв і неформального доступу до ресурсів.

Соціальні ролі у дібраному матеріалі демонструють ширший спектр концептуальних моделей. Найпомітнішою є модель статусу й ієрархії. Номінації *big cheese*, *big shot*, *top dog*, *leading light*, *pillar of*

society, mover and shaker та *powers that be* подають людину через її вплив на інших. Частина цих одиниць має позитивну оцінку, а частина звучить розмовно або іронічно.

Концепт самостійного досягнення виявляє одиниця *self-made man*. Вона є культурно значущою, оскільки пов'язує соціальний статус із особистою працею, а не з походженням. На протилежному полюсі перебуває номінація *born with a silver spoon in one's mouth*, де статус пояснюється привілеєм народження.

Концепт неформального привілею представлений фразеологізмами *old boy network* та *jobs for the boys*. Вони мають негативну оцінку, бо описують закритий доступ до можливостей. Ці фразеологізми вказують на соціальну нерівність, яка не завжди виражена офіційно, але діє через неформальні зв'язки.

Концепт підлеглості та залежності репрезентують номінації *yes-man*, *right-hand man*, *Man Friday* та *hatchet man*. Вислів *right-hand man* має позитивне забарвлення, бо позначає довіреного помічника. Фразеологізм *yes-man* оцінюється негативно, оскільки вказує на безкритичну згоду. Номінація *hatchet man* характеризує образ людини, яка виконує жорсткі доручення за іншого.

Концепт провини та жертвності виражений фразеологізмами *fall guy*, *scapegoat* та *whipping boy*. Вони подають соціальну роль як несправедливе перенесення відповідальності. Тут людина концептуалізується не через власну дію, а через функцію прийняти покарання або осуд.

Концепт фаворитизму виражають номінації *golden boy*, *fair-haired boy* та *blue-eyed boy*. Роль людини визначається не стільки її об'єктивними діями, скільки особливою прихильністю з боку впливової особи або групи. Оцінність таких одиниць амбівалентна, бо успіх фаворита може викликати як схвалення, так і підозру.

Концепт належності або відчуження реалізують фразеологізми *new kid on the block*, *odd man out*, *square peg in a round hole* та *third wheel*. Вислів *new kid on the block* нейтрально або легко іронічно характеризує новачка. Фразеологізми *odd man out* та *square peg in a round hole* вказують на невідповідність групі або ролі. Номінація *third wheel* характеризує зайвість людини в ситуації, де очікується пара.

Комунікативні соціальні ролі передають фразеологізми *social butterfly*, *wallflower*, *shrinking violet*, *party animal*, *life and soul of the party*, *back-seat driver* та *armchair critic*. Ці одиниці групують людей за способом участі в спілкуванні. Вислови *social butterfly* та *life and soul of the party* оцінюються переважно позитивно. Номінації *wallflower* та *shrinking violet* підкреслюють сором'язливість. Фразеологізми *back-seat driver* та *armchair critic* характеризують негативну оцінку через нав'язливу або пасивну поведінку.

Соціальні фразеологізми показують, що людина в англійській фразеосистемі часто мислиться через позицію щодо групи. Важливими є питання влади, корисності, близькості до центру, відповідності ролі та здатності впливати на інших.

Оцінність є однією з ключових ознак фразеологізмів, що позначають родинні та соціальні ролі. Вона може бути прямо негативною, позитивною, нейтральною або залежною від контексту. Саме оцінний компонент перетворює номінацію ролі на культурний коментар.

Позитивна оцінність пов'язана з турботою, підтримкою, досвідом, компетентністю й соціальною користю. До цієї групи належать фразеологізми *family man*, *nearest and dearest*, *fairy godmother*, *pillar of society* та *life and soul of the party*. Такі одиниці репрезентують людину як потрібну для інших.

Негативна оцінність пов'язана з порушенням очікуваної норми. Фразеологізми *mother's boy* та *mummy's boy* вказують на порушення норми дорослої самостійності, натомість номінація *black sheep of the family* – на порушення норми родинної репутації.

Амбівалентна оцінність виникає там, де роль залежить від контексту: *big cheese* та *big shot* можуть означати впливову людину, але часто мають розмовний або іронічний відтінок; *top dog* позначає лідера, проте образ домінування може звучати як схвалення або критика.

Нейтральна оцінність властива одиницям, що насамперед називають соціальну або родинну позицію. До них належать номінації *man in the street*, *boys in blue*, *significant other* та *old flame*. Проте навіть нейтральні одиниці можуть набувати оцінного відтінку в конкретному контексті.

Зіставлення груп показує, що негативні одиниці особливо часто описують залежність, зайвість, невідповідність і несправедливе покарання. Позитивні одиниці зосереджені навколо підтримки, досвіду, соціальної цінності й близькості. Такий розподіл підтверджує тезу про те, що англійська фразеосистема не тільки називає ролі, а й задає систему очікувань щодо бажаної або небажаної соціальної поведінки людини.

Проведене дослідження дозволило встановити, що англійські фразеологізми на позначення родинних і соціальних ролей є важливим матеріалом для аналізу мовної концептуалізації. Вони поєднують номінативну, образну, оцінну й культурно-інтерпретаційну функції. Фразеологізми є зручним матеріалом для вивчення культурних уявлень про людину.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у зіставно-типологічному аналізі англійських та українських фразеологічних одиниць, що позначають сімейні та соціальні ролі. Такий підхід

дозволить виявити спільні та відмінні способи концептуалізації соціальних відносин у різних мовних картинах світу, а також простежити культурно зумовлені особливості оцінки сімейних та суспільних ролей. Подальше вивчення фразеологізмів у міжкультурному аспекті сприятиме глибшому розумінню взаємозв'язку мови, мислення та культури.

Список використаних джерел

Ammer, C. (2013). *The American heritage dictionary of idioms* (2nd ed.). Boston & New York: Houghton Mifflin Harcourt.

CIDI: *Cambridge International Dictionary of Idioms*. (1998). M. McCarthy (academic consultant). Cambridge: Cambridge University Press.

Fernando, C. (1996). *Idioms and idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press.

Glucksberg, S. (2001). *Understanding figurative language: From metaphors to idioms*. Oxford: Oxford University Press.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar* (Vol. 1: Theoretical prerequisites). Stanford: Stanford University Press.

LID: *Longman idioms dictionary*. (1998). K. Stern, D. Summers (eds.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

McCarthy, M., & O'Dell, F. (2017). *English idioms in use advanced* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

ODEI: *Oxford dictionary of English idioms*. (2009). J. Ayto (ed.). 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.

OIDLE: *Oxford idioms dictionary for learners of English*. (2006). D. Parkinson & B. Francis (eds.). 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

Spears, R. A. (2000). *NTC's American idioms dictionary* (3rd ed.). Chicago: NTC Publishing Group.

ЛІНГВІСТИКА ТЕКСТУ

Гайналій Олександра Віталіївна

В11 Філологія, 3 курс

Рівненський державний гуманітарний університет

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Чеберяк А.М.

ЗАСОБИ ЕКСПРЕСИВНОСТІ В АНГЛОМОВНИХ ОНЛАЙН-МЕДІА ПРО ВІЙНУ В УКРАЇНІ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню засобів експресивності в англomовних текстах онлайн-медіа про війну в Україні. Розглянуто лексичні засоби. Встановлено, що експресивність використовується в медіа для формування емоційного фону та впливу на думку читача.

Ключові слова: англomовні онлайн-медіа, експресивність, засоби експресивності, війна в Україні.

Summary. The article examines the means of expressiveness in English-language online media texts about the war in Ukraine. Lexical devices are analysed. The study finds that expressiveness is used by the media to create an emotional backdrop and influence the reader's opinion.

Key words: English-language online media, expressiveness, means of expressiveness, the war in Ukraine.

Постановка проблеми. В еру зростання цифровізації та стрімкого розвитку інформаційного простору онлайн-медіа набувають вагомого значення у формуванні громадської думки. Особливо це можна прослідкувати в контексті висвітлення російсько-української війни, яка стала не лише геополітичним явищем, а й потужним інформаційним полем глобального масштабу. Значна кількість онлайн-медіа, зокрема англomовних є важливими джерелами трансляції інформації для міжнародної аудиторії. Водночас їхні мовні особливості, зокрема засоби вираження експресивності, впливають на формування емоційного сприйняття, інтерпретації подій та оцінних суджень. Питання специфіки засобів експресивності в медіа про війну в Україні потребують детальнішого вивчення, що визначає актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання експресивності та її засобів у медіатекстах привертає увагу вітчизняних

дослідників. Зокрема, Н. В. Ажогіна (Ажогіна, 2023) аналізує англomовний медіакультурний дискурс в рамках медіалінгвістики, окреслюючи його концептуальні та комунікативні параметри. Н. Бойко (Бойко, 2016) розкриває семантичні засади експресивності. Функційні аспекти експресивності в політичному дискурсі досліджують М. Вінтонів та Ю. Мала (Вінтонів & Мала, 2017), зосереджуючи свою увагу на її впливі на адресата. Водночас Б. В. Думченко та І. В. Змійова (Думченко & Змійова, 2024) інтерпретують медіадискурс як мультимодальне явище, у якому експресивність реалізується через поєднання вербальних та невербальних засобів. Сучасні дослідження експресивності в медіатекстах воєнної тематики представлені в роботі О. Назаренко та Д. Ярмака (Назаренко & Ярмак, 2022), де аналізується прагматичний потенціал стилістичних засобів в англomовних онлайн-ЗМІ та їхній вплив на інтерпретацію подій реципієнтами. Проте аналіз саме англomовних медіатекстів про війну в Україні з точки зору засобів експресивності становить недостатньо вивчену галузь, яка потребує подальшого та глибшого дослідження.

Формулювання завдань статті. Метою статті є виявлення основних лексичних засобів експресивності в текстах англomовних онлайн-медіа про війну в Україні. Для досягнення мети поставлено такі завдання: виокремити лексичні засоби у відповідних публікаціях; визначити їхню роль у формуванні емоційно-оцінного впливу на аудиторію.

Виклад основного матеріалу. Експресивність у сучасній лінгвістиці займає одне з центральних місць в аналізі мовної організації тексту, адже саме за її допомогою найбільш яскраво виявляється зв'язок між формою вираження та його силою впливу. Реалізація експресивності можлива завдяки різноманітним лексичним, стилістичним та синтаксичним засобам. У даній роботі увага зосереджується саме на лексичних засобах реалізації експресивності, які у новинних та аналітичних матеріалах функціонують як інструмент інтерпретації дійсності, що активно впливає на сприйняття подій читачем.

Для дослідження даного питання було використано тексти новинних повідомлень, аналітичних статей і репортажів, опублікованих у 2025-2026 роках на офіційних сайтах BBC, CNN, The Guardian і The New York Times.

Передусім увагу привертає оцінна та емоційно маркована лексика, яка становить основу експресивності медіатексту. У контексті воєнної тематики це набуває особливої ваги, адже мовлення стає засобом не лише інформування, а й моральної оцінки подій. *“The UN report shows clearly that nowhere in Ukraine is safe...Russia has massively intensified its campaign of aerial attacks against Ukrainian cities in 2025,*

regularly terrorizing civilian populations with large-scale drone and missile assaults” (Kottasova, 2026). У даному фрагменті можна простежити використання автором формулювань на зразок “*regularly terrorizing civilian populations*” та “*nowhere in Ukraine is safe*”, які не лише фіксують факти, а й задають їх інтерпретацію через призму загрози та морального осуду. Дієслово (дієприслівник) *terrorizing* прямо вказує на те, що дії, які чинить росія – це терор, надаючи висловлюванню виразного оцінного характеру, в той час як конструкція “*nowhere is safe*” створює ефект небезпеки, яка переслідує весь народ України. Подібна лексика одночасно підсилює емоційне сприйняття тексту читачем й сигналізує про складність ситуації, яку описують.

Також варто згадати епітети як один із засобів експресивності. У фрагментах зі статті The New York Times “*President Volodymyr Zelensky, with tired eyes, deep worry lines and a beard flecked with gray, boarded a train on Thursday night in Kyiv to visit his troops in eastern Ukraine...*” та “*The U.S.-Israeli war launched against Iran almost a week earlier had pulled the world’s attention away from Ukraine’s bloody war with Russia... At home, Ukrainians were increasingly exhausted after a cruel winter of Russian strikes*” (Barker, 2026), епітети “*tired eyes, deep worry lines*”, “*bloody war*”, “*cruel winter*” підкреслюють емоційне виснаження та акцентують на жахливих реаліях воєнного сьогодення. “*This forced removal and severed ties with their homeland, combined with a “coercive environment” in Russia, “has been a source of deep distress for the children”, according to the UN. The children who manage to return suffer from “trauma, anxiety and fear of abandonment”, the report says, often due to harsh treatment...*” (Gozzi, 2026). Епітети “*harsh treatment*”, “*deep distress*”, “*coercive environment*”, які використано, виконують оцінну функцію, емоційно підсилюючи сприйняття читачем психологічного стану дітей та викликають негативну оцінку тих подій, які відбуваються. Таким чином, епітети перетворюють інформаційне повідомлення на потужний інструмент впливу, що викриває антигуманну природу воєнних злочинів.

Поряд із цим важливу роль у створенні експресивного ефекту відіграє використання метафор і концептуальних моделей, які дозволяють осмислювати складні явища через вже відомі та зрозумілі читачу поняття. “*Four years later, a Russian victory remains stubbornly elusive... But at this point in the war, it’s fair to ask: If Russia has all the cards, why has it achieved so little?*” (Freedman, 2026). У наведеному фрагменті простежується метафоричне осмислення перебігу війни: конструкція “*a Russian victory remains stubbornly elusive*” реалізує модель перемоги як об’єкта, який вислизає, тоді як вираз “*Russia has all the cards*” зображає геополітику як карткову гру. “*It’s good to move around in fog because it’s harder for drones to hit you, but it’s also hard for*

us, and it all turns into some kind of backgammon (game) on this land” (Lister et al., 2025). В свою чергу, у фрагменті іншої публікації зустрічається метафора “turns into some kind of backgammon”, яка жахиття бойових дій порівнює з настільною грою, де результат залежить не лише від майстерності, а й від удачі. Читач відчуває дегуманізацію та весь драматизм війни.

Не менш показовими є процеси евфемізації та дисфемізації, які відображають прагнення медіа або пом'якшити, або, навпаки, загострити сприйняття воєнної реальності. “...Vladimir Putin launched the full-scale invasion of Ukraine – a war he insisted on calling a “special military operation... Russia is throwing resources at degrading Ukraine’s ability to defend a long frontline, often with what are euphemistically termed “single-use infantry”. That is cannon fodder to you and me” (Belam, 2026). Автором використано формулювання, яке досить часто можна зустріти в англійській медіа – “special military operation”. Цей евфемізм зазвичай береться у лапки, оскільки створений він був російською владою для того, щоб нейтралізувати драматизм подій. Іншим прикладом слугує ще один так званий евфемізм від росії “single-use infantry”, який автор знову вжив у лапках, щоб описати, як російське командування ставиться до своїх солдатів. Водночас у тексті прослідковуються більш жорсткий оцінний вислів, зокрема “cannon fodder”, який слугує для емоційного та фактичного викриття тактики окупаційних військ.

Висновки. Аналіз матеріалів BBC, CNN, The Guardian і The New York Times засвідчує, що експресивність є невід’ємною ознакою англійського онлайн-медіадискурсу про війну в Україні. Вона реалізується через систему лексичних засобів, які забезпечують емоційний вплив на читача медіатекстів. Тому експресивність у сучасному медіапросторі слід розглядати як один із ключових механізмів комунікативної ефективності, без якого неможливо повноцінно зрозуміти природу англійських текстів про російсько-українську війну та їхній вплив на міжнародну аудиторію.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розгляд динаміки використання засобів експресивності впродовж висвітлення теми російсько-української війни в медіа; компаративний аналіз провідних британських та американських онлайн-ЗМІ; дослідження взаємодії вербальних та візуальних складових медіа.

Список використаних джерел

Ажогіна, Н. (2023). Англійський медіакультурний дискурс: концептуальні поняття у світлі медіалінгвістики. *Науковий вісник*

Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія, (64), 4-9. URL: <https://doi.org/10.32782/2409-1154.2023.64.1>

Бойко, Н. (2016). Семантична основа лексичної експресивності. *Лінгвостилістичні студії*, (Вип. 4), 39-54. URL: <https://lingvostud.vnu.edu.ua/index.php/lingvostud/uk/article/view/101>

Вінтонів, М., & Мала, Ю. (2017). Функційні вияви експресивності в політичному дискурсі. *Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології*, (Вип. 5), 100-112. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tppsf_2017_5_16

Думченко, Б. В., & Змійова, І. В. (2024). Медіадискурс як мультимодальний феномен. *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*, XXX, 198–209. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11200904>

Назаренко, О., & Ярмач, Д. (2022). Засоби експресивності в англomовних онлайн медіа (на основі дописів про війну в Україні). *Current Issues of Linguistics and Translation Studies*, (25), 61-64. URL: <https://doi.org/10.31891/2415-7929-2022-25-12>

Barker, K. (2026). On the Road With Zelensky, Weathered, Weary and Fighting. *The New York Times*. URL: <https://www.nytimes.com/2026/03/09/world/europe/ukraine-zelensky-frontline-tour.html>

Belam, M. (2026). Tuesday briefing: The long and winding road of war in Ukraine, as the human cost mounts. *The Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/world/2026/feb/24/tuesday-briefing-long-and-winding-road-of-war-in-ukraine>

Freedman, L. (2026). If Russia Has ‘All the Cards,’ Why Has It Achieved So Little? *The New York Times*. URL: <https://www.nytimes.com/2026/03/04/opinion/ukraine-russia-negotiations.html>

Gozzi, L. (2026). Russia's deportation of Ukrainian children amounts to crime against humanity, UN says. *BBC Home - Breaking News, World News, US News, Sports, Business, Innovation, Climate, Culture, Travel, Video & Audio*. URL: <https://www.bbc.com/news/articles/cz7g5xnv12eo>

Kottasova, I. (2026). 2025 was the deadliest since start of the war for Ukraine's civilians. | CNN.CNN. URL: <https://edition.cnn.com/2026/01/12/europe/2025-deadliest-year-ukraine-civilians-intl-latam>

Lister, T., Vlasova, S., & Gak, K. (2025). The fog of war: Changing weather becomes a new player on the battlefield in Ukraine. | CNN.CNN. URL: <https://edition.cnn.com/2025/11/15/europe/ukraine-weather-fog-war-intl>

Григус Валерія Ігорівна
В11 Філологія, студентка 3 курсу
Рівненський державний гуманітарний університет
Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Чеберяк А.М.

ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖАНРУ «МОТИВАЦІЙНА ПРОМОВА»

Анотація. У статті здійснено аналіз лексико-стилістичних особливостей жанру мотиваційної промови на матеріалі англomовних виступів сучасних ораторів. Визначено основні мовні засоби, що забезпечують емоційний вплив на аудиторію, формування мотиваційного ефекту та активізацію внутрішньої готовності слухача до дії. Досліджено функціонування експресивно-оцінної, метафоричної та абстрактної лексики у створенні переконливого мовленнєвого впливу. Особливу увагу приділено стилістичним прийомам, зокрема анафорі, повтору, риторичним запитанням та емоційно забарвленим конструкціям, які сприяють підсиленню потенціалу мотиваційної промови. У результаті дослідження встановлено, що жанр мотиваційної промови характеризується поєднанням раціонального та емоційного компонентів, спрямованих на формування довіри, підтримки та психологічного впливу на адресата.

Ключові слова: мотиваційна промова, лексико-стилістичні особливості, мовленнєвий вплив, експресивна лексика, стилістичні засоби.

Summary. This article analyses the lexical and stylistic features of the motivational speech genre, drawing on English-language speeches by contemporary orators. It identifies the key linguistic devices that create an emotional impact on the audience, generate a motivational effect, and stimulate the listener's inner readiness for action. The functioning of expressive-evaluative, metaphorical and abstract vocabulary in creating a persuasive linguistic impact is examined. Particular attention is paid to stylistic devices, notably anaphora, repetition, rhetorical questions and emotionally charged constructions, which help to enhance the potential of the motivational speech. The study found that the genre of motivational speech is characterised by a combination of rational and emotional components aimed at building trust, support and psychological influence on the audience.

Key words: motivational speech, lexical and stylistic features, linguistic influence, expressive vocabulary, stylistic devices.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток медіакомунікації, цифрового інформаційного простору та публічного мовлення сприяв активному поширенню жанру мотиваційної промови, основною метою якого є емоційний вплив на аудиторію, формування позитивних установок і спонукання до дії. Жанр мотиваційної промови активно функціонує у сфері освіти, бізнесу, соціальних комунікацій, медіа та особистісного розвитку, що зумовлює зростання інтересу до особливостей його мовної організації. Важливу роль у мотиваційній промові відіграють лексичні та стилістичні засоби, які забезпечують емоційність, виразність і переконливість мовлення. Особливого значення набуває використання експресивної та метафоричної лексики, риторичних конструкцій, повторів, емоційно забарвлених висловлювань і мовних засобів, спрямованих на створення атмосфери підтримки, натхнення та довіри між оратором і аудиторією. Попри значний інтерес до проблем публічного мовлення, лексико-стилістичні особливості жанру мотиваційної промови залишаються недостатньо дослідженими. Це зумовлює актуальність вивчення мовних засобів і стилістичних прийомів, що формують виразність та ефективність мотиваційного мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові дослідження зосереджують увагу на мовних засобах, що формують емоційність, виразність і переконливість мотиваційних промов. Зокрема, Лопатюк Н. та Якимчук В. аналізують особливості реалізації персуазивних стратегій у мотиваційних промовах спікерів TED Talks, акцентуючи на використанні емоційно забарвленої лексики, повторів і риторичних конструкцій (Лопатюк, Якимчук, 2021). Бабич В. досліджує експресивні, метафоричні та стилістично марковані мовні засоби англomовного мотиваційного дискурсу (Бабич, 2019). Чепурна З. В. розглядає структурні та мовні особливості мотиваційного мовлення, а також засоби емоційного впливу на аудиторію (Чепурна, 2022).

Мета дослідження: виявлення та аналіз лексико-стилістичних особливостей жанру мотиваційної промови на матеріалі англomовних виступів сучасних ораторів.

Результати дослідження. Матеріалом дослідження слугували англomовні мотиваційні промови сучасних публічних ораторів, представлені у форматі виступів TED Talks, публічних лекцій, інтерв'ю та відеозвернень, розміщених у відкритому доступі на відеоплатформах, зокрема YouTube. До аналізу також залучалися фрагменти промов, які належать до жанру motivational speech (per talk). Однією з провідних лексичних особливостей мотиваційних промов є домінування емоційно-експресивної лексики, спрямованої на формування мотиваційного впливу та позитивного емоційного сприйняття аудиторією. Активно використовуються лексеми *success*,

achieve, dream, growth, opportunity, power, future, які актуалізують ідеї самореалізації, розвитку та досягнення мети. Водночас негативно забарвлена лексика застосовується для опису кризових ситуацій, страху, невдач і внутрішньої боротьби, створюючи емоційний контраст та посилюючи драматизм висловлювання. Зокрема, вислови “*Every failed experiment is one step closer to success.*”, “*You will fail at some point in your life... accept it.*”, “*If you don’t fail, you’re not even trying.*” демонструють смислову опозицію між невдачею та успіхом, у межах якої невдача інтерпретується як необхідний етап особистісного розвитку (Fall Forward – Denzel Washington, 2011). Подібний ефект простежується у конструкціях “*I had failed on an epic scale.*”, “*By every usual standard I was the biggest failure I knew.*”, де негативно маркована лексика підсилює емоційність особистого досвіду та створює ефект щирості й відвертості (J.K. Rowling Speaks at Harvard Commencement, 2008).

Поширеним явищем у мотиваційному мовленні є використання абстрактної лексики та слів високого ступеня узагальнення. Лексеми *life, future, purpose, freedom, change, potential* дозволяють виходити за межі конкретної ситуації та формувати універсальні смисли, зрозумілі широкій аудиторії. Наприклад, вислів “*...the comfortable predictability of yesterday, but also for the realities of today, and all of those unknown possibilities of tomorrow*” репрезентує часову опозицію *yesterday – today – tomorrow*, яка символізує зміну життєвих етапів і перспективу майбутнього (Rosalinde Torres: What it Takes to be a Great Leader, 2014). Конструкції “*Sacrifice something today for more freedom tomorrow.*” та “*Sacrifice a plastic ring today for a gold crown tomorrow.*” формують уявлення про необхідність короткочасних труднощів заради майбутнього успіху та свободи (It’s Time to Focus and Value Yourself – Matthew McConaughey, 2025).

Частотним є використання метафоричних конструкцій, які забезпечують образність і підсилюють емоційний вплив на слухача. Метафора є одним із ключових засобів осмислення життєвого досвіду у мотиваційних промовах. Наприклад, вислів “*connecting the dots*” символізує взаємозв’язок подій минулого та майбутнього (Steve Jobs’ Stanford Commencement Address, 2005). Метафора “*Rock bottom became the solid foundation on which I rebuilt my life.*” репрезентує життєву кризу як основу для подальшого особистісного відновлення (J.K. Rowling Speaks at Harvard Commencement, 2008). Образи “*life is one big psychological warfare*”, “*go back in the dungeon, the sewer where my mind used to be at ...*” передають складний психологічний стан людини через асоціації з війною, підземеллям і замкненим простором (You vs You – David Goggins, 2024).

Для мотиваційних промов властиве активне використання лексики руху та дії, яка формує динамічність мовлення та акцентує увагу на необхідності активної життєвої позиції. Часто функціонують дієслова *achieve, rebuild, move forward, overcome, push through*. Показовим прикладом є вислів *“It’s about how hard you can get hit and keep moving forward. How much you can take and keep moving forward.”*, у якому конструкція *“keep moving forward”* акцентує увагу на необхідності постійного руху вперед попри труднощі та життєві випробування. Повтор цієї конструкції підсилює динамічність висловлювання та формує ідею витривалості, наполегливості й здатності не зупинятися перед перешкодами (Rocky Balboa, 2006).

Синтаксичний паралелізм, анафора та повтори належать до найбільш уживаних елементів структури мотиваційних промов, оскільки забезпечують ритмічність мовлення та підсилюють емоційний вплив на аудиторію. Анафоричний повтор *“You will fail. You will lose. You will embarrass yourself. You will suck at something.”* створює ритмічне нагнітання та акцентує увагу на неминучості труднощів у житті людини (Fall Forward – Denzel Washington, 2011). У вислові *“Our deepest fear is not that we are inadequate. Our deepest fear is that we are powerful beyond measure.”* паралельні синтаксичні конструкції створюють виразний ритмічний ефект і підсилюють смисловий контраст між *inadequate* та *powerful beyond measure* (“Our Deepest Fear” – Timo Cruz Speech, 2005). Конструкція *“I can totally just sack it up and fail, and fail, and fail until I succeed”* підкреслює ідею наполегливості та психологічної витривалості через багаторазовий повтор дієслова *fail* (You vs You – David Goggins, 2024).

Поширеним стилістичним прийомом є антитеза, що ґрунтується на контрастному зіставленні понять. У мотиваційних промовах часто протиставляються *failure – success, fear – courage, darkness – light*. Наприклад, вислів *“Sacrifice a plastic ring today for a gold crown tomorrow.”* підкреслює контраст між *plastic ring* та *gold crown* як символами тимчасового й справді цінного (It’s Time to Focus and Value Yourself – Matthew McConaughey, 2025). Антитеза *“It is our light, not our darkness, that most frightens us.”* акцентує увагу не на слабкості людини, а на страху перед власним потенціалом і внутрішньою силою (“Our Deepest Fear” – Timo Cruz Speech, 2005).

Однією з важливих комунікативних особливостей мотиваційного мовлення є використання риторичних запитань, які активізують увагу аудиторії та стимулюють внутрішню рефлексію слухача. Вислови *“What’s yours? How will you serve the world? What did they need that your talent can provide?”* (Jim Carrey at MIU, 2014), *“Do you have the guts to fail?”* (Fall Forward – Denzel Washington, 2011), *“If today were the last day of my life, would I want to do what I am about to do today?”* (Steve Jobs’

Stanford Commencement Address, 2005) виконують функцію психологічного залучення адресата до осмислення власних життєвих цілей, страхів і цінностей.

Зазначене свідчить про те, що емоційно-експресивна лексика є одним із ключових засобів формування мотиваційного впливу, оскільки забезпечує емоційну насиченість висловлювання, підсилює переконливість промови та сприяє переосмисленню труднощів як необхідної складової особистісного розвитку й досягнення життєвих цілей.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що мотиваційна промова є одним із найбільш емоційно насичених жанрів сучасного публічного мовлення, основною метою якого є вплив на емоційний стан аудиторії, формування внутрішньої мотивації та спонукання до дії. У процесі аналізу лексичних засобів встановлено домінування емоційно-експресивної, метафоричної та абстрактної лексики. Найбільш уживаними є лексеми, пов'язані з поняттями успіху, невдачі, страху, майбутнього, свободи та життєвого вибору. Виявлено, що позитивно забарвлена лексика використовується для створення атмосфери підтримки, натхнення та віри у власні можливості, тоді як негативно марковані мовні одиниці підсилюють драматизм висловлювання та акцентують увагу на необхідності подолання труднощів. Значну роль у мотиваційних промовах відіграють метафори, які забезпечують образне осмислення життєвого досвіду та сприяють емоційному впливу на аудиторію.

Дослідження стилістичних прийомів і мовних конструкцій показало активне використання синтаксичного паралелізму, анафори, повторів, риторичних запитань, антитези. Повтори та паралельні конструкції забезпечують ритмічність мовлення й підсилюють ключові смислові акценти промови. Риторичні запитання активізують увагу слухача та стимулюють внутрішню рефлексію, тоді як антитеза та контрастні образи підсилюють емоційний вплив висловлювання. Встановлено, що поєднання лексичних і стилістичних засобів забезпечує високий рівень емоційності, виразності та переконливості мотиваційних промов. Отже, лексико-стилістичні особливості мотиваційних промов формують цілісну систему мовних засобів, спрямованих на створення емоційного контакту з аудиторією, посилення переконливості мовлення та формування мотиваційного впливу на слухача.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з більш детальним вивченням мовних та жанрових особливостей мотиваційних промов на матеріалі виступів ораторів різних культурних середовищ, а також із дослідженням взаємодії лексичних, стилістичних і

невербальних засобів у процесі формування емоційного впливу на аудиторію.

Список використаних джерел

Бабич, В. В. (2019). Лексичні, граматичні та стилістичні засоби персуазивності англійськомовного мотиваційного дискурсу та переклад їх українською мовою, 109.

Лопатюк, Н., & Якимчук, В. (2021). Лінгвістичні особливості реалізації персуазивних стратегій в мотиваційних промовах спікерів Ted talks. Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія: Германська філологія, (833), 70-77.

Чепурна, З. В. (2022). Мотиваційний дискурс промов Motivational Discourse Of Speeches. *Філологічні студії*, 231-235.

Список джерел ілюстративного матеріалу

Coach Carter | "Our Deepest Fear" – Timo Cruz Speech. URL:
<https://www.youtube.com/watch?v=ZO9070EWdS4>

Fall Forward – Denzel Washington. URL:
<https://www.youtube.com/watch?v=z0DRkS2F1MU>

It's Time to Focus and Value Yourself – Matthew McConaughey. URL:
<https://www.youtube.com/watch?v=-WRP5qXa7SU>

J.K. Rowling Speaks at Harvard Commencement. URL:
<https://www.youtube.com/watch?v=wHGqp8lz36c>

Jim Carrey at MIU: Commencement Address at the 2014 Graduation. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=V80-gPkpH6M>

Rocky Balboa (2006) – inspirational speech. URL:
https://www.youtube.com/watch?v=D_Vg4uyYwEk

Rosalinde Torres: What it Takes to be a Great Leader. URL:
<https://www.youtube.com/watch?v=aUYSDEYdmzw>

Steve Jobs' Stanford Commencement Address (2005). URL:
<https://www.youtube.com/watch?v=UF8uR6Z6KLc>

You vs You – David Goggins. URL:
<https://www.youtube.com/watch?v=VaxZKF-B2ng>

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Цапун Наталія Андріївна

В11 Філологія, магістрантка 1 курсу

Рівненський державний гуманітарний університет

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Калініченко М.М.

ПОПУЛЯРНА КУЛЬТУРА АМЕРИКИ 1800-Х РОКІВ ТА РАННІ ТВОРИ ГЕРМАНА МЕЛВІЛЛА

Анотація. У статті досліджується вплив популярної культури Америки 1800-х років на ранню творчість Германа Мелвілла. Особливу увагу приділено романам *Typee*, *Omoo* та *Redburn*, у яких простежується поєднання рис пригодницької, морської та подорожньої прози з елементами соціальної критики. Проаналізовано особливості використання популярних жанрових моделей американської літератури XIX століття у творчості письменника. Встановлено, що Герман Мелвілл трансформував традиційні елементи масової літератури у засіб художнього осмислення суспільних і культурних проблем своєї епохи.

Ключові слова: Герман Мелвілл, популярна культура, американська література, морська проза, пригодницький роман.

Summary. The article examines the influence of American popular culture of the 1800s on the early works of Herman Melville. Particular attention is paid to the novels *Typee*, *Omoo*, and *Redburn*, which combine the features of adventure, maritime, and travel prose with elements of social criticism. The study analyzes the use of popular literary genres and narrative models characteristic of nineteenth-century American literature in Melville's early works. It is established that Herman Melville transformed traditional elements of popular fiction into a means of artistic interpretation of the social and cultural issues of his time.

Key words: Herman Melville, popular culture, American literature, maritime prose, adventure novel.

Американська література XIX століття посідає важливе місце у світовому літературному процесі, оскільки саме в цей період відбувалося формування національної культурної та художньої традиції Сполучених Штатів Америки. Розвиток друкованих видань, зростання читацької аудиторії та поширення масової літератури

сприяли активному розвитку популярної культури, яка суттєво вплинула на тематику, жанрові особливості та художні засоби американської прози. Особливої популярності набули пригодницькі романи, морські оповіді, *travel narratives* та твори, присвячені екзотичним країнам і морським подорожам. У цьому культурному середовищі формувалася рання творчість Herman Melville, який зумів поєднати риси популярної літератури свого часу із глибоким соціальним і філософським осмисленням американської дійсності. Актуальність дослідження полягає в необхідності вивчення взаємозв'язку між популярною культурою Америки 1800-х років та ранніми творами Германа Мелвілла, оскільки саме цей аспект дозволяє краще зрозуміти особливості становлення американської літератури XIX століття та специфіку творчого методу письменника.

Творчість Германа Мелвілла неодноразово ставала об'єктом дослідження як американських, так і європейських літературознавців. Значна частина наукових праць присвячена філософському змісту творів письменника, символізму його прози, особливостям морської тематики та автобіографічним елементам у романах. Зокрема, Ендрю Делбанко у праці *Melville: His World and Work* розглядає творчість Германа Мелвілла у широкому культурному та історичному контексті Америки XIX століття, наголошуючи на взаємозв'язку життєвого досвіду автора та художньої специфіки його творів. Дослідник підкреслює, що рання проза Мелвілла значною мірою формувалася під впливом морської культури, популярної пригодницької літератури та читацького інтересу до екзотичних подорожей (Delbanco, 2005).

Важливий внесок у дослідження біографії та творчого становлення письменника здійснив Гершел Паркер у праці *Herman Melville: A Biography*. Науковець детально аналізує життєвий шлях Мелвілла, його морські подорожі та їхній вплив на створення романів *Typee*, *Moo* і *Redburn*. Паркер звертає увагу на автобіографічний характер ранніх творів письменника та на їхній зв'язок із популярною літературою середини XIX століття. Водночас Девід Рейнольдс у дослідженні *Beneath the American Renaissance: The Subversive Imagination in the Age of Emerson and Melville* аналізує творчість Мелвілла крізь призму американської культури доби Відродження та підкреслює наявність у його творах соціальної критики, сатиричних елементів і протесту проти суспільних стереотипів.

Попри значну кількість наукових праць, проблема впливу популярної культури Америки 1800-х років на ранню творчість Германа Мелвілла залишається недостатньо висвітленою. Більшість досліджень зосереджена переважно на філософських аспектах творчості письменника або на аналізі роману *Moby-Dick*, тоді як ранні твори автора часто розглядаються лише як початковий етап його

літературної діяльності. Саме тому актуальним є дослідження особливостей взаємодії популярної культури, пригодницької літератури та морської прози у формуванні раннього творчого стилю Мелвілла.

Метою статті є дослідження впливу популярної культури Америки 1800-х років на ранні твори Германа Мелвілла та аналіз особливостей використання елементів пригодницької, морської та подорожньої прози у творчості письменника. Особлива увага приділяється романам *Tуреe*, *Отоо* та *Redburn*, у яких найяскравіше простежується взаємозв'язок між популярними літературними тенденціями ХІХ століття та формуванням індивідуального художнього стилю автора.

Популярна культура Америки першої половини ХІХ століття розвивалася в умовах активного поширення друкованої продукції та зростання інтересу до масової літератури. Важливу роль у цьому процесі відігравали дешеві газети, журнали та пригодницькі романи, орієнтовані на широку читацьку аудиторію. Значної популярності набули морські оповіді та *travel narratives*, у яких описувалися далекі подорожі, небезпечні пригоди та екзотичні країни. Американське суспільство виявляло особливий інтерес до творів, пов'язаних із морською тематикою, оскільки мореплавство й китобійний промисел були важливою складовою економічного та культурного життя країни.

Рання творчість Германа Мелвілла формувалася саме під впливом цієї культурної атмосфери. Біографія письменника безпосередньо пов'язана з морськими подорожами: у молодому віці він працював на китобійному судні та тривалий час перебував у морських експедиціях. Власний досвід подорожей став основою для створення його перших романів і значною мірою визначив їхню тематику та художню структуру. Як зазначає Гершел Паркер, життєвий досвід Мелвілла став важливим джерелом реалістичних описів морського побуту, які забезпечили популярність його ранніх творів серед американських читачів (Parker, 1996).

Одним із найвідоміших ранніх творів письменника є роман *Tуреe*, опублікований у 1846 році. Твір швидко здобув популярність завдяки поєднанню пригодницького сюжету, автобіографічних елементів та описів екзотичного світу Полінезії. У центрі роману перебуває історія моряка, який опиняється серед мешканців Маркізьких островів. Для американського читача ХІХ століття подібна тематика була надзвичайно привабливою, оскільки відповідала поширеному інтересу до далеких територій та незнайомих культур. Мелвілл детально описує природу островів, побут місцевого населення, їхні традиції та спосіб життя, створюючи атмосферу екзотичної пригоди.

Водночас роман *Tуреe* не обмежується лише розважальною функцією. Через зіставлення західної цивілізації та життя полінезійців письменник порушує питання культурної зверхності, колоніалізму та

моральних суперечностей американського суспільства. Образ острова у творі постає як своєрідна альтернатива цивілізованому світу, у якому людина втрачає природну гармонію та свободу. Таким чином, Герман Мелвілл використовує популярну пригодницьку форму для висловлення критичних поглядів на суспільство своєї епохи.

Подібні мотиви простежуються і в романі *Отоо*, який був опублікований у 1847 році та став своєрідним продовженням *Турее*. У творі письменник зберігає характерні риси популярної пригодницької літератури: морські подорожі, динамічний сюжет, небезпечні ситуації та описи екзотичних територій. Водночас у романі значно посилюється соціально-критичний компонент. Герман Мелвілл звертає увагу на складні взаємини між моряками, колонізаторами, місцевим населенням і представниками місіонерської діяльності. Особливо помітною є критика нав'язування західних культурних і релігійних норм народам Полінезії.

На відміну від традиційної пригодницької літератури того часу, яка переважно виконувала розважальну функцію, *Отоо* містить елементи сатири та суспільного коментаря. Письменник демонструє суперечливість американської та європейської цивілізації, підкреслюючи, що колоніальна політика нерідко супроводжувалася культурним тиском і соціальною несправедливістю. Саме тому роман можна розглядати не лише як приклад популярної морської прози, але й як твір, у якому поступово формується критичне бачення суспільних процесів.

Важливе місце у ранній творчості Германа Мелвілла посідає роман *Redburn*, опублікований у 1849 році. На відміну від *Турее* та *Отоо*, у цьому творі письменник зосереджується не на екзотичних островах, а на проблемах американського та європейського міського життя. Головний герой роману вирушає у морську подорож до Ліверпуля, однак основна увага автора спрямована на соціальні контрасти, бідність і складне становище звичайної людини в умовах урбанізованого суспільства.

Роман *Redburn* значною мірою відображає зміни, які відбувалися в американській популярній культурі середини ХІХ століття. Читачів починають цікавити не лише пригодницькі сюжети, але й соціальні проблеми, пов'язані з урбанізацією, економічною нерівністю та становищем молоді. У творі Мелвілл демонструє реалії життя моряків, емігрантів і бідного населення великих міст. Особливу увагу письменник приділяє темі втрати ілюзій: головний герой поступово усвідомлює, що романтизовані уявлення про подорожі та доросле життя не відповідають дійсності.

Попри посилення соціальної проблематики, *Redburn* зберігає окремі риси популярної літератури. У романі присутні елементи

подорожнього жанру, пригодницькі епізоди та автобіографічні мотиви, характерні для ранньої творчості письменника. Проте Герман Мелвілл поступово відходить від суто розважального характеру оповіді та зосереджується на психологічному й соціальному аналізі. Це свідчить про еволюцію творчого стилю автора та його прагнення перетворити популярну прозу на засіб осмислення суспільних проблем.

Ранні твори Германа Мелвілла демонструють тісний зв'язок між американською популярною культурою XIX століття та розвитком літератури. Письменник активно використовував жанрові моделі, які користувалися популярністю серед масової аудиторії, зокрема морський роман, пригодницьку прозу та *travel narrative*. Водночас він поступово ускладнював зміст своїх творів, поєднуючи елементи розважальної літератури із соціальною критикою, філософськими роздумами та аналізом суперечностей американського суспільства. Саме це поєднання популярної культури та глибокої проблематики стало однією з ключових особливостей ранньої творчості письменника.

Отже, популярна культура Америки 1800-х років мала значний вплив на формування ранньої творчості Германа Мелвілла. Розвиток масової літератури, поширення морських романів, пригодницької прози та *travel narratives* сприяли виникненню читацького інтересу до творів, пов'язаних із подорожами, морським життям і зображенням екзотичних країн. Саме ці тенденції стали важливим підґрунтям для створення ранніх романів письменника.

У творах *Tyree*, *Omoo* та *Redburn* Герман Мелвілл активно використовує елементи популярної літератури XIX століття: пригодницький сюжет, морську тематику, подорожній жанр і автобіографічні мотиви. Водночас письменник виходить за межі суто розважальної прози та наповнює свої твори соціальною критикою, філософськими роздумами й аналізом суперечностей американського суспільства. Особливо помітними у ранній творчості автора є критика колоніалізму, осмислення проблем культурної зверхності та увага до соціальної нерівності.

Таким чином, ранні твори Германа Мелвілла відображають не лише характерні риси американської популярної культури першої половини XIX століття, але й процес поступового ускладнення американської прози. Письменник зумів поєднати популярні жанрові форми зі складнішим художнім і суспільним змістом, що стало важливим етапом у розвитку американської літератури. Перспективи подальших досліджень полягають у детальнішому аналізі взаємозв'язку між популярною культурою та пізнішими творами Германа Мелвілла, зокрема романом *Moby-Dick*, у якому соціально-філософська проблематика набуває ще глибшого значення.

Список використаних джерел

Delbanco, A. (2005). *Melville: His World and Work*. New York: Vintage Books.

Melville, H. (2000). *Redburn*. New York: Penguin Classics. (Original work published 1849).

Melville, H. (2004). *Omoo*. New York: Penguin Classics. (Original work published 1847).

Melville, H. (2004). *Typee*. New York: Penguin Classics. (Original work published 1846).

Parker, H. (1996). *Herman Melville: A Biography*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Reynolds, D. S. (1995). *Beneath the American Renaissance: The Subversive Imagination in the Age of Emerson and Melville*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

МЕТОДИЧНІ СТУДІЇ

Семененко-Кожух Юлія Вікторівна

А4 Середня освіта, магістрантка 1 курсу

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С. Сковороди

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Чухно О.А.

ПРИНЦИПИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МІКРОКУРСУ З ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті розглянуто питання проєктування навчального мікрокурсу з формування англомовної фонетичної компетентності учнів старшої школи. Основну увагу зосереджено на загальнодидактичних, загальнометодичних і спеціальних методичних принципах, яких доцільно дотримуватися під час створення мікрокурсу. Окремо розкрито значення модульної структури мікронавчання, фокусування кожного навчального блоку на одному фонетичному явищі, слухо-вимовної інтеграції, багаторазового варіативного повторення та зворотного зв'язку. Визначено основні етапи проєктування мікрокурсу, спрямованого на розвиток вимовних навичок учнів. Наголошується, що використання мікронавчання сприяє підтримці уваги, підвищенню мотивації та поступовому формуванню англомовних фонетичних навичок.

Ключові слова: вимовні навички, мікронавчання, мікрокурс, учні старшої школи, фонетична компетентність.

Summary. The article deals with the issue of designing a microlearning course for developing English phonetic competence of senior school students. The study focuses on general didactic, general methodological, and specific methodological principles that should be considered while creating a microcourse. Special attention is paid to the modular structure of microlearning, the focus on one phonetic phenomenon within a short learning unit, auditory-pronunciation integration, repeated variable practice, and feedback. The article also outlines the main stages of designing a microcourse aimed at improving learners' pronunciation skills. The use of microlearning is considered an effective way to support students' attention, motivation, and gradual development of English phonetic skills.

Key words: microcourse, microlearning, phonetic competence, pronunciation skills, senior school students.

Постановка проблеми. Сучасна іншомовна освіта потребує пошуку таких форм організації навчання, які відповідають пізнавальним особливостям учнів, сприяють активізації їхньої навчальної діяльності та забезпечують поступове формування іншомовної комунікативної компетентності. Особливої уваги потребує формування англійської фонетичної компетентності, оскільки правильна вимова, вміння розпізнавати звуки іноземної мови та використовувати інтонаційні моделі є важливими умовами ефективного усного спілкування.

У практиці навчання англійської мови фонетичний аспект часто розглядається як допоміжний, а не як окремий об'єкт систематичної роботи. Це може призводити до закріплення помилок у вимові, зниження впевненості учнів під час говоріння й ускладнення сприймання англійського мовлення на слух. Для українських учнів особливо актуальною є проблема фонетичної інтерференції, коли особливості рідної мови впливають на вимову англійських звуків.

Одним із перспективних шляхів розв'язання цієї проблеми є використання навчальних мікрокурсів. Такий формат передбачає поділ навчального матеріалу на короткі, логічно завершені модулі, кожен із яких має чітку мету та спрямований на формування конкретних навичок. У навчанні вимови мікрокурс дає змогу зосередити увагу учнів на окремому фонетичному явищі, організувати багаторазове тренування та забезпечити регулярний зворотний зв'язок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання проектування навчального процесу розглядається у працях українських і зарубіжних дослідників у галузі педагогіки, методики навчання іноземних мов та цифрової освіти. Загальнодидактичні принципи навчання, зокрема принципи науковості, доступності, послідовності, наочності, активності та контролю, висвітлено у працях з педагогіки, де вони розглядаються як основа ефективної організації освітнього процесу.

Методичні засади навчання іноземних мов і культур ґрунтовно представлено в підручнику за редакцією Ніколаєвої (Бігич et al., 2013). У ньому наголошено на важливості комунікативної спрямованості навчання, інтегрованого розвитку мовленнєвих умінь, урахування рідної мови й культури учнів, автентичності матеріалів та домінуючої ролі вправ.

Проблема фонетичної інтерференції у процесі вивчення англійської мови досліджується Нестеренко та Лисенко (2024). Дослідниці підкреслюють, що рідна мова учнів може істотно впливати на сприймання та продукування англійських звуків, тому вчитель має враховувати типові труднощі вимови й добирати відповідні корекційні

вправи.

Мікронавчання як сучасна освітня технологія розглядається у працях зарубіжних і українських науковців. Дослідники підкреслюють, що мікронавчання базується на коротких навчальних одиницях, чітко визначених цілях, гнучкості, інтерактивності та можливості швидкого зворотного зв'язку. У працях Глазунової, Корольчук, Волошиної та Саяпіної (2024) описано процедуру реалізації технології мікронавчання, яка передбачає визначення мети, добір змісту, структурування матеріалу, розробку навчальних ресурсів та оцінювання результатів.

Попри наявність досліджень, присвячених мікронавчанню та формуванню іншомовних навичок, питання проектування мікрокурсу саме для формування англомовної фонетичної компетентності учнів старшої школи потребує подальшого уточнення.

Мета статті. Метою статті є визначити принципи та особливості проектування навчального мікрокурсу з формування англомовної фонетичної компетентності учнів старшої школи.

Методи дослідження. Теоретичною основою дослідження є праці з педагогіки, методики навчання іноземних мов, фонетики англійської мови та мікронавчання. Для досягнення мети було використано такі загальнонаукові методи:

- аналіз наукової та методичної літератури з проблеми формування фонетичної компетентності й використання мікронавчання;
- синтез і узагальнення наукових положень щодо принципів проектування навчального мікрокурсу;
- систематизація теоретичних положень для визначення етапів створення мікрокурсу з формування вимовних навичок.

Навчальний мікрокурс доцільно розглядати як структуровану систему коротких навчальних блоків, кожен із яких спрямований на досягнення конкретного результату. У контексті формування англомовної фонетичної компетентності такий курс може бути побудований навколо окремих фонетичних явищ: складних для українських учнів звуків, звукосполучень, інтонаційних моделей або особливостей ритму англійського мовлення.

Проектування мікрокурсу має спиратися на загальнодидактичні принципи (Бігич et al., 2013) науковості, доступності та послідовності, наочності, активності та зворотного зв'язку. Принцип науковості передбачає використання достовірних фонетичних і методичних даних. Принцип доступності та послідовності забезпечує поступове ускладнення матеріалу: від сприймання звука на слух до його вживання у словах, реченнях і коротких висловлюваннях. Принцип

наочності реалізується через використання артикуляційних схем, відеодемонстрацій, аудіозразків і візуальних підказок. Принцип активності передбачає залучення учнів до багаторазового слухання, повторення, порівняння та самоконтролю. Принцип зворотного зв'язку дає змогу учням усвідомлювати власні помилки й поступово вдосконалювати вимову.

Не менш важливими для формування фонетичної компетентності є загальнометодичні принципи навчання іноземної мови, як-от: принцип комунікативності, принцип інтегрованого навчання й принцип урахування рідної мови. Принцип комунікативності означає, що фонетичні вправи не повинні обмежуватися ізольованим повторенням звуків, а мають поступово переходити до мовленнєвих ситуацій. Принцип інтегрованого навчання передбачає поєднання аудіювання, говоріння, читання вголос і коротких усних відповідей. Принцип урахування рідної мови учнів є особливо важливим у роботі над англійською вимовою, оскільки дає змогу прогнозувати типові помилки та добирати вправи для подолання фонетичної інтерференції (Нестеренко & Лисенко, 2024).

Спеціальні методичні принципи проектування мікрокурсу з формування фонетичних навичок пов'язані зі специфікою вимови. До них ми відносимо принцип поетапності, принцип слухо-вимовної інтеграції, принцип мінімізації та фокусованості матеріалу й принцип багаторазової варіативної повторюваності.

Формування вимовної навички має відбуватися поступово: спочатку учні сприймають мовленнєвий зразок, потім аналізують артикуляцію, імітують звук, тренують його у словах і реченнях, а згодом використовують у мовленні (Monib, Qazi, & Arong, 2025).

Важливим є також принцип слухо-вимовної інтеграції. Учень повинен не лише правильно артикулювати звук, а й розпізнавати його на слух. Тому в кожному мікромодулі доцільно поєднувати аудитивні завдання з артикуляційними вправами. Наприклад, під час роботи над звуками [θ] і [s] учні можуть спочатку слухати мінімальні пари, потім визначати почутий звук, після цього повторювати слова й уживати їх у коротких реченнях.

Принцип мінімізації та фокусованості матеріалу передбачає, що один мікромодуль має бути присвячений одному фонетичному явищу або невеликій групі пов'язаних явищ. Такий підхід допомагає уникнути перевантаження та сприяє глибшому засвоєнню матеріалу. Наприклад, окремими мікротемами можуть бути звуки [θ] і [ð], протиставлення [w] і [v], вимова закінчення -ing або інтонація запитань.

Принцип багаторазової варіативної повторюваності передбачає систематичне повернення до того самого фонетичного матеріалу в

різних контекстах. Повторення має бути не механічним, а різноманітним: через мінімальні пари, скоромовки, короткі діалоги, читання вголос, рольові ситуації та мініпрезентації.

Зазначимо, що проектування мікрокурсу може здійснюватися у кілька етапів:

- визначення мети та очікуваних результаті;
- добір фонетичного матеріалу з урахуванням типових труднощів учнів;
- структурування матеріалу на мікромодулі;
- створення аудіо-, відео- та інтерактивних матеріалів;
- організація контролю й самоконтролю результатів навчання.

Ефективний мікрокурс з формування англомовної фонетичної компетентності має бути коротким, структурованим, інтерактивним і практично спрямованим. Він повинен поєднувати слухове сприймання, артикуляційне усвідомлення, контрольоване тренування та поступовий перехід до використання в мовленні.

Висновки. Таким чином, проектування навчального мікрокурсу з формування англомовної фонетичної компетентності учнів старшої школи має ґрунтуватися на поєднанні загальнодидактичних, загальнометодичних і спеціальних методичних принципів. До найважливіших належать науковість, доступність, послідовність, наочність, комунікативність, урахування рідної мови учнів, поетапність формування фонетичних навичок, слухо-вимовна інтеграція, фокусованість матеріалу та багаторазова варіативна повторюваність.

Мікронавчання дає змогу організувати роботу над вимовою у форматі коротких, цілеспрямованих і практично орієнтованих модулів. Такий підхід сприяє підтримці уваги старшокласників, зменшує когнітивне навантаження, підвищує мотивацію та забезпечує поступове формування стійких фонетичних навичок. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку конкретної моделі мікрокурсу та експериментальну перевірку його ефективності в навчанні англійської вимови.

Список використаних джерел

Бігич, О. Б., Борецька, Г. Е., Бориско, Н. Ф., Гапонова, С.В., Майер, Н. В., Ніколаєва, С. Ю., ... Шукліна, С. І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт

Глазунова, О., Корольчук, В., Волошина, Т., Саяпіна, Т. (2024). Процедура реалізації технології мікронавчання у закладах вищої освіти. *Фізико-математична освіта*, 39(2), 29–34

Нестеренко, Н., Лисенко, К. (2024). Подолання фонетичної інтерференції при вивченні англійської мови. *Проблеми семантики*,

прагматики та когнітивної лінгвістики, 1(46), 184–191

Monib, W. K., Qazi, A., & Apong, R. A. (2024). Microlearning beyond boundaries: A systematic review and a novel framework for improving learning outcomes. *Heliyon*, 11(2), e41413.

<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e41413>

Fatykh Viktoriia

A4 Secondary Education, 4-year student

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Scientific supervisor: Ph.D. in Education, Assoc. Prof. Olena Chukhno

DEVELOPING BASIC SCHOOL STUDENTS' LEXICAL SKILLS USING MNEMONICS

Summary. The article explores the pedagogical potential of mnemonic techniques in enhancing the lexical competence of 8th-grade students. By shifting from rote memorization to associative learning, the study demonstrates how the Keyword Method and narrative anchors facilitate the transition of vocabulary into long-term memory. The results of the experimental intervention indicate a substantial increase in students' engagement and a qualitative improvement in their ability to use target lexis productively.

Key words: associative learning, basic school, lexical competence, memory retention, mnemonics.

Анотація. У статті досліджується педагогічний потенціал мнемонічних технік у формуванні лексичної компетентності учнів 8-х класів. Шляхом переходу від механічного заучування до асоціативного навчання, дослідження демонструє, як метод ключових слів та наративні опори сприяють переходу лексики до довготривалої пам'яті. Результати експериментального втручання вказують на суттєве зростання залученості учнів та якісне покращення їхньої здатності продуктивно використовувати цільову лексику.

Ключові слова: асоціативне навчання, лексична компетентність, мнемоніка, міцність запам'ятовування, основна школа.

Statement of the problem. A key aspect of learning a foreign language is acquiring vocabulary, which is both essential and challenging. Many learners of English face the problem of quickly forgetting new words, even after repeated practice. Mechanical memorization alone does not help students form real connections between a word, its meaning, and its use in

communication, hindering them from using vocabulary actively in speaking and writing. As a result, there is a pressing need for “scaffolding” strategies that link abstract English terms with familiar mental concepts. The present study **aims** at investigating the effectiveness of mnemonic techniques in developing lexical skills among basic school students.

Literature review. A large and growing body of research has examined how learners develop lexical skills and what methods best support vocabulary acquisition in a foreign language. According to Nation (2013), lexical competence is a multidimensional construct that cannot be reduced to simple memorization, as it involves knowledge of word form, meaning, and use in context. Furthermore, learning new words happens slowly over time and improves when learners see and use words many times in meaningful contexts (Nation & Webb, 2017).

Further studies indicate that lexical skills develop through systematic exposure to language and the integration of various teaching methods. Smolina (2018) underlines the importance of combining traditional and innovative approaches in vocabulary teaching, particularly in school practice. Moreover, Tarnopolskyi & Kabanova (2019) note that lexical competence develops gradually as learners encounter and actively use vocabulary in different communicative contexts. According to Bihych et al. (2013), lexical skills are a key component of foreign language communication, while vocabulary acquisition requires systematic practice, semantization and the active use of lexical items in different types of speech activity.

Modern language teaching approaches also emphasize the importance of communication, interaction and contextual vocabulary learning. As noted by Ozernyi (2018), the Lexical Approach focuses on learning lexical chunks, while communicative approaches encourage learners to develop vocabulary through meaningful interaction. Such approaches promote active learner engagement and contextual practice, which are also central principles of mnemonic-based vocabulary instruction. In particular, associative learning, visualization, and personalization are considered particularly useful for strengthening long-term memory and increasing learner motivation (Bihych et al., 2013).

Despite the extensive theoretical base, there is still a noticeable gap in the literature regarding practical, classroom-based studies of mnemonic instruction in Ukrainian educational settings, which this research seeks to address.

Research methodology. To achieve the aim, a pedagogical intervention was conducted at the Mykolaiv Lyceum of the Starovirivka Village Council, Berestyn District of Kharkiv Region. The research took place during offline English lessons. The participants were 7 students of the 8th grade aged 13-14 with a proficiency level of A1+–A2. All students

were informed about the purpose of the research and the procedures involved. Participation in the study was entirely voluntary.

The data collection process was organized in several stages:

1. The pre-intervention questionnaire: a questionnaire to identify students' learning habits and establish a baseline for vocabulary retention.

2. Intervention phase: two experimental lessons where vocabulary was introduced via the Keyword Method and creating comics, followed by productive activation through storytelling.

3. Post-intervention questionnaire: a questionnaire to evaluate changes in student motivation and attitude towards creative learning.

4. Final assessment: a vocabulary quiz designed to measure the transition of target lexis into productive use.

Findings and discussion. The initial diagnostic stage revealed that many students (42.9%) rely on writing and repeating words, while 57.1% identify translation as their primary help (Table 1). Interestingly, only 14.3% were “very interested” in vocabulary, highlighting the need to seek more interactive engaging methods.

Table 1

The Results of the Pre-Intervention Questionnaire

Question	Results
1. How do you usually learn new English words?	<p>4 (42.9%) I write and repeat them many times</p> <p>1 (14.3%) I use pictures or associations</p> <p>0 (0%) I learn them in sentences</p> <p>1 (14.3%) I use apps (e.g. Quizlet, Memrise, Duolingo)</p> <p>1 (14.3%) I don't have a special way</p> <p>1 (14.3%) Other variants</p>
Do you find it easy to remember new words?	<p>0 (0%) Yes, always</p> <p>5 (71.4%) Sometimes</p> <p>1 (14.3%) Rarely</p> <p>1 (14.3%) No, it's difficult</p>
3. How long do you usually remember new words after learning them?	<p>2 (28.6%) A few hours</p> <p>1 (14.3%) A few days</p> <p>2 (28.6%) A few weeks</p> <p>2 (28.6%) I remember them for a long time</p>

4. What helps you most to remember words?	4 (57.1%) Translation 0 (0%) Writing the words many times 0 (0%) Pictures or highlighting the words in different colours 2 (28.6%) Games 0 (0%) Repetition 1 (14.3%) Other variants
5. How interested are you in learning new vocabulary?	1 (14.3%) Very interested 1 (14.3%) Quite interested 4 (57.1%) A little interested 1 (14.3%) Not interested
6. Would you like to try learning English words in a more creative way (with pictures, stories, etc.)?	3 (42.9%) Yes 4 (57.1%) Maybe 0 (0%) No

To address these challenges and move away from monotonous rote memorization, a series of mnemonic-based activities were integrated into the English lessons. These techniques were specifically designed to activate students' imagination, create strong associative links and kinesthetic memory. By connecting new vocabulary with familiar images and sounds, the goal was to transform the learning process into a creative and engaging experience.

Activity 1. Physical response

Aim: To introduce new vocabulary through physical movement.

Procedure: Teacher introduces the concept of kinetic memory. Divide the class into two teams. One student from a team mimes a healthy action (e.g., drinking water for *hydration*). The team guesses the word.

Activity 2. The Keyword method.

Aim: To create a durable mental link between the English word's sound and a familiar Ukrainian concept.

Procedure: The teacher introduces five words using phonetic cues in the first language, e.g., *sedentary* *седень* (сидіти: Уявіть діда Седня, який весь день сидить і не встає).

Activity 3. Storytelling and Visual Mnemonics

Aim: To contextualize vocabulary through creative writing and visual representation.

Procedure: The pupils pair up and create a comic on the theme "The Healthy Man" versus "Captain Sedentary Lifestyle". They use at least 3 of the given to create a visual and narrative story.

Activity 4. Survival Game

Aim: To move vocabulary from receptive to productive use by making

choices based on the words' meaning.

Procedure: Pupils are given cards with options to choose from (for example, “Doughnuts” versus “Nuts”). They must explain their choice using the target words, e.g., “I’m choosing nuts because they are *nutritious*”.

Activity 5. Scenario-based Problem Solving

Aim: To demonstrate the productive mastery of the entire lexical set.

Procedure: Students are “Health Consultants”. They receive a “Case Study” of a person with a sedentary lifestyle. They must write a 5-sentence recovery plan using all target words.

Activity 6. Kinesthetic Mnemonics

Aim: To create a physical “muscle memory” connection with specific lexical items.

Procedure: Teacher reads sentences with gaps. Students must jump if the answer is physical activity or clap if it is hydration. This reinforces the kinetic connection.

Example sentence: Running, swimming and even dancing are great examples of _____ .

Following the intervention, the post-intervention questionnaire showed a significant increase in motivation (Table 2). A combined 85.7% of students found the memory tricks “very” or “quite” interesting. Notably, 100% of participants expressed a desire to continue using these techniques.

Table 2

The Results of the Post-Intervention Questionnaire

Question	Answer
1. Was learning new words with special memory tricks (pictures, stories, associations) interesting for you?	1 (14.3%) Very interesting 5 (71.4%) Quite interesting 1 (14.3%) A little 0 (0%) Not interesting
2. Did these memory tricks help you remember new words better?	2 (28.6%) Yes, very much 5 (71.4%) A little 0 (0%) Not really 0 (0%) No
3. Which activities did you like most? You may choose more than 1 variant.	1 (14.3%) Pictures/drawings 2 (28.6%) Stories 1 (14.3%) Gestures 3 (42.9%) Games
4. Do you use new words more easily in speaking or writing?	3 (42.9%) Yes, both 1 (14.3%) Only in speaking 2 (28.6%) Only in writing 1 (14.3%) No

5. Would you like to continue learning vocabulary using such activities?	4 (57.1%) Yes 3 (42.9%) Maybe 0 (0%) No
--	--

To assess the effectiveness of the proposed methodology in skills development, a comparative analysis was conducted between the results of a traditional vocabulary dictation and the results of the post-intervention vocabulary quiz. This quiz was specifically designed to assess the retention and productive use of the five target vocabulary items. Unlike a traditional dictation, this assessment focused on various cognitive levels: from simple recognition to creative application. Task 1 required students to identify a term based on its descriptive definition. In Task 2, the learners were asked to complete a cohesive text using the correct vocabulary from a provided list. In Task 3, they identified the word that did not belong in a thematic group and provided a brief explanation. Task 4 required students to write sentences using the target words.

The results of the traditional vocabulary dictation showed an uneven level of knowledge among the students. Only one student (14.3%) achieved a high level, while a significant part of the group (28.6%) remained at the beginner level. These results suggest that traditional methods based on repetition and memorisation are not always effective for learning complex vocabulary, especially for weaker students.

After the implementation of mnemonic techniques, the situation changed noticeably (see Table 3). The distribution of results became more balanced. While the number of high-level students remained the same (14.3%), the number of students at the average level increased significantly (57.1%). At the same time, the beginner level disappeared completely.

Table 3

Comparative Analysis of Vocabulary Retention Results

Level	Traditional vocabulary dictation	Mnemonics quiz
High	14.3%	14.3%
Sufficient	42.9%	28.6%
Average	14.3%	57.1%
Beginner	28.5%	0%
Average score (1-10)	5.4	6.7

It should be mentioned that the decrease in the number of students at the sufficient level (from 42.9% to 28.6%) does not indicate that mnemonics were ineffective for them. This shift can be explained by the

increased complexity of the post-intervention quiz. While traditional dictation primarily tested mechanical spelling, the mnemonic-based assessment required higher-order thinking skills, such as logical grouping (odd-one-out) and productive writing.

Furthermore, the average score dynamics serve as a key indicator of success. The group's average score rose from 5.4 to 6.7 points (on a 10-point scale). This growth confirms that the overall quality of knowledge improved, as the majority of learners stabilized their results and moved out of the "failure zone".

Conclusion. The research proves that mnemonic techniques are an effective and practical tool for developing lexical skills in basic school students. Their use can significantly improve vocabulary learning, increase motivation, and support students' ability to use language in real-life situations. The results of this study can be applied in everyday teaching practice and may serve as a basis for further research in this area, especially in longer-term studies and with larger groups of learners.

References

Бігич, О. Б., Борецька, Г. Е., Бориско, Н. Ф., Гапонова, С.В., Майер, Н. В., Ніколаєва, С. Ю., ... Шукліна, С. І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт.

Озерний, Д. (2018). *Багато методів навчання іноземних мов – комбінуйте їх!* URL: <https://nus.org.ua/2018/08/14/bagato-metodiv-navchannya-inozemnyh-mov-kombinujte-yih/>

Смоліна, С. В. (2018). Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*. (4). 16–23.

Тарнопольський, О. Б., Кабанова, М. Р. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі*. Університет імені Альфреда Нобеля.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Nation, I. S. P., Webb, S. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.

Fedorchenko Anastasiia

A4 Secondary Education, 4-year student

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Scientific supervisor: Ph.D. in Education, Assoc. Prof. Olena Chukhno

DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN BASIC SCHOOL USING ENGLISH-LANGUAGE SERIES

Summary. This study focuses on the use of English-language series for developing students' sociocultural competence while teaching English in basic school. The work emphasizes the importance of increasing student engagement and motivation through the use of the latest digital resources. The author proposes introducing English-language series into lessons as an effective tool that has the potential to engage and activate students in learning activities by familiarizing them with cultural and authentic linguistic contexts. The effectiveness of using series is examined within the framework of a pedagogical intervention.

Keywords: basic school, English-language series, motivation, pedagogical intervention, sociocultural competence.

Анотація. Це дослідження зосереджується на використанні англійських серіалів для розвитку соціокультурної компетентності учнів під час навчання англійської мови в основній школі. У роботі підкреслюється важливість підвищення залученості та мотивації учнів за допомогою використання сучасних цифрових ресурсів. Автор пропонує впроваджувати англійські серіали на уроках як ефективний інструмент, що має потенціал зацікавити учнів і активізувати їхню навчальну діяльність шляхом ознайомлення з культурними та автентичними мовними контекстами. Ефективність використання серіалів перевірено в межах педагогічного експерименту.

Ключові слова: англійські серіали, мотивація, основна школа, педагогічний експеримент, соціокультурна компетентність.

Statement of the problem. In today's world of increased intercultural ties and globalization, the development of sociocultural competence among basic school students has become increasingly important. Despite the progressive and growing academic interest in authentic resources for English language teaching, the potential of English-language series as a tool for developing the sociocultural competence of basic school students remains insufficiently developed. There is a need for an in-depth examination of the potential of English-language series to create images of traditions, behavioral patterns, culture, and speech

patterns in English-speaking countries. This study aims to reduce this gap by analyzing methodological approaches to the use of English-language series and establishing effective ways to develop students' sociocultural competence.

Literature review. A significant number of researchers and scholars emphasise that modern foreign language education should go beyond the framework of classical, established linguistic training to include sociocultural, social, communicative and pragmatic components (Kramsch, 1998; Canale & Swain, 1980; Hymes, 1972). Traditional strategies for teaching cultural studies and sociocultural components were based on familiarising students with encyclopaedic and reference data, as well as well-known facts about English-speaking countries. However, as more recent scientific works (Бірюч et al., 2013) prove, this is not enough for the development of a comprehensive and in-depth intercultural understanding. Instead, the focus is shifting to developing skills for interpreting sociocultural events, comparing personal cultural experiences with those of others. A significant part of research into the conditions and factors that contribute to the effective development of sociocultural competence is related to the introduction of films, videos and other multimedia materials into the educational process. Researchers note that visual media enable immersion in the atmosphere, environment of English speakers and the context of foreign language communication (Sánchez-Auñón et al., 2023; Kabooha, 2016; Vanderplank, 2020). Scholars and researchers emphasize that reducing or even eliminating gaps in students' sociocultural awareness is realistic only if personalized methodological solutions, a set of activities, and teaching practices focused on the diversity of English language learning and on the development of respectful attitudes and the ability to interact, collaborate, and communicate in an intercultural setting are implemented.

The aim of the research is to suggest ways of developing sociocultural competence of basic school students using English-language series which involves creating and testing a set of activities aimed at forming awareness of the traditions, culture and customs of English-speaking countries, the ability to interact and communicate interculturally, a friendly outlook and an understanding of foreign realities.

Research methodology. The research was conducted from January 19 to February 28, 2026 as part of pedagogical practice at the Municipal Institution "Kharkiv Lyceum No. 13 of the Kharkiv City Council." The research was conducted in a distance learning format. Fifteen 6th-grade students aged 11–12 participated in the research. The participants' English proficiency level corresponded to level A2.

The research was organized and conducted in accordance with basic moral ethical guidelines and principles. All participants were familiarized

with the study's objectives, methodology and content. The confidentiality of the data collected was ensured and a supportive environment was created for all students.

The initial stage of the research focused on analyzing the role of English-language series in the development of students' sociocultural competence. For this purpose, an online interview was conducted with an English teacher which provided a general overview of the class and helped outline strategies for integrating series into English lessons. The teacher noted that the use of English-language series can be useful and have a positive impact on students' interest and attention, promote a better understanding of the cultural characteristics of English-speaking countries, and also develop listening skills. At the same time, it was noted that students may have difficulties in perceiving and understanding original speech.

The next step involved observing English language classes during regular lessons. Particular attention was paid to how students responded to the teacher's use of video materials, specifically to what extent they understood the content and topic of the videos and whether they paid attention to cultural aspects. It was observed that video fragments cause students' interest but the degree of understanding of the characters' speech and the sociocultural context can vary.

In order to obtain more complete and detailed information about students' attitudes towards English-language series in the classroom and their impact on the development of sociocultural competence, an anonymous online pre-experimental survey was designed and conducted. The questionnaire consisted of 9 multiple-choice questions, which made it possible to collect both qualitative and quantitative data. The questions that were formulated were aimed at establishing an indicator of students' interest in the culture of English-speaking countries, including lifestyle, holidays, and traditions. In addition, the research examined and analyzed the frequency of watching series and movies in the target language during free time, as well as the difficulties encountered while watching them, in particular understanding what the characters were saying. Part of the questionnaire was devoted to examining whether students pay attention to cultural features such as behavior and humor. In addition, the research identified which elements of series students find most interesting as well as which topics arouse their greatest interest. The final questions of the questionnaire focused on students' attitudes toward the use of fragments from series and movies in English lessons and on identifying preferred follow-up activities, such as tests, quizzes, discussions, role-playing or writing reviews.

The results of the pre-experimental questionnaire are presented in Table 1.

Table 1

Pre-experimental questionnaire

Questions	Results
1. Would you like to learn more about the culture of English-speaking countries (holidays, traditions, lifestyle)?	<ul style="list-style-type: none"> • Yes, very much (40% (6 learners)) • A little (20% (3 learners)) • Not much (26,7% (4 learners)) • Not at all (13,3% (2 learners))
2. How often do you watch films or series in English in your free time?	<ul style="list-style-type: none"> • Often (26,7% (4 learners)) • Sometimes (20% (3 learners)) • Rarely (33,3% (5 learners)) • Never (20% (3 learners))
3. When you watch films or series in English, is it hard to understand what people say?	<ul style="list-style-type: none"> • Yes (41,7% (5 learners)) • No (33,3% (4 learners)) • Sometimes (25% (3 learners))
4. Do you notice cultural differences between countries in films or series (communication, humour, holidays, behaviour, traditions)?	<ul style="list-style-type: none"> • Yes, always (6,7% (1 learners)) • Sometimes (33,3% (5 learners)) • Rarely (40% (6 learners)) • Never (20% (3 learners))
5. What interests you most in films/series?	<ul style="list-style-type: none"> • Language and new words (60% (9 learners)) • Story or plot (80% (12 learners)) • School life (66,7% (10 learners)) • Comedy/humour (66,7% (10 learners))
6. Would you like to watch more films or series in your English lessons?	<ul style="list-style-type: none"> • Yes (80% (12 learners)) • No (0%) • Maybe (20% (3 learners))

The results of the pre-experimental survey indicate that students generally perceive the use of films and series in English classes favorably. However, at the same time, different levels of student interest in cultural aspects and certain difficulties in understanding and interpreting the characters' original speech and behavior can be observed. Under these conditions English-language series can serve as an effective method for increasing motivation and improving sociocultural competence on condition

sufficient scaffolding is provided. In view of this, an intervention was conducted to test the effectiveness of using series in the process of teaching English.

During the intervention, one lesson was held for 6th-grade students (A2 level) on the topic “Table manners and eating habits in different countries”. The main goal was to develop sociocultural awareness, improve students’ listening, speaking, and reading skills and, at the same time, enhance their ability to compare and analyze the cultural characteristics and make more specific table manners and eating habits in different countries. To achieve this goal, fragments from the English-language series “Stranger Things” and the film “Home Alone” were used, which include scenes of a shared meal. The selection of these video materials was based on a series of criteria. First, age appropriateness was considered, as the selected clips are engaging, accessible, and understandable for basic school students. Second, linguistic accessibility was a key criterion, in other words, the presence of relatively clear and simple speech corresponding to the A2 level. Third, authentic and everyday contexts were taken into account, which allows students to consider real-life situations of communication between people. In addition, the materials were selected based on their cultural component, especially their demonstration of table manners, which is directly related to the lesson’s topic. Another key criterion was also the clarity and behavioral examples because the video fragments clearly illustrate both correct and incorrect manners, in addition to this, the motivational appeal of the material (the popularity of the films and series, the emotional impact of the scenes) was taken into account, as this encourages students’ growing interest in learning. Equally important were criteria such as the length of the fragments (short, meaningful scenes that are easy to implement into a lesson), the opportunity for further work with the material (discussion, analysis and completing tasks), and the potential for developing critical thinking (comparing cultural norms and expressing one’s own opinion). The structure of the lesson included several typical stages (pre-, while-, post-text): activating prior knowledge, pre-viewing tasks, watching the video followed by analysis, reading short text about the cultural characteristics of different countries, as well as interactive exercises, including group work. The focus was on developing communication skills and ensuring the active participation of all students in completing the tasks. Thus, the intervention was focused on creating an interactive learning space in which students could effectively and successfully combine language practice with an understanding of the cultural context.

Following the intervention, a follow-up questionnaire of students was organized and conducted with the intention of analyzing the effectiveness of the video materials used. Data collection was conducted using a

questionnaire specifically designed to establish and diagnose changes in language comprehension, perception of cultural features of English-speaking countries, and interest and motivation in learning English. The study involved 12 sixth-grade students with an A2 level of English proficiency. Considerable attention was focused on how watching series fragments affected students' ability and skills to perceive and interpret the emotions, humor, and behavior of characters.

The results of the post-intervention questionnaire show that there are tangible changes in the students' level of interest and their perception of foreign-language speech and cultural context (see Table 2).

Table 2

Post-experimental questionnaire

Questions	Results
1. Do you think the series help you better understand the life, traditions and behaviour of native speakers?	<ul style="list-style-type: none"> • Yes (50% (6 learners)) • Partially (41,7% (5 learners)) • No (8,3% (1 learner))
2. Is it easier to understand the foreign language while watching films without translation?	<ul style="list-style-type: none"> • Yes (33,3% (4 learners)) • Partially (33,3% (4 learners)) • No (33,3% (4 learners))
3. Do you feel that you now have a better understanding of table manners?	<ul style="list-style-type: none"> • Yes (66,7% (8 learners)) • Partially (33,3% (4 learners)) • No (0%)
4. Which tasks after viewing were most useful to you?	<ul style="list-style-type: none"> • Test tasks (58,3% (7 learners)) • Discussions (41,7% (5 learners))
5. Would you like to continue using English-language series in lessons?	<ul style="list-style-type: none"> • Yes (66,7% (8 learners)) • No (0%) • Not sure (33,3% (4 learners))

After implementing the methodology positive dynamics were observed: 50% of students noted that the series significantly helped them better understand the traditions and lives of people in English-speaking countries, another 41.7% highlighted some improvement, and only 8.3% did not notice any changes. Besides, 66.7% of respondents positively assessed the effect of the series on their understanding of the cultural context (table

manners). This confirms an increase in students' interest and engagement in studying the sociocultural aspects of the language.

The analysis of the initial results confirmed that students had problems and difficulties understanding English without translation: only 33.3% indicated that they could understand it, another 25% -sometimes (See Table 1). After the experiment, the results remained mixed: 33.3% of students reported improvement, 33.3% reported partial improvement, and 33.3% reported no change. This suggests that while the use of series encourages the development of listening skills, a longer-term impact is necessary to achieve more noticeable results.

The participants also evaluated the educational value of the work: 58.3% preferred test tasks, 41.7% preferred discussions. The preference for test tasks may reflect students' familiarity with traditional forms of evaluation, as well as a desire for clear, measurable outcomes and a sense of security when completing well-defined tasks. At the same time, the relatively high percentage of learners who prefer discussions highlights the importance of interactive, communicative activities that allow for personal expression and deeper engagement with content.

After the experiment, 66.7% of students confirmed their desire to continue this practice, while 33.3% were undecided. The absence of negative responses indicates a generally positive attitude toward the proposed approach.

Conclusion. The results before and after the experiment demonstrate a largely positive impact of using English-language series in the learning process. Students showed increased interest in learning the language and culture, a better understanding of the behavior and humor of native speakers, as well as more active participation in class. At the same time, some difficulties, particularly in understanding what actors are saying are still, remain tangible.

Recommendations for further research. For further research, it is necessary to conduct a more in-depth study of the long-term impact of using series on the development of language skills and motivation. In addition, a promising direction of research involves identifying modern and innovative methods for integrating authentic materials into instruction and developing effective approaches for assessing students' sociocultural competence.

References

Бігич, О. Б., Борецька, Г. Е., Бориско, Н. Ф., Гапонова, С.В., Майер, Н. В., Ніколаєва, С. Ю., ... Шукліна, С. І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>

Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In: Pride, J.B. and Holmes, J., Eds., *Sociolinguistics. Selected Readings*, Penguin Books, 269-293

Kabooha, R. H. (2016). Using Movies in EFL Classrooms: A Study Conducted at the English Language Institute (ELI). *English Language Teaching*, 2016, Vol. 9(3), p. 248–257

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press

Sánchez-Auñón, E., Férez-Mora, P. A., Monroy-Hernández, F. (2023). *The use of films in the teaching of English as a foreign language: a systematic literature review*. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8 (10)

Vanderplank, R. (2020). *Video and informal language learning*. In M. Dressman & R. W. Sadler (Eds.), *The handbook of informal language learning*. 183–201

Karpukhina Mariia

A4 Secondary Education, 1-year Master's degree student

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Scientific supervisor: Ph.D. in Education, Assoc. Prof. Olena Chukhno

DEVELOPING PRAGMATIC COMPETENCE IN SENIOR SCHOOL STUDENTS THROUGH INTERVIEWS

Summary. The article deals with the problem of developing the English language pragmatic competence in senior school students through interviews. Special attention is paid to the role of the interview as an authentic communicative tool in the development of discourse, functional and pragmatic competences. The main advantages of using interviews in English language teaching are identified and examples of activities to develop pragmatic skills are provided.

Keywords: English, interview, pragmatic competence, senior school.

Анотація. У статті розглядається проблема розвитку англомовної прагматичної компетентності учнів старших класів за допомогою інтерв'ю. Особлива увага приділяється ролі інтерв'ю як автентичного комунікативного інструменту у розвитку дискурсивної, функціональної та прагматичної компетенцій. Визначено основні переваги

використання інтерв'ю у навчанні англійської мови та наведено приклади заходів для розвитку прагматичних навичок.

Ключові слова: англійська мова, інтерв'ю, прагматична компетентність, старша школа.

Modern English language teaching is focused on the development of students' ability to interact effectively in real communicative situations as well as on the formation of grammatical and lexical skills. That is why the problem of developing pragmatic competence as a component of foreign language communicative competence is of particular relevance. In intercultural communication, senior school students must be able to appropriately use language tools in accordance with the social context, the speaker's intentions and the expectations of the interlocutor.

The problem of developing pragmatic competence is important in both scientific and practical aspects. An insufficient level of pragmatic skills can lead to communicative misunderstandings, pragmatic errors and difficulties in intercultural communication. In this regard, modern methods of teaching foreign languages are actively looking for effective means of developing pragmatic competence, among which authentic communicative situations, role-playing games, discourse analysis and interviews play an important role.

The concept of pragmatic competence has been actively studied in the works of foreign scholars. Thomas (1983) defines pragmatic competence as "the ability to use language effectively in order to achieve a specific purpose and to understand language in context" (p. 92). Canale and Swain (1980) considered it as a part of sociolinguistic competence, associated with the appropriate use of language tools depending on the communicative situation. Bachman (1990) expanded this concept to include the ability to perform various communicative functions in speech. Significant contributions to pragmatics research have also been made by Crystal (2008), Leech (1983) and Kasper (1997), who examined the relationship between language structures, social context and speech behaviour.

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (2001) identifies pragmatic competence as one of the key components of communicative competence, along with linguistic and sociolinguistic competences. The CEFR (2001) divides pragmatic competence into discourse competence, functional competence and design competence. Discourse competence is associated with the ability to build a logically coherent statement, functional competence is associated with the use of speech to achieve certain communicative goals, and design competence is associated with the planning and structural organisation of speech.

Despite a significant number of studies, the problem of developing

pragmatic competence of senior school students using interviews remains insufficiently studied. Most works deal with general methods of teaching pragmatic skills, while the potential of interviews as a means of developing pragmatic competence is not fully revealed. This is what makes this study relevant.

The aim of the article is to outline the particularities of developing pragmatic competence in senior school students using interviews and to determine effective methodological techniques for using interviews in English lessons.

Pragmatic competence includes the ability of students to correctly construct statements and adapt them to a specific communication situation. This is especially important in the process of oral communication, where intonation, speech intentions, interlocutors' reactions and social norms are as important as language forms. That is why the development of pragmatic competence requires the use of authentic and communicatively oriented teaching methods.

One of such methods is the interview, which, as a form of educational activity, creates conditions for natural interaction between students and contributes to the development of real communication skills. It allows teachers to model situations of everyday and professional communication, forms the skills of asking questions, responding to answers, maintaining a conversation and observing speech etiquette. Interviews also "encourage students to share their own thoughts, feelings and challenges" (Sunny & Zainul, 2025, p. 44), which helps develop natural foreign language communication skills and increases learners' talking time.

Interviews are of particular value for the development of discourse competence. During interviews, students learn to logically construct statements, follow the sequence of remarks, use communication tools and maintain the topic of conversation. In addition, interviews contribute to the formation of functional competence, as students implement various communicative functions (ask questions, clarify information, express agreement or disagreement, comment on answers, argue their own opinion).

An important aspect of the development of pragmatic competence is the formation of skills in the use of speech acts. Searle (1969) considered speech acts as actions carried out through speech. The main speech acts include requests, apologies, compliments, advice, invitations, thanks and refusals. They are the basis of everyday communication and play an important role in intercultural communication.

An interview creates favourable conditions for practicing speech acts in a real context. For example, during an interview, students can ask polite questions, respond to the interlocutor's answers, express interest or surprise, clarify information, maintain or change the topic of conversation

and express their own attitude to what they heard. Such tasks help students realise the dependence of speech on the social context and contribute to the development of sociopragmatic competence.

The effectiveness of the interview as a means of developing pragmatic competence is also explained by its connection with the discourse-oriented approach. Gvritishvili (2025) notes that the analysis of authentic speech helps students understand the functioning of language in a real context and learn the norms of communicative behaviour. During the interview, students can observe the use of pragmatic markers, such *as well, you know, I mean, actually, right*, which helps to structure speech and guide interaction with the interlocutor.

Unlike the traditional “initiate-respond-follow-up” (IRF) model, where the main role belongs to the teacher, the interview focuses on the active participation of students in communication. Tello Rueda (2006) notes that excessive teacher-centeredness limits the development of pragmatic skills, as students do not receive enough authentic speaking experience. Interviews, on the contrary, create situations of real interaction and promote the use of English as a means of communication and not only as an object of study.

The development of pragmatic competence through interviews should be organised according to the principle of “input-interaction-output”. At the “input” stage, students are introduced to authentic examples of interviews in the format of texts, audio or video. They analyse speech acts, pragmatic markers and ways of maintaining a conversation and features of the interlocutors’ speech behaviour.

At the “interaction” stage, students perform exercises to analyse communicative situations, select appropriate replicas, determine speech intentions and compare pragmatic features of English and their native languages. For example, students can be asked to determine which forms of questions are more polite or how the style of speech changes depending on the status of the interlocutor.

At the “output” stage, students independently create interviews in pairs or groups. They can play the role of a journalist, blogger, TV show host or interview candidate. Such tasks help develop spontaneous speech, interaction skills and pragmatic flexibility (Xiaochen, 2022).

Creative tasks related to interviews are also effective, for example, creating an interview with a famous person, conducting a social survey, an interview on the topic of cultural differences, role-playing interviews for employment or analysing errors in the communicative behaviour of interlocutors. Such activities allow combining the development of speech, sociocultural and pragmatic skills.

Thus, pragmatic competence is an important component of foreign language communicative competence and ensures the ability of students to

effectively use English in real communication situations. Its formation requires the use of authentic, communicatively oriented teaching methods.

One of the most effective means of developing pragmatic competence is the interview, as it creates conditions for natural speech interaction, the use of speech acts, the development of discourse skills and sociopragmatic awareness. The use of interviews in English lessons contributes to increasing students' talking time, developing their confidence in communication and the ability to use language tools in accordance with the situation and communicative goal. Prospects for further research include creating a system of activities for developing pragmatic competence through interviews in senior school.

References

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1, 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2001). Strasbourg: Council of Europe.

Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell Publishing.

Gvritishvili, S. (2025). Developing Pragmatic Competence in the EFL Classroom: A Discourse-Based Strategy. *International Journal of Multilingual Education*, 26, 3, 361-377. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36813.70882>

Kasper, G. (1997). Can Pragmatic Competence Be Taught. *NetWork* 6, 19. <https://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/>

Leech, G. (1983) *Principles of Pragmatics*. Longman.

Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge University Press.

Sunny, N., & Zainul, A. (2025). The Use of Interview as a Technique to Assess Students' Speaking Skills of Senior High School. *International Journal of Multilingual Education and Applied Linguistics*, 2, 4, 43-52. <https://doi.org/10.61132/ijmeal.v2i4.397>

Tello Rueda, Y. (2006). Developing pragmatic competence in a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 169–182. <https://doi.org/10.14483/22487085.177>

Thomas J. (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4, 2, 91-122. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>

Xiaochen L. (2022). The Relation of Input, Interaction and Output in SLA. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 652 (474-479). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.220405.078>

Luchnikova Oleksandra

A4 Secondary Education, 1-year Master's degree student

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Scientific supervisor: Ph.D. in Education, Assoc. Prof. Olena Chukhno

ORGANIZING SELF- AND PEER-CHECKING OF NON-COMMUNICATIVE LEXICAL EXERCISES IN BASIC SCHOOL

Summary. The article explores the principles of organizing self-checking and peer-checking of non-communicative lexical exercises as an effective tool for developing English lexical competence in basic school students. These forms promote the transition from teacher-controlled checking to learner autonomy, taking into account the psychological peculiarities of adolescents. The study identifies and substantiates key principles as well as demonstrates their integration into lesson structures.

Keywords: basic school, lexical competence, non-communicative lexical exercises, self-checking, peer-checking.

Анотація. У статті розглянуто принципи організації самоперевірки й взаємоперевірки некомунікативних лексичних вправ як ефективного засобу формування англійської лексичної компетентності учнів базової школи. Ці форми сприяють переходу від учительського контролю до навчальної автономії з урахуванням психологічних особливостей підлітків. Дослідження визначає ключові принципи, обґрунтовує їх теоретично та демонструє інтеграцію в структури уроків.

Ключові слова: базова школа, взаємоперевірка, лексична компетентність, лексичні некомунікативні вправи, самоперевірка.

Statement of the problem. In the context of the New Ukrainian School (NUS) reform and the competence-based approach outlined in the State Standard of Basic Secondary Education, there is a clear need for changing assessment principles in school. This change involves moving away from purely teacher-directed control towards students' autonomy in language learning.

Non-communicative lexical exercises focus on form rather than meaning or communication. They include such tasks as gap-filling, multiple matching, true/false statements, sorting, odd one out, labelling, etc. These exercises are essential for automating accurate lexical usage, developing receptive and reproductive lexical skills, and forming strong collocation awareness. Traditional checking methods often remain focused on teachers and do not fully engage students' reflective and metacognitive capabilities. The implementation of self-checking and peer-checking mechanisms

addresses this limitation by actively involving learners in the checking process. This involvement not only fosters lexical accuracy and awareness but also enhances self-regulation among students. Additionally, these strategies cater to the psychological needs of basic school students, which include emotional instability and the need for social interaction, particularly in contexts characterized by wartime conditions.

Review of literature. Contemporary research emphasizes the importance of student-involved checking processes in language education. Black and Wiliam demonstrate that formative practices involving self- and peer-checking significantly enhance learning outcomes through improved feedback and self-regulation (Black & Wiliam, 1998). Kumar et al. show positive effects of self- versus peer-checking activities on self-regulated learning, critical thinking, and problem-solving skills in EFL contexts (Kumar et al., 2023).

Virna and Havryliuk show that Vygotsky's zone of proximal development underpins peer-checking as a form of guided collaboration that leads to greater independence (Вірна & Гаврилюк, 2020). In the Ukrainian educational context, Horoshkin discusses competence-based approaches to verifying learning outcomes, while Serohina outlines the stages of forming self-control skills (Горошкін, 2024; Серьогіна 2008). Yatsyna highlights the psychological impact of war on students and the value of practices that build resilience and a sense of control (Яцина, 2022). Huitt and Hummel apply Piaget's theory, indicating that younger basic school students require simplified, visual checking tools, while older students benefit from differentiated tasks (Huitt & Hummel, 2003).

Although studies on formative assessment and self-checking in language learning are growing, there remains a specific gap in the detailed elaboration of principles for organizing self- and peer-checking of non-communicative lexical exercises in Ukrainian basic schools, especially considering wartime realities and alignment with NUS principles.

The aim of the research is to provide a theoretical substantiation of the principles of organizing self- and peer-checking of non-communicative lexical exercises in basic school as a means of developing English lexical competence.

The objectives are as follows: to identify and classify the main principles; to provide their theoretical justification, taking into account students' psychological features and current educational standards; and to outline practical aspects of their implementation within thematic blocks (e.g., "Ecology", "Technologies", "Everyday Life").

Findings and discussion. The principles of organizing self- and peer-checking of non-communicative lexical exercises form a coherent and scientifically grounded methodological framework. These principles take into account the psychological characteristics of basic school students,

modern requirements of the New Ukrainian School, and the specifics of working with non-communicative lexical exercises.

The identified principles are visually presented in Fig. 1.

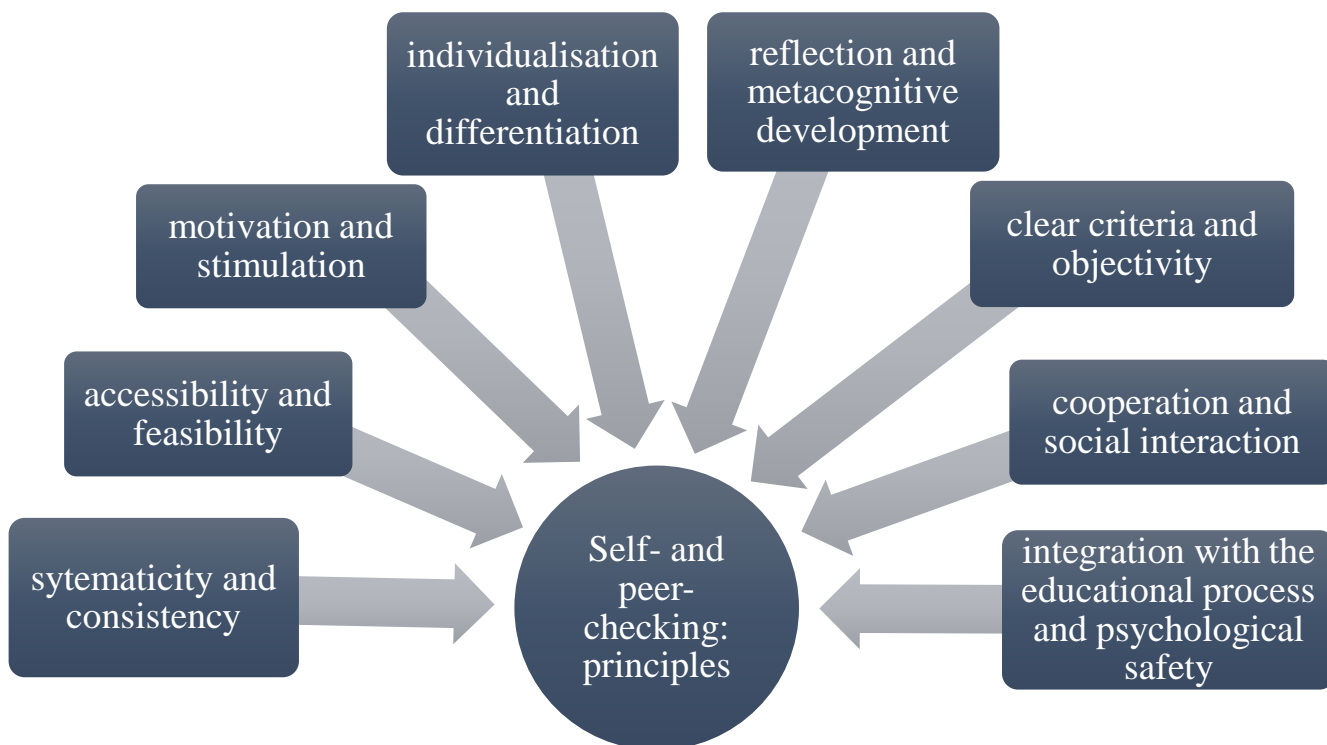


Fig. 1. Principles of organizing self- and peer-checking of non-communicative lexical exercises in basic school.

As shown in Fig. 1, eight key principles constitute the basis for the effective organization of self- and peer-checking. These principles are interrelated and should be implemented concurrently.

Their detailed characteristics, theoretical foundations, and practical implementation features are presented in Table 1.

Table 1
Principles of Organizing Self- and Peer-Checking

Principle	Core Features	Theoretical Basis	Practical Implementation in Lexical Exercises
Principle of systematicity and consistency	Regular integration into every lexical lesson; gradual increase in complexity	Vygotsky's theory of the zone of proximal development; PPP, ESA, Lexical Approach	Simple checklists (5-6 grades); detailed collocation analysis (7-9 grades)

Principle of accessibility and feasibility	Simple, visual tools; age-appropriate volume	Piaget's concrete operational stage	Color-coded answer keys; differentiated number of items
Principle of individualization and differentiation	Tailored tasks and pairing strategies; digital support	NUS learner-centered approach	Advanced students analyze idioms; others use simplified lists or Quizlet
Principle of motivation and stimulation	Gamification elements and progress-oriented feedback	Formative assessment principles	Stickers for successful self-checking; group points in ClassDojo
Principle of reflection and metacognitive development	Post-checking questions on strategies and results	Metacognition in adolescence	"3 positives – 1 improvement"; short learning diaries
Principle of clear criteria and objectivity	Transparent, age-adapted rubrics; preliminary training	Formative assessment theory (Black & Wiliam, 1998)	Rubrics for accuracy, collocation fit, context appropriateness
Principle of cooperation and social interaction	Pair exchange with constructive feedback	Social constructivism; Erikson's theory	Exchanging notebooks to discuss phrasal verbs or collocations
Principle of integration with the educational process and psychological safety	Embedded in Practice/Activate stages; voluntary and error-friendly	Trauma-informed pedagogy; wartime psychological support needs	Google Forms for self-checking; Padlet for peer-checking; no penalties for mistakes

Self-checking primarily develops students' metacognitive skills and individual responsibility for their own lexical accuracy. Peer-checking, in its turn, enhances social skills, provides additional perspectives on language use, and promotes collaborative learning.

For instance, the principle of psychological safety is crucial during the Practice stage (PPP/ESA), where students feel free to make mistakes without fear of penalty. The principle of reflection is naturally embedded in

the Production or Activate stage, encouraging students to analyze their learning strategies.

Examples of principle application:

- Principle of individualization and differentiation works effectively with sorting exercises. In the topic “Ecology”, weaker students sort basic vocabulary (recycle, pollution, environment) into simple categories, while stronger students work with more complex items or add their own examples. Pairing is done strategically so that stronger students support others without dominating.

- Principle of clear criteria and objectivity is best illustrated with gap-filling exercises. Before checking, students receive a simple rubric with criteria: “correct word”, “appropriate collocation”, “spelling”. After self-checking with a color-coded key, they exchange papers and use the same rubric for peer-checking. This reduces subjectivity and trains analytical skills.

- Principle of reflection and metacognitive development can be applied to an “odd one out” exercise on the topic “Everyday Life” (household items or routines). After peer-checking, students answer short questions: “Which strategy helped you most?”, “What was difficult and why?”, “What will you do differently next time?” (3 positives – 1 improvement). This turns a routine drill into a meaningful learning experience.

Limitations. The successful implementation of these principles requires preliminary training of students in using rubrics and giving constructive feedback. There is a risk of superficial peer-checking if criteria are not clear enough or if students lack sufficient lexical knowledge. In conditions of distance or blended learning, unequal access to digital tools (Quizlet, Google Forms, Padlet) may create additional challenges. Teachers also need targeted professional development to effectively integrate these practices.

Conclusions. The substantiated principles of systematicity and consistency, accessibility and feasibility, individualization and differentiation, motivation and stimulation, reflection and metacognitive development, clear criteria and objectivity, cooperation and social interaction, and integration with the educational process and psychological safety create a scientifically grounded system for organizing self- and peer-checking of non-communicative lexical exercises.

By consistently applying these principles, teachers can transform routine lexical drills into meaningful activities that simultaneously develop lexical competence, learner autonomy, critical thinking, self-regulation, and social-emotional resilience. These practices fully align with the philosophy of the NUS and are particularly valuable in the challenging conditions of wartime education, offering practical tools for building students’ sense of control and agency.

Prospects for further research. Future studies could include experimental verification of the effectiveness of these principles in different thematic blocks, comparison of their impact on long-term lexical retention, or exploration of AI-supported self-checking tools. Investigating optimal teacher preparation for implementing peer-checking and the long-term influence on overall language learning autonomy would also be valuable for Ukrainian educational practice.

References

Вірна, Ж. П., & Гаврилюк, І. О. (2020). Феномен особистісного простору: позиції вивчення в культурно-історичній теорії Л.С. Виготського. *Психологія людини: Л.С. Виготський та сучасна наука*, 2-3, 106–124.

Горошкін, І. О. (2024). До проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів гімназій у компетентнісному вимірі. *Проблеми сучасного підручника*, 32, 66–82.

Серьогіна, І. Ю. (2008). Характеристика умінь і навичок самоконтролю та етапи їх формування в учнів у процесі навчання. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 21, 255–261.

Яцина, О. Ф. (2022). Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Перспективи та інновації науки*, 7(25), 554–567.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.

Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational Psychology Interactive*, 3(2), 1–5.

Kumar, T., Soozandehfar, S. M. A., Hashemifardnia, A., & Mombeini, R. (2023). Self vs. peer assessment activities in EFL-speaking classes: Impacts on students' self-regulated learning, critical thinking, and problem-solving skills. *Language Testing in Asia*, 13(1), 36.

Riazanova Yuliia

A4 Secondary Education, 1-year Master's degree student

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Scientific supervisor: Ph.D. in Education, Assoc. Prof. Olena Chukhno

ACTIVITIES FOR DEVELOPING ACTIVE LISTENING SKILLS IN BASIC SCHOOL

Summary. This paper investigates the theoretical and practical foundations of developing active listening skills among basic school students in English as a foreign language. It differentiates between traditional listening comprehension, which focuses on internal decoding of recorded messages, and active listening, which is defined as a purposeful, interactive method of communication during live interactions. The study highlights the psychological and neurobiological barriers specific to adolescents and proposes a subsystem of activities based on various interaction models to foster social engagement and mutual understanding.

Key words: active listening, basic school, interaction models, listening comprehension.

Анотація. У цій роботі досліджуються теоретичні та практичні засади розвитку навичок активного слухання в учнів базової школи на уроках англійської мови як іноземної. Розмежовується традиційне аудіювання, яке зосереджується на внутрішньому декодуванні записаних повідомлень, та активне слухання, що визначається як цілеспрямований, інтерактивний спосіб комунікації під час живої взаємодії. У дослідженні висвітлюються психологічні та нейробіологічні бар'єри, характерні для підлітків, а також пропонується підсистема вправ, заснована на різних моделях взаємодії, для розвитку соціальної залученості та взаєморозуміння.

Ключові слова: активне слухання, аудіювання, базова школа, моделі взаємодії.

Statement of the problem. In contemporary English language teaching, listening comprehension and active listening are often conflated, yet they serve entirely different communicative purposes. Listening comprehension is fundamentally an internal cognitive process aimed at comprehending recorded audio or video materials (Vandergrift & Goh, 2012). Conversely, active listening is defined as a conscious and interactive method of communication that requires full concentration and a targeted effort to deeply understand a live interlocutor (Richards, 2008). Basic school students, due to the intense restructuring of their prefrontal cortex and emotional reactivity, often experience attention crises during live

communication (Paus, 2005). Consequently, standard listening comprehension exercises are insufficient for teaching them how to interact, clarify information, and maintain a live dialogue, which creates a critical gap in their overall communicative competence.

Review of literature. The conceptualization of active listening as an interactive process stems from frameworks emphasizing deliberate focus and meaning-making, as listening must be treated as a social activity rather than just a decoding exercise (Rost, 2011). In the context of foreign language learning, traditional methodologies often rely too heavily on recorded input, focusing on bottom-up and top-down processing without addressing spontaneous live exchange (Richards, 2008). Neurobiological studies provide a crucial understanding of adolescent brain development, explaining why static listening tasks fail to retain basic school students' attention due to an immature prefrontal cortex (Paus, 2005). This is supported by psychological research arguing that adolescents require socially integrated learning models to satisfy their need for peer identification (Steinberg, 2014).

The **aim** of this research is to theoretically substantiate and design a subsystem of activities specifically tailored to develop active listening skills through live, multi-channel interaction for basic school students.

Research methodology. The study employs a theoretical analysis of psychological, neurobiological, and pedagogical literature to clearly differentiate listening comprehension from active listening. Additionally, pedagogical modeling is used to structure a subsystem of activities categorized by the direction of speech activity (receptive and receptive-productive) and models of interaction, ensuring alignment with the cognitive and social needs of adolescent learners.

Findings and discussion. The implementation of interaction-based models reveals that active listening must be taught through continuous live feedback rather than the traditional pre-, while-, and post-listening stages strictly associated with listening comprehension (Rost, 2011). To effectively build these skills, a specific criterion for dividing activities into groups was chosen: the direction of speech activity (receptive, receptive-productive, and interactive synthesis). This criterion was selected because active listening develops sequentially. Adolescents must first learn to manage their internal cognitive focus and provide non-verbal feedback, then learn to intervene verbally to negotiate meaning, and finally apply these skills in complex group problem-solving (Vandergrift & Goh, 2012). To better understand this pedagogical design, the specific groups of activities and their communicative functions are summarized in Table 1.

Table 1

Stages of active listening development based on speech activity direction

Group category	Primary focus	Interaction type
1. Receptive	Sustained attention, non-verbal support, silent information extraction.	Teacher-to-student; Peer-to-peer
2. Receptive-productive	Verbal reflection, interrupting politely, summarizing, probing.	Pair work
3. Interactive synthesis	Multi-channel processing, consensus building, collaborative output.	Group work

Group 1 includes receptive activities aimed at developing focused attention and non-verbal support skills during live presentations. Students learn to extract key information without disrupting the speaker's flow.

Activity 1. “The engagement checklist”

Aim: to develop students' verbal receptive skills and the ability to extract key information during a peer's presentation.

Equipment: printed checklist cards with blank sections for main ideas and follow-up questions.

Instruction: Listen carefully to your classmate's presentation without interrupting. While listening, fill out the checklist card by writing down three main points discussed by the speaker. Based on these points, write two clarifying questions on your card. After the presentation, use your notes to ask the speaker your questions and provide constructive verbal feedback.

Activity 2. “The silent supporter”

Aim: to practice non-verbal active listening skills and maintain physical presence in a live dialogue.

Equipment: none.

Instruction: Work in pairs. Student A will tell a story about a recent weekend trip for two minutes. Student B must listen without saying a single word. Use only non-verbal signals to show you are actively listening: maintain eye contact, lean slightly forward, nod your head, and use appropriate facial expressions to show interest or surprise. Switch roles.

Activity 3. “Live dictogloss”

Aim: to train selective attention and decode continuous live speech by distinguishing content words from functional words.

Equipment: blank sheets of paper and pens.

Instruction: The teacher will tell a short live story about a personal

experience at a normal speaking speed. Do not try to write every word. Listen actively and write down only the key content words (nouns, verbs, adjectives). After the story ends, use your notes to verbally reconstruct the main idea of the story with your partner.

Group 2 consists of receptive-productive activities that foster the ability to negotiate meaning and prevent misunderstandings in real-time conversations. Students practice interrupting politely and asking targeted questions.

Activity 1. “The clarification loop”

Aim: to train students to use requests for clarification and ensure mutual understanding during live interaction.

Equipment: role-cards with a topic for explanation and a list of English clarification phrases.

Instruction: Work with a partner. Student A explains the rules of their favorite game. Student B listens actively and interrupts the explanation whenever something is unclear or when the partner pauses. Use English phrases such as: “Could you clarify what you mean by...?”, “If I follow you correctly, you mean that...?”, etc. Discuss together how these interruptions helped make the explanation much clearer.

Activity 2. “The echo and paraphrase chain”

Aim: to develop the skill of verbal reflection to prove that the speaker’s message and emotional tone were correctly interpreted.

Equipment: prompt cards with controversial school-related opinions.

Instruction: Student A will draw a card and state their opinion on the topic. Student B must “echo” the emotion and “paraphrase” the content before giving their own opinion. Use the formula: “So, it sounds like you feel [emotion] because [paraphrase]. Is that right?”. Wait for Student A to confirm before adding your thoughts.

Activity 3. “The questioning journalist”

Aim: to practice using open-ended questions to extract missing details during a live conversation.

Equipment: scenario cards with intentionally vague statements.

Instruction: Student A will read a vague statement aloud. Student B acts as a journalist. You cannot offer sympathy or advice until you fully understand the situation. Ask exactly three Wh-questions (Who, What, Where, When, Why) based on what you hear to uncover the full story before continuing the conversation.

Group 3 features interactive synthesis activities that simulate complex, real-life communication where listening is the primary tool for solving a shared academic or social task.

Activity 1. “Interactive jigsaw sharing”

Aim: to practice collaborative active listening where each student acts as an expert source of live information to solve a shared problem.

Equipment: clue cards for each group member containing unique fragments of a secret plan.

Instruction: Form a group of three. Each member gets a card with a different clue about an upcoming school event. Do not show your card to anyone. Share your information verbally with your group. Listen carefully to your partners, take notes on the details they share, and collectively deduce the exact time, location, and main activity of the event. Present your group's final conclusion to the class.

Activity 2. “Collaborative debate notes”

Aim: to develop critical listening and the ability to synthesize opposing viewpoints from live speakers.

Equipment: graphic organizer charts divided into “Pros”, “Cons”, and “Shared Conclusion”.

Instruction: Two students will conduct a live debate on a topic. The rest of the group must actively listen to both sides. As a group, discuss what you heard, fill out the graphic organizer with the strongest points from both speakers, and verbally present a compromised conclusion to the class.

Activity 3. “The problem-solving council”

Aim: to reach a consensus through active listening, compromise, and explicit acknowledgment of peer contributions.

Equipment: a problem scenario card.

Instruction: Work in groups of four. One student reads the problem scenario aloud. The group must discuss and agree on a solution. The strict rule of this council is that before you introduce your own idea, you must explicitly acknowledge the previous speaker's point by saying, “I understand [name]'s point about [topic], and I would like to add...”.

Conclusion. The integration of active listening into the basic school EFL curriculum requires a paradigm shift from individual audio decoding to live, socially integrated communication. The proposed subsystem of activities effectively addresses the neurobiological and psychological challenges of adolescence. By replacing passive observation with structured interactive tasks, students develop the crucial habit of empathetic and focused live listening.

Research prospects. Further research might focus on empirical testing of the proposed activities to measure its impact on students' spontaneous speaking fluency. Additionally, exploring the integration of active listening strategies into interdisciplinary CLIL lessons presents a promising avenue for enhancing academic communication.

References

Paus, T. (2005). Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 60-68.

Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory*

to Practice. Cambridge University Press.

Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*. Pearson.

Steinberg, L. (2014). *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence*. Eamon Dolan/Houghton Mifflin Harcourt.

Vandergrift, L., Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge.

ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

Беланова Вікторія Миколаївна

В11 Філологія, студентка 3 курсу

Рівненський державний гуманітарний університет

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Тарасюк Н.Ю.

СИНТАКСИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ЛІТЕРАТУРНО-ХУДОЖНЬОЇ ФРАНКОМОВНОЇ ПРОЗИ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню синтаксичних трансформацій у перекладах французької художньої прози українською мовою. Визначено поняття синтаксичної трансформації як цілеспрямованого перетворення граматичної структури висловлювання з метою досягнення функціональної еквівалентності в мові перекладу. Розглянуто типологічні відмінності між французькою та українською синтаксичними системами в якості основного підґрунтя для виникнення перекладацьких трансформацій. Систематизовано основні типи синтаксичних перетворень: трансформацію пасивних конструкцій, зміну кількості предикативних одиниць, реструктуризацію інфінітивних і дієприкметникових зворотів, зміну порядку слів і комунікативного членування речення. Проаналізовано проблему деформації синтаксичного ритму прози у контексті концепції негативних тенденцій перекладу. Зроблено висновок про системний і неминучий характер синтаксичних трансформацій, а також про необхідність усвідомленого підходу до їхнього застосування з метою збереження художньої адекватності перекладу.

Ключові слова: синтаксична трансформація, французька проза, художній переклад, пасивна конструкція, інфінітивний зворот, порядок слів, еквівалентність, деформація тексту, комунікативне членування речення, предикативна одиниця.

Abstract. The article is devoted to the study of syntactic transformations that arise in the process of translating French literary prose into Ukrainian. The concept of syntactic transformation is defined as a purposeful modification of the grammatical structure of an utterance aimed at achieving functional equivalence in the target language. Typological differences between the French and Ukrainian syntactic systems are examined as the primary basis for translational

transformations. The main types of syntactic transformations are systematized: transformation of passive constructions, changes in the number of predicative units, restructuring of infinitive and participial phrases, and changes in word order and communicative sentence structure. The problem of deformation of the syntactic rhythm of prose is analysed in the context of the theory of negative translation tendencies. The conclusion is drawn about the systemic and inevitable nature of syntactic transformations, as well as the need for a conscious approach to their application in order to preserve the literary adequacy of the translation.

Keywords: syntactic transformation, French prose, literary translation, passive construction, word order, equivalence, text deformation.

Вступ. Переклад художньої прози з французької мови на українську є одним із найскладніших різновидів перекладацької діяльності, оскільки вимагає не лише точної передачі змісту, а й відтворення стилістичної, ритмічної та синтаксичної організації тексту. При цьому художній переклад вимагає не лише правильного відтворення ідей автора, а й відображення способу художнього втілення цих ідей (Коптілов, 2003, с. 4-5). Поняття синтаксичної трансформації охоплює широкий спектр перетворень - від елементарної зміни порядку слів до глибинної реструктуризації речення, яка торкається її граматичної, семантичної та прагматичної організації.

Актуальність дослідження зумовлена кількома чинниками. По-перше, французька та українська мови, попри спільну індоєвропейську генезу, належать до різних синтаксичних типів: перша є переважно аналітичною з фіксованим порядком слів, що зумовлює специфічні правила розташування означення – в сучасній французькій мові прикметники-епітети, як правило, стоять у постпозиції і зберігають власний наголос, тоді як у препозиції вони його втрачають (Самойлова, Кюмірна, 2008, с. 128-129); друга є синтетичною з розвиненою системою відмінювання та відносно вільним синтаксичним порядком, що забезпечує збереження смислових відношень незалежно від позиції компонентів у реченні. По-друге, художня проза, на відміну від наукового або ділового тексту, надає синтаксичним структурам додаткового естетичного навантаження, і будь-яка трансформація неминуче торкається художнього ефекту твору. По-третє, попри загальну розробленість теорії перекладознавства, питання системного опису синтаксичних трансформацій у мовній парі французька-українська залишається недостатньо дослідженим.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури систематизувати основні типи синтаксичних трансформацій, що виникають при перекладі франкомовної прози літературно-художнього

жанру українською мовою, та визначити їхній вплив на художню якість і прагматику тексту. Реалізація цієї мети передбачає вирішення таких завдань: охарактеризувати ключові типологічні відмінності між французькою та українською синтаксичними системами; виокремити найпоширеніші трансформаційні моделі на рівні синтаксису, вивчення яких привертає увагу мовознавців у сучасний період.

Об'єктом дослідження є синтаксичні трансформації у процесі художнього перекладу, досліджені на основі аналізу синтаксичної системи французької мови у жанрі літературно-художнього тексту в працях таких дослідників, як А. Берман, Р. Зорівчак, М. Новикова та інші. Предметом дослідження є специфіка вияву синтаксичних трансформацій при перекладі французьких прозових текстів літературно-художнього жанру українською мовою. Методи дослідження включають зіставний аналіз, трансформаційний аналіз синтаксичних структур, а також елементи описового методу.

Типологічні відмінності як підґрунтя синтаксичних трансформацій. Будь-яке обґрунтування синтаксичних трансформацій має спиратися на порівняльний аналіз граматичних систем вихідної мови та мови перекладу. Французька мова характеризується переважно аналітичним граматичним ладом: граматичні значення виражаються здебільшого службовими словами, а не флексіями, хоча дослідники зазначають, що ступінь аналітизму французької мови є предметом дискусії в сучасній лінгвістиці (Самойлова, Комірна, 2008, с. 18). Це зумовлює фіксований порядок слів у реченні, де підмет, як правило, передує присудку, а означення розташовується відповідно до системно визначених граматиною правил препозиції та постпозиції у групі «означення - означуване слово» (Самойлова, Комірна, 2008, с. 128-129). Українська мова, натомість, є синтетичною: система відмінювання забезпечує збереження смислових відношень незалежно від позиції компонентів у реченні, що дає змогу реалізовувати інверсію та інші синтаксичні прийоми без втрати семантичної прозорості.

Наслідком цієї типологічної асиметрії є те, що значна частина французьких конструкцій не має структурних відповідників в українській мові і потребує не еквівалентної підстановки, а функціонального перетворення. Зокрема, французькі інфінітивні конструкції, утворені за допомогою прийменників, виражають різноманітні значення: прийменник *pour* з інфінітивом передає мету або наслідок (*Il parle pour les convaincre*), тоді як *avant de* + інфінітив позначає передування дії (Самойлова, Комірна, 2008, с. 484-486). При перекладі такі конструкції зазвичай трансформуються в підрядні обставинні речення або дієприслівникові звороти, що відповідають нормам українського синтаксису: *après avoir terminé son discours* -

«завершивши промову» або «після того як він завершив промову». Аналогічно, відносні займенники *dont* та *lequel* не мають прямих синтаксичних еквівалентів в українській мові. Займенник *dont* замінює іменник або займенник, що вводиться прийменником *de*, і може виступати додатком дієслова, підметом, прямим додатком або означенням: *L'homme dont je parle* - «людина, про яку я говорю»; при цьому *dont* «містить» у собі прийменник *de* і в перекладі може відповідати різним відмінковим формам українського займенника (Самойлова, Комірна, 2008, с. 473-474). Це змушує перекладача вдаватися до реструктуризації підрядного речення зі зміною прийменникового керування.

Окремо слід зазначити роль артикля у французькій мові: його повна відсутність в українській системі впливає не лише на лексичний, а й на синтаксичний рівень тексту, оскільки визначеність та невизначеність предмета у французькій прозі нерідко закладені у саму будову речення і відіграють роль у його тема-рематичній організації. При перекладі цей семантичний нюанс доводиться компенсувати синтаксичними засобами - зміною порядку слів, введенням вказівних займенників або частки *same*, - адже перекладач повинен відображати не лише зміст, а й спосіб художнього втілення ідей автора (Коптілов, 2003, с. 4-5).

Основні типи синтаксичних трансформацій. Серед усіх видів Дослідники перекладознавства виокремлюють кілька основних моделей синтаксичних перетворень, що виникають у процесі перекладу французьких прозових текстів; при цьому більшість із них погоджується, що граматичні трансформації - зокрема синтаксичні - є невід'ємною складовою перекладацької діяльності (Карпенко, 2019, с. 156).

Трансформація пасивних конструкцій. французькій прозі пасивний стан виконує комунікативно-прагматичну функцію, зміщуючи акцент із суб'єкта дії на її результат або об'єкт. В українській художній мові пасив уживається рідше, тому перекладач часто замінює його активними чи безособовими конструкціями, що може змінювати прагматичний акцент висловлювання (Самойлова, Комірна, с. 310-312).

Зміна кількості предикативних одиниць. Французький синтаксис тяжіє до складних і розгорнутих конструкцій, які в українському перекладі часто розщеплюються або, навпаки, компресуються. Це впливає на синтаксичний ритм тексту, особливо у прозі Марселя Пруста.

Трансформація атрибутивних конструкцій. Французька мова активно використовує постпозитивні означення, тоді як в українській переважає препозиція. Тому при перекладі змінюється порядок слів і синтаксична функція компонентів: дієприкметникові

звороти можуть перетворюватися на підрядні означальні речення.

Зміна порядку слів і комунікативного членування речення.

Французьке речення має більш фіксований порядок слів, тоді як українська мова використовує інтонацію та інверсію для виділення реми. Тому перекладач змінює актуальне членування речення, щоб зберегти комунікативний акцент оригіналу (Berman, 2000, с.286-288)

Проблема деформації та збереження синтаксичного ритму.

Концепція негативних деформуючих тенденцій, детально розроблена А. Берманом у контексті перекладознавчої думки, є надзвичайно релевантною для аналізу синтаксичних трансформацій (Berman, 2000, с.288-289). Серед виокремлених ним тенденцій особливо актуальними для роботи з французькою прозою є раціоналізація та кларифікація - спрощення синтаксичних структур заради зрозумілості для цільового читача. Ці тенденції є природними і певною мірою неминучими, однак у надмірному застосуванні вони призводять до нівелювання авторської синтаксичної манери.

Поняття «синтаксичного ритму» прози є важливим для розуміння меж допустимої трансформації. Ритм французьких речень будується на основі фіксованої акцентуації і чіткої просодичної структури, тоді як українська мова має вільний наголос і більш рухливий синтаксис. Перенесення ритмічного малюнка тексту в умовах такої асиметрії вимагає від перекладача не лише мовної компетентності, а й глибокого естетичного чуття. Саме синтаксичні рішення - вибір між простим і складним реченням, між прямим і інвертованим порядком слів, між ампліфікацією й компресією - визначають, чи відчує читач перекладу той самий ритмічний і стилістичний ефект, що й читач оригіналу (Коптілов, 2003, с.20).

Висновки. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що синтаксичні трансформації при перекладі французької прози є системним і неминучим явищем, зумовленим типологічною асиметрією між французькою та українською мовами. Найпоширенішими їхніми типами є: трансформація пасивних конструкцій в активні або безособові; розщеплення або компресія речень; зміна кількості предикативних одиниць; трансформація інфінітивних і дієприкметникових зворотів у підрядні речення; зміна порядку слів і комунікативного членування. Кожна з цих трансформацій несе потенційний ризик стилістичної деформації, тому усвідомлений підхід до їхнього застосування є запорукою художньої адекватності перекладу.

Список використаних джерел

Коптілов В. В. *Теорія і практика перекладу*: навч. посібник. Київ: Юніверс, 2003. 280 с. URL: <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0000017955>

Самойлова О. П., Комірна Є. В. *Практична граматики французької мови*: К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. 512 с. URL: <https://lib.in.ua/154781-posibnyk-praktychna-gramatyka-franczuzkoi-movy/>

Карпенко Н., Полюк І. Лексико-стилістичні трансформації та їх особливості при перекладі текстів офіційно-ділового стилю (двосторонні угоди між Францією та Україною). *Молодий вчений*. 2019. № 10 (74). с. 155-160. URL:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2019_10%281%29__39

Berman A. Translation and the Trials of the Foreign / transl. by L. Venuti. The Translation Studies Reader / ed. by L. Venuti. London; New York: Routledge, 2000. P. 286-297. URL:

[https://translationjournal.net/images/e-](https://translationjournal.net/images/e-Books/PDF_Files/The%20Translation%20Studies%20Reader.pdf)

[Books/PDF_Files/The%20Translation%20Studies%20Reader.pdf](https://translationjournal.net/images/e-Books/PDF_Files/The%20Translation%20Studies%20Reader.pdf)

Ковальчук Анна Миколаївна

В11 Філологія, магістрантка 1 курсу

Рівненський державний гуманітарний університет

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Константинова О.В.

ЛІНГВІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОСТРЕДАГУВАННЯ СУБТИТРІВ, ПЕРЕКЛАДЕНИХ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Анотація. Статтю присвячено ролі постредагування як ключовому етапу забезпечення якості аудіовізуального перекладу. Особливу увагу приділено аналізу лінгвістичних труднощів постредагування субтитрів, створених за допомогою інструментів штучного інтелекту. Розглянуто основні типи помилок – лексичні, граматичні, стилістичні, прагматичні, – зокрема проблеми відтворення ідіоматичних виразів, культурно маркованих одиниць та особливостей усного дискурсу.

Ключові слова: постредагування, субтитри, машинний переклад, штучний інтелект, аудіовізуальний переклад.

Summary. The article explores post-editing as a crucial stage in ensuring the quality of audiovisual translation. Special attention is given to linguistic challenges in post-editing subtitles generated by artificial intelligence tools. It focuses on lexical, grammatical, pragmatic, and stylistic issues, particularly, difficulties in rendering idiomatic expressions, culture-specific elements, and spoken discourse.

Key words: post-editing, subtitles, machine translation, artificial intelligence, audiovisual translation.

Постановка проблеми. У сучасному цифровому середовищі інструменти штучного інтелекту активно застосовуються у сфері перекладу, зокрема для створення субтитрів. Автоматизовані системи дозволяють значно пришвидшити процес перекладу аудіовізуального контенту, однак якість таких перекладів часто не відповідає професійним стандартам.

Особливої актуальності набуває проблема постредагування — процесу редагування машинного перекладу з метою доведення його до прийняттого або високого рівня якості. У випадку з субтитрами ця проблема ускладнюється специфікою аудіовізуального дискурсу, обмеженнями часу та простору, а також необхідністю синхронізації тексту з відеорядом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика машинного перекладу та його постредагування активно досліджується у сучасному перекладознавстві протягом кількох десятиліть, з моменту застосування найпростіших програм машинного перекладу до появи сучасних т. зв. нейронних систем штучного інтелекту, де постредагування — обов'язкова складова професійного перекладу (Рябова, 2023). Так, наприклад, дослідники вивчають когнітивні аспекти постредагування, а саме взаємозв'язок між автоматичними метриками якості машинного перекладу та реальними зусиллями людини-перекладача, що дозволяє оцінити швидкість та когнітивне навантаження постредакторів (O'Brien, 2011). Окремі дослідження присвячено способам адаптації та очищення вихідного тексту перед його обробкою системою машинного перекладу (pre-editing), різним способам оцінювання якості машинного перекладу, методам усунення помилок у процесі постредагування тощо (див. Kenny, 2022). Не менш цінними в цій сфері є посібники, направлені на розвиток прикладних навичок створення, перекладу і постредагування субтитрів з урахуванням як лінгвістичних особливостей, так і технічних параметрів матеріалу (Díaz-Cintas, Remael, 2014).

Попри значну кількість теоретичних і прикладних розвідок, питання лінгвістичних труднощів постредагування перекладу субтитрів, згенерованих ШІ, потребує подальшого системного аналізу, особливо в конкретних мовних парах.

Метою статті є виявлення та аналіз основних лінгвістичних проблем, що виникають у процесі постредагування субтитрів, перекладених з англійської мови українською за допомогою інструментів штучного інтелекту. **Матеріалом** цієї статті стали транскрипти чотирьох оригінальних текстів англійською мовою до відео

на освітній платформі TED.com та транскрипти їх перекладів українською мовою здійснених студентами-філологами РДГУ.

Завдання дослідження:

- охарактеризувати специфіку субтитрування як виду перекладу;
- визначити типові помилки машинного перекладу в субтитрах;
- проаналізувати лінгвістичні труднощі постредагування.

Виклад основного матеріалу. Субтитрування є складним видом аудіовізуального перекладу, який поєднує лінгвістичні, технічні та когнітивні аспекти. Субтитри – це письмова фіксація усних текстів, а у випадку з відео, розміщених на платформі TED, текстів дуже близьких до розмовного стилю. На відміну від письмового перекладу звичайного друкованого тексту, створення перекладних субтитрів обмежене певними технічними параметрами, наприклад, часовими рамками та кількістю символів, що вимагає компресії тексту без втрати змісту. На перекладацькі рішення також впливають технічні огріхи створення вихідних субтитрів – програма може неякісно розпізнати звучання оригінального тексту, що відображається і в автоматично створених перекладних субтитрах.

Окрім цього, стратегія перекладу визначається екстралінгвістичними чинниками створення перекладного тексту, зокрема технічним завданням до перекладу, в нашому випадку це вимоги, сформульовані для перекладацької спільноти платформи TED (див. TED Guidelines).

Отже, «постредагування – це виправлення нерелевантного (raw) машинного перекладу людиною-перекладачем відповідно до конкретних інструкцій з перекладу» (O'Brien, 2011, p. 1), де аналіз лексичних, граматичних, стилістичних та прагматичних проблем постредагування перекладних субтитрів передбачає врахування як лінгвістичних так і екстралінгвістичних чинників.

1. Лексичні проблеми постредагування перекладних субтитрів. Незважаючи на стрімке покращення якості машинного перекладу за останні роки, він часто призводить до буквалізмів, які спотворюють ідею повідомлення. Здебільшого це проявляється в перекладі полісемічних слів, реалій та ідіом, оскільки ШІ не враховує дискурсивний контекст. Наприклад, в цьому уривку постредактор врахував культурний контекст і використав лексичний прийом аналогу для передачі смислу, адже в контексті йдеться про навчання в сфері педагогіки, а не медицини:

№1 (Оригінал): */It was October 2012, a few days after my **doctoral comprehensive exam...** /*

(ШІ-переклад): */Це був жовтень 2012 року, через кілька днів після мого **комплексного докторського іспиту,** /*

(Постредаговані субтитри): */Same в жовтні 2012 року після складання кандидатського іспиту в аспірантурі/(Gabriela Ayala).*

Проблема ігнорування ідіоматичності суттєво погіршує якість перекладу та його розуміння. III-переклад часто не розпізнає фразеологічні одиниці як цілісні семантичні структури, як-от в наступному прикладі буквального перекладу сталого виразу:

№2 (Оригінал): */And no one, no one equates mental health with weakness/ in the world that I imagine./ People don't just **rise above the occasion.**/ People accept the diagnosis./*

(III-переклад): */І ніхто, ніхто не ототожнює психічне здоров'я зі слабкістю/ у світі, який я уявляю./ Люди не просто **піднімаються над нагодою**/ Люди приймають діагноз./*

(Постредаговані субтитри): */Більше ніхто не ототожнює психічні розлади зі слабкістю/у світі, який я уявляю./ Люди не просто **підіймаються над обставинами**,/вони приймають свій діагноз./ (Gabriela Ayala).*

Також простежуємо в цьому прикладі контекстуальне уточнення «психічні розлади», адже саме про них йдеться у відео. Загалом, конкретизація як лексичний прийом постредагування з англійської мови на українську застосовується доволі часто, адже в англійських транскриптах вживається велика кількість формальних синтаксичних елементів та широкозначних слів на кшталт *thing, one, do*.

Наприклад, без конкретизації в цьому уривкові залишилася б серйозна логічна й смислова помилка:

№3 (Оригінал): */See, the backbone of these chatbots /are called LLMs or Large Language Models./And LLMs don't know **things** / in the same way me and you do./Rather, they predict/ the most likely series of words.../*

(III-переклад): */Бачите, основа цих чатботів / називається LLM або Велика Мовна Модель./ I LLM не знають **речей**/ так само, як і ви./ Натомість вони передбачають більш/ймовірну послідовність слів./*

(Постредаговані субтитри): */Бачите, основа цих чатботів / називається ВММ або Велика мовна модель. / Ці ВММ не мають **знань**, як у людей. / Вони просто передбачають більш імовірну / послідовність слів.../(Chigozie Obi).*

Наступний приклад є ілюстрацією того, як лексичні заміни, здійснені постредактором, усувають небажане викривлення інформації:

№4 (Оригінал): */So maybe the question isn't how do we **rebuild mind**? / Maybe it's how do we **honor** those who are **rebuilding theirs**. ...*

(III-переклад): /Тож, можливо, питання не в тому, як нам **перебудувати розум?** /Можливо, питання в тому, як нам **шанувати тих, хто перебудовує свій...**

(Постредаговані субтитри): / Тож, можливо, питання не в тому, як нам **відновити ментальне здоров'я?** /Можливо, питання в тому, як **підтримати** тих, хто на шляху **відновлення**.

Конкретизація і контекстуальна точність, як можна помітити, вимагають застосування й інших перекладацьких трансформацій – смислового розвитку, певних граматичних замінів, і навіть антонімічного перекладу, як-от в наступному прикладі, коли заперечна фраза в оригіналі «*to live even when my mind tells me not to*», дослівно перекладена машинним перекладом, перетворюється на стверджувальний вислів у постредагованому тексті, що і є повним смисловим еквівалентом цього сегменту:

№5 (Оригінал):/ *Like all the pills I swallow each one. / I once saw as a limitation. / I now see as a choice, the choice to stay, / **to live even when my mind tells me not to.***

(III-переклад): /*Як і всі таблетки, які я ковтаю кожну. / Колись я вважав це обмеженням. / Тепер я вважаю вибором залишитися, / **жити навіть тоді, коли мій розум підказує мені не робити цього.***

(Постредаговані субтитри): /*Всі оці ліки / я колись сприймала як обмеження. / А тепер прийняття ліків – /це **свідомий вибір жити далі, попри складні ментальні стани.*** / (Gabriela Ayala).

Отже, все вищесказане підтверджує ідею Шерон О'Браєн про те, що машинний переклад не здатен ефективно обробляти багатозначність та ідіоматичність без участі людини (O'Brien, 2011).

2. Граматичні проблеми постредагування перекладних субтитрів

До граматичних проблем постредагування субтитрів відносимо помилки із узгодженням та керуванням, калькування синтаксичних структур з мови оригіналу, неправильний порядок слів, неправильний вибір граматичних форм, помилки пунктуації. Ці недоліки не лише знижують природність перекладного тексту та ускладнюють його сприйняття, але й призводять до смислових і логічних помилок, що спотворює зміст повідомлення.

Вищенаведений приклад №5 яскраво ілюструє помилку вибору граматичної форми, і в процесі редагування рід дієслів в українському тексті виправлено на жіночій, адже промову на відео виголошує жінка. У прикладі №3 простежуємо калькування синтаксичних структур з мови оригіналу.

Наступний приклад демонструє, що граматичні неточності автоматичного перекладу субтитрів спричинені впливом мови-джерела та недостатньою адаптацією до норм мови перекладу:

№6 (Оригінал): /*Rebuilding wasn't easy. **Still isn't.***/

(ШІ-переклад): /*Це було непросто. **Все ще немає.***/

(Постредаговані субтитри): / *Це було непросто. **І досі залишається таким.*** / (Gabriela Ayala).

Програма не розпізнає синтаксичну функцію субституції, що її виконують допоміжні дієслова в англійській мові, фраза «*все ще немає*» в українських субтитрах змінює зміст повідомлення і звучить неприродно та незавершено. Людина-редактор здатна відтворити імпліцитну інформацію – *Still isn't [easy]* – і правильно передати смисл повідомлення.

У прикладі №7 в автоматичному перекладі можна побачити помилки із узгодженням обставини способу дії (англ. *as humans*) – в українській мові. Постредактором було застосовано комплексні граматичні трансформації заміни для адекватної передачі смислу; окрім того, довелося вилучити зайві присвійні займенники та виправити пунктуацію в останньому складнопідрядному реченні згідно з нормами української мови:

№7 (Оригінал): /***And as humans**, our opinions are often/central to our identities/and the beliefs that make us who we are.*/

(ШІ-переклад): / ***І як люди**, наші думки є часто / центральними для нашої особистості / та наших переконань, / які визначають ким ми є.*/

(Постредаговані субтитри): /*Думки зазвичай **є основою** / людської особистості та переконань. / Вони роблять нас тими, ким ми є.* / (Judy Saleh).

3. Стилiстичнi i прагматичнi труднощi постредагування перекладних субтитрiв

Автоматично згенерований переклад субтитрiв iнодi не вiдповiдає регiстру повiдомлення, i коли промову виголошують у розмовному стилi, а текст виходить надто формальним, постредактор не повинен iгнорувати такi невідповiдностi, адже збереження стилiстичного забарвлення й прагматичного ефекту повiдомлення є однiєю з основних задач постредагування. Найскладнiшим завданням в перекладi й постредагуваннi субтитрiв є передача iронii, гумору або експресii, оскiльки глядач має обмежений час на сприйняття iнформацii, а перекладач обмежений технiчними рамками. I все ж передати зміст повiдомлення важливіше, якщо вже не вдається передати гумористичний ефект чи емоцiйний пiдтекст.

Прикладом такого компромiсу можуть слугувати наступнi уривки. В промовi пiдлiтки йдеться про рiзновиди любовi i кохання, про ii першi

почуття і про емоційну напругу; автоматизований переклад не відтворив метафори, що відображає цю ідею, тому постредакторів довелось застосувати стилістичну заміну, знайти близький за експресією відповідник:

№8 (Оригінал): /*This is the kind of love/ that is **high risk - high reward.***/

(ШІ-переклад): /*Це такий вид кохання, /що пов'язаний з **високим ризиком та високою винагородою.***/

(Постредаговані субтитри): /*Це така любов, /коли ти **повністю відкриваєш серце.***/ (Abigail Roehrig)

На нашу думку, це виправдане перекладацьке рішення, емоційний підтекст збережено. Ораторка використовує цю ж метафору в іншому місці виступу, її вдалось зберегти в остаточному варіанті українською мовою, хоча й з експлікацією для повного розкриття смислу:

№9 (Оригінал): /*People are so scared about being vulnerable face to face/ and are more comfortable doing it over a screen, /which stops that **high risk - high reward** kind of feeling.*/

(ШІ-переклад): /*Люди так бояться бути вразливими віч-на-віч/ і їм комфортніше робити це через екран, /що позбавляє відчуття «**високий ризик — висока винагорода**».*/

(Постредаговані субтитри): /*Люди бояться зазнати болю в стосунках віч-на-віч, / їм легше спілкуватися через екран, / тоді **не обов'язково відкривати серце, немає ризику зазнати відмови й розчарування.***/ (Abigail Roehrig)

Висновки

У результаті дослідження встановлено, що субтитри, перекладені за допомогою інструментів штучного інтелекту, потребують обов'язкового постредагування через наявність численних лінгвістичних помилок, а саме лексичних неточностей, граматичних відхилень, прагматичних невідповідностей, стилістичних проблем та труднощів перекладу культурно маркованих одиниць. Методи усунення цих помилок, що їх ми зафіксували в досліджуваному матеріалі, – конкретизація, граматична заміна, антонімічний переклад, трансформація смислового розвитку, стилістична заміна.

Постредагування відіграє вирішальну роль у забезпеченні якості аудіовізуального перекладу та вимагає високого рівня професійної компетентності перекладача.

Список використаних джерел

Рябова, К.О. (2023). Історія розвитку систем машинного перекладу (від ранніх етапів до початку ХХІ століття). In *ВІСНИК Київського*

національного лінгвістичного університету. Серія Філологія. Том 26, 2. С. 101-111. URL: <https://doi.org/10.32589/2311-0821.2.2023.297680>

Díaz-Cintas, J., Remael, A. (2014). *Audiovisual Translation: Subtitling*. New York: Routledge Taylor & amp.

Kenny, D. (ed.) (2022). *Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence* (Translation and Multilingual Natural Language Processing 18). Berlin: Language Science Press

O'Brien, S. (2011). Towards Predicting Post-Editing Productivity. In *Machine Translation* 25(3):197-215. URL: <https://doi:10.1007/s10590-011-9096-7>

TED Guidelines. URL:

<https://www.ted.com/participate/translate/guidelines>

Список джерел ілюстративного матеріалу

Abigail Roehrig. Vulnerability. URL:

<https://www.youtube.com/watch?v=vJ1LsxBG7Tg>

Chigozie Obi. The Death of Truth: How AI Is Warping Reality. URL:

<https://www.youtube.com/watch?v=5zwuQmGO8VI>

Gabriela Ayala. When the Mind Breaks: Choosing to Stay. URL:

<https://www.youtube.com/watch?v=cKQXtaUkCXE>

Judy Saleh. Opinions: Where do they come from? URL:

<https://www.youtube.com/watch?v=0SnSLuCdgUg>

Степанчук Оксана Олександрівна

В11 Філологія, магістрантка 1 курсу

Рівненський державний гуманітарний університет

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Константинова О.В.

СИНТАКСИЧНІ СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ В ДІАЛОГАХ РОМАНУ ДЕНА БРАУНА «ЦИФРОВА ФОРТЕЦЯ» ТА ПЕРЕДАЧА ЇХ В ПЕРЕКЛАДІ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Анотація. У статті досліджено синтаксичні стилістичні засоби, використані в діалогічному мовленні роману «Цифрова фортеця», а також особливості їх передачі в українському перекладі. Проаналізовано такі засоби як еліпсис, парцеляція, тавтологія та риторичні запитання, визначено їхні функції у створенні експресивності, динамічності та індивідуалізації персонажного

мовлення. Особливу увагу приділено перекладацьким трансформаціям, зокрема використанню прямих еквівалентів, додавання та структурної перебудови речень. Установлено, що відтворення синтаксичних стилістичних засобів у перекладі загалом є адекватним, проте в окремих випадках потребує адаптації з урахуванням норм української мови. Результати дослідження можуть бути використані у подальших перекладознавчих та стилістичних розвідках.

Ключові слова: діалогічне мовлення, синтаксичні стилістичні засоби, еліipsis, парцеляція, тавтологія, риторичні запитання, перекладацькі трансформації, персонажне мовлення

Summary. The article examines syntactic stylistic devices used in the dialogic speech of the novel *Digital Fortress* and the peculiarities of their rendering in the Ukrainian translation. The study focuses on such devices as ellipsis, parceling, tautology, and rhetorical questions, identifying their functions in creating expressiveness, dynamism, and character individualization. Particular attention is paid to translation transformations, including the use of direct equivalents, addition, and structural reorganization of sentences. The analysis shows that the reproduction of syntactic stylistic devices in translation is generally adequate; however, in some cases it requires adaptation due to differences between English and Ukrainian syntactic systems. The results of the research can be applied in further studies in translation theory and stylistics.

Key words: dialogic speech, syntactic stylistic devices, ellipsis, parceling, tautology, rhetorical questions, translation transformations, character speech.

Постановка проблеми. Однією з важливих проблем сучасного перекладознавства є передача синтаксичних особливостей художнього тексту, зокрема в діалогічному мовленні персонажів. Саме діалоги роблять текст більш живим і природним, передають емоції, характер і стиль спілкування героїв. Для цього автори часто використовують еліптичні та неповні речення, повтори, інверсію та інші синтаксичні засоби.

Під час перекладу таких особливостей можуть виникати труднощі та дилеми, оскільки англійська й українська мови мають різну синтаксичну структуру. У результаті перекладач змушений застосовувати різні трансформації, що іноді призводить до часткової втрати експресивності або зміни стилістичного ефекту. Тому важливо дослідити, як саме синтаксичні стилістичні засоби діалогів можуть передаватися в перекладі та наскільки повно зберігається їхня функція.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема функціонування та перекладу діалогічного персонажного мовлення неодноразово ставала предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних мовознавців. Особливості синтаксичної організації художнього тексту та стилістичні функції синтаксичних засобів розглядалися у працях В. А. Кухаренко, Л. П. Єфімова, О. А. Ясінецької, В. І. Ницполь та інших учених. Питання перекладу стилістично маркованих синтаксичних конструкцій висвітлено у працях, присвячених художньому перекладу та перекладацьким трансформаціям, де наголошується на необхідності збереження прагматичного й емоційного потенціалу оригіналу.

Водночас недостатньо дослідженими залишаються особливості передачі синтаксичних стилістичних засобів саме в діалогічному мовленні сучасної англomовної прози. Роман «Цифрова фортеця» становить значний інтерес для аналізу завдяки динамічності діалогів та широкому використанню синтаксичних засобів експресії, що потребують адекватного відтворення в українському перекладі.

Метою цієї статті є дослідження синтаксичних стилістичних засобів у діалогах роману «Цифрова фортеця» та аналіз особливостей їх передачі в українському перекладі.

Завдання статті:

- визначити основні синтаксичні стилістичні засоби, використані в діалогічному мовленні персонажів роману;
- проаналізувати їхні функції у створенні експресивності та характеристики персонажів;
- дослідити способи відтворення цих засобів в українському перекладі;
- виявити основні перекладацькі трансформації, застосовані під час передачі діалогічного мовлення;
- оцінити ступінь збереження стилістичного ефекту оригіналу в перекладі.

Виклад основного матеріалу. Автор роману «Цифрова фортеця» активно використовує діалоги з різною метою: вони сприяють розвитку сюжету, створюють потрібну атмосферу, розкривають персонажів.

Головні герої роману – освічені люди, науковці, що зумовлює особливості їхнього мовлення. Воно є граматично правильним і відразу виділяється на тлі мовлення другорядних, інших за фахом персонажів. Значна частина їхньої лексики це терміни, а речення вони вмюють будувати складні, довгі та без помилок. Незважаючи на це, діалоги в романі здебільшого складаються з коротких реплік, які є більш характерними для розмовної мови.

Довжина та структура речень у діалогах також іноді свідчить про

емоції та почуття персонажа. Короткі репліки можуть передавати емоційне напруження, хвилювання або швидкий перебіг думок персонажа, тоді як розгорнуті синтаксичні конструкції відображають спокійне, рефлексивне мислення.

Розгляньмо основні синтаксичні стилістичні засоби, використані в діалогах роману, та особливості їх відтворення в українському перекладі.

В оригіналі широко використовується еліпсис як ознака живого діалогу. Еліпсис – це така синтаксична конструкція, в якій з певних стилістичних міркувань навмисно випускається одне або кілька слів у реченні, тобто відсутній або підмет, або присудок або й те, й інше. У письмовій мові, в літературі, їх використовують як засіб імітації природної мови для досягнення певного стилістичного ефекту. Еліпсис робить мову динамічною, інформативною та невимушеною (Єфімов & Ясінецька, 2004, с. 73).

В основному перекладач використовує в таких випадках прямий еквівалент, зберігаючи синтаксичну структуру і передаючи фрагментарність притаманну діалогам: «*Then what?*», «*I що тоді?*»; «*Too late*», «*Надто пізно*». Проте нерідко перекладач вдається до такої трансформації як додавання мовних одиниць і конструкцій: «*Clever*», «*Розумний хід, нічого не скажеш*»; «*Exactly*», «*Саме це я і хочу сказати*». Причиною цього, ймовірно, є те, що англійська допускає більшу стислість, тоді як українська все ж часто потребує уточнення для природності.

Також в романі було застосовано парцеляцію: «*Tankado gave it away before he died. To a tourist.*», «*Танкадо віддав його перед смертю. Одному туристу*». Парцеляція – це навмисне поділення речень на менші частини, розділені крапками. Розбиття на частини характерне для спонтанної мови, де функцію крапок виконують паузи (Єфімов & Ясінецька, 2004, с. 76). У наведеному прикладі цей засіб було використано для конкретизації та деталізації інформації, а також підсилення емоційної напруженості. У перекладі спостерігаємо прямий еквівалент зі збереженням парцеляції, що забезпечує передачу того ж ефекту, що й в оригіналі.

Наступним синтаксичним стилістичним засобом є тавтологія – різновид повторень, характер яких є ненавмисний, мимовільний: «*Phil, Phil, Phil*», «*Тихо, Філе, вгамуйся*»; «*The German! The German has it!*» «*German? What German?*» «*The German in the park!*», «*У німця! Перстень забрав якийсь німець!*» «*Німець? Який німець?*» «*Та отой німець у парку!*». У першому прикладі в оригіналі мовець намагався привернути увагу іншого персонажа та заспокоїти його, повторюючи його ім'я. Перекладач вирішив не застосовувати цей засіб, натомість імпліцитне значення 'заспокойся' в оригіналі зробив експліцитним в

перекладі. В другому ж прикладі тавтологія збережена і виконує ту ж функцію що й в оригіналі, а саме передає збуджений емоційний стан персонажа.

Серед інших синтаксичних засобів також варто виокремити риторичні запитання. Це синтаксична фігура мовлення, яка подає твердження у формі запитання, хоча й не вимагає відповіді. Відповідь може бути надана або залишена для висновку читача (Єфімов & Ясінецька, 2004, с. 81). Розгляньмо такі приклади: «*What am I, an accountant?*», «*А я, по-твоєму, хто – бухгалтер, еге ж?*»; «*Do I fuckin' look like I'm kidding?*», «*А що, трясця твоїй матері, схоже, що я жартую?*» У цих випадках риторичні запитання передають роздратування та іронічний тон мовлення персонажів. В перекладі стилістичний засіб, які і його функцію, збережено.

Висновки дослідження. У результаті проведеного дослідження встановлено, що діалогічне мовлення в романі «Цифрова фортеця» характеризується активним використанням синтаксичних стилістичних засобів, зокрема еліпсису, парцеляції, тавтології та риторичних запитань. Зазначені засоби виконують важливі функції: забезпечують динамічність мовлення, передають емоційний стан персонажів, сприяють індивідуалізації їхнього мовлення та наближають його до природного спілкування.

Аналіз перекладу засвідчив, що у більшості випадків синтаксичні стилістичні засоби відтворюються адекватно із збереженням їх функціонального навантаження. Найчастіше перекладач вдається до таких прийомів, як прямий еквівалент, додавання та часткова перебудова синтаксичної структури висловлювання. Використання перекладацьких трансформацій зумовлене відмінностями між англійською та українською мовами, зокрема різним ступенем стислості та особливостями синтаксичної організації.

Таким чином, переклад діалогічного мовлення потребує не лише формального відтворення структури речення, а й урахування його стилістичної та прагматичної функції, що є необхідною умовою досягнення адекватності перекладу.

Перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі полягають у поглибленому вивченні синтаксичних стилістичних засобів у діалогічному мовленні інших творів сучасної англомовної прози, що дозволить виявити загальні тенденції їх функціонування та перекладу. Доцільним також є розширення аналізу за рахунок залучення більшої кількості мовних пар, що сприятиме комплексному дослідженню проблеми відтворення діалогічного мовлення в міжкультурному аспекті.

Список використаних джерел

Браун, Д. (2024). *Цифрова фортеця*. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля».

Гайденко, Ю. О. (2017). Синтаксичний повтор як стилістичний засіб вираження авторської мови (на матеріалі роману Шарлотти Бінгхем «The White Marriage»). В: *Держава та регіони. Серія : Гуманітарні науки*, 3 (50). С. 14–19. URL: <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/50029>

Єфімов, Л. П., Ясінецька, О. А. (2004). *Стилістика англійської мови і дискурсивний аналіз*. Вінниця: НОВА КНИГА. С. 73-85.

Brown, D. (2004). *Digital fortress*. London, England: Corgi Books.

Цар Софія Маркіянівна

В11 Філологія, студентка 3 курсу

Рівненський державний гуманітарний університет

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Орел І.І.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ Б'ЮТІ-СФЕРИ З НІМЕЦЬКОЇ НА УКРАЇНСЬКУ

Сучасна реклама є важливим засобом комунікації, який не лише інформує споживача про товар або послугу, а й активно впливає на його емоції, асоціації та поведінку. Особливо це помітно у б'юті-сфері, де рекламний текст має створити привабливий образ продукту, підкреслити його унікальність, ефективність і відповідність очікуванням цільової аудиторії. Рекламний текст розглядають як особливий тип тексту, що поєднує інформативну, експресивну та прагматичну функції (Баюн & Борковська & Тараба, 2021, с. 22). Саме тому переклад німецькомовної реклами косметичної продукції українською мовою потребує не буквального відтворення, а лексико-семантичної адаптації, що й зумовлює актуальність пропонованої розвідки.

Мета роботи полягає у виявленні лексико-семантичних особливостей мовних одиниць при перекладі рекламних текстів б'юті-сфери сучасного німецькомовного інтернет-простору.

У німецькомовній рекламі б'юті-сфери важливу роль відіграють лексичні одиниці з позитивною оцінністю. Вони формують у споживача уявлення про красу, догляд, молодість, здоров'я, природність і комфорт. Типовими є слова на позначення ефекту продукту: *Feuchtigkeit* – зволоження, *Glanz* – блиск, *Schutz* – захист, *Pflege* – догляд, *Frische* –

свіжість, Sanftheit – м'якість. Під час перекладу такі одиниці важливо передавати не лише за словниковим значенням, а й з урахуванням рекламної функції. Наприклад, *feuchtigkeitsspendende Creme* доцільно перекладати як зволожувальний крем, а не дослівно «крем, що дарує вологу», оскільки український варіант звучить природніше для україномовного рекламного дискурсу.

Однією з ключових особливостей німецької реклами косметики є активне використання складних слів. У німецькій мові композити дають змогу лаконічно передати кілька ознак продукту одночасно. Наприклад: *Sonnenlotion – лосьйон для засмаги, Anti-Falten-Pads – патчі проти зморшок, Feuchtigkeitsspender – зволожувальний засіб*. Підлужна І. А. зазначає, що найпоширенішим способом творення новітніх лексем у рекламі косметичної продукції є саме словоскладання (Підлужна, 2022, с. 62). В українському перекладі такі одиниці часто потребують розгортання, оскільки надмірна кількість складних конструкцій може зробити текст неприродним, складним для реципієнта.

Важливу групу становлять неологізми, які створюють ефект новизни та інноваційності. У рекламних текстах вони виконують функцію привернення уваги, формування емоційного враження та виокремлення бренду серед конкурентів (Весоловський & Петришак, 2023, с. 11–12). Наприклад, у німецькій рекламі можуть використовуватися одиниці на зразок *Micro-Moisturizer, Revitalift Laser x3, Stemoxydine 5*. Такі слова часто мають псевдонауковий або технологічний відтінок. Перекладачеві варто зберігати цей ефект, але водночас робити текст зрозумілим для українського споживача: мікрозволожувач, еліксир потрійної дії, інноваційний засіб для росту волосся. Окрему увагу слід приділити англіцизмам, які активно функціонують у німецькомовній б'юті-рекламі. Це пов'язано з глобалізацією косметичного ринку та прагненням брендів виглядати сучасними й міжнародними. У текстах трапляються назви типу *Skin Cleanser, Beauty-Produkt, Ultra Shiny Lip Gloss* (Підлужна, 2022, с. 63). В українському перекладі можливі різні стратегії: збереження англіцизму, транслітерація або описовий переклад. Наприклад, *Lip Gloss* можна перекласти як блиск для губ, оскільки цей відповідник є усталеним. Натомість назви брендів і ліній продукції доцільно залишати без перекладу.

Семантика рекламних текстів б'юті-сфери тісно пов'язана з емоційністю. Реклама косметики не лише описує продукт, а й обіцяє певний результат: сяйво, гладкість, молодість, упевненість. Мисьцівська О. В., Коцюк Л. М наголошують, що мовні засоби реклами косметики спрямовані на переконання споживача в тому, що саме цей засіб зробить зовнішність кращою, здоровішою та привабливішою

(Мисьцівська & Коцюк, 2023, с. 38). Тому переклад має передавати не тільки зміст, а й емоційний вплив. Наприклад, *strahlende Haut* краще перекладати як сяйлива шкіра, а не «шкіра, що світиться», оскільки перший варіант відповідає нормам української рекламної мови. Для б'юті-реклами характерне використання епітетів, метафор, алюзій і каламбурів. Такі засоби роблять текст образним і запам'ятовуваним. У рекламі косметики поширені епітети *sanft, intensiv, natürlich, perfekt, innovativ*. Їх переклад залежить від контексту: *sanfte Pflege* – ніжний догляд, *intensive Feuchtigkeit* – інтенсивне зволоження, *natürlicher Glow* – природне сяйво. Дослівний переклад не завжди є вдалим, адже головне завдання рекламного тексту – зберегти прагматичний ефект.

Під час перекладу слоганів особливо важливо враховувати лаконічність, ритмічність і впливовість. Дослідники виокремлюють такі стратегії перекладу рекламних слоганів: точний переклад, субституцію та парафраз (Горецька & Туришева, 2020, с. 101). У б'юті-сфері найчастіше доцільними є субституція та парафраз, оскільки вони дозволяють адаптувати повідомлення до української мовної та культурної норми. Наприклад, німецький слоган *Für sichtbar schönere Haut* можна перекласти як *Для помітно красивішої шкіри* або адаптувати: *Краса шкіри, яку видно*. Другий варіант звучить більш рекламно та емоційно.

Отже, переклад рекламних текстів б'юті-сфери з німецької мови українською має враховувати лексичні, семантичні, стилістичні та прагматичні особливості оригіналу. Основними труднощами є передача композитів, неологізмів, англіцизмів, емоційно забарвленої лексики та образних засобів. Найефективнішими перекладацькими прийомами є адаптація, описовий переклад, субституція та парафраз. Головна мета перекладача полягає не лише у точному відтворенні змісту, а й у збереженні рекламного впливу, привабливості та природності тексту для українського споживача.

Список використаних джерел

Баюн К. Й., Борковська О. В., Тараба І. О. (2021). Текст німецькомовної реклами: лінгвістичний вимір. In: *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations*. Vol. 2. С. 22–24. URL: https://eprints.zu.edu.ua/33315/1/29.10.2021_removed.pdf

Весоловський О. В., Петришак Б. Я. (2023). Неологічна лексика в мові німецької реклами. In: *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 63. С. 11–13. DOI: <https://doi.org/10.32782/2409-1154.2023.63.2>

Горецька А. С., Туришева О. О. (2020). Стратегії перекладу слоганів німецькомовних рекламних текстів українською мовою. In: *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні*

комунікації. Т. 31(70), 1, ч. 3. С. 99–103. DOI:

<https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.1-3/17>

Мисьцівська О. В., Коцюк Л. М. (2023). Лінгвістичний вимір рекламних текстів доглядової косметики. In: *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологія. Вип. 18(86)*. С. 37–43. URL:

<https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/3885>

Підлужна І. А. (2022). Новітні лексеми німецької мови: на матеріалі реклами косметичної продукції. In: *Закарпатські філологічні студії, 24, т. 2*. URL:

<https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/4a96fc1f-75a5-4d79-bd0d-3d22cf651ee2>

ТЕРМІНОЗНАВСТВО

Солодка Людмила Олександрівна
В11 Філологія, магістрантка 1 курсу
Рівненський державний гуманітарний університет
Науковий керівник: канд. філол. наук, проф. Павлова О.І.

СТРУКТУРНО-ТЕМАТИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню сучасної англійської термінології штучного інтелекту. Розглянуто основні структурні типи ШІ-термінів, зокрема однокомпонентні, двокомпонентні та багатокомпонентні одиниці, а також ключові способи їх творення: семантичний, морфологічний та синтаксичний. Виокремлено тематичні групи термінів штучного інтелекту: базові поняття, машинне навчання, дані, моделі й архітектури, етика, безпека та управління ризиками. Також виявлено такі семантичні особливості цієї термінології як образність та полісемія.

Ключові слова: штучний інтелект, англійська термінологія, структурна організація, тематична класифікація, термінотворення.

Summary. The article deals with the research of Modern English terminology of artificial intelligence. The study examines the structural types of AI terms, including one-component, two-component, and multi-component units, as well as the key types of their formation: semantic, morphological and syntactic ones. The paper identifies the main thematic groups of AI terminology: basic AI concepts, machine learning, data, models and architectures, generative AI, ethics, safety and risk management. The article also outlines such semantic features of this terminology as figurativeness and polysemy.

Keywords: artificial intelligence, English terminology, structural organization, thematic classification, term-building.

Постановка проблеми. Штучний інтелект (ШІ) є однією з найбільш динамічних сфер сучасної науки й технологій, розвиток якої супроводжується активним формуванням нової терміносистеми. Вона охоплює поняття машинного навчання, глибокого навчання, обробки природної мови, комп'ютерного бачення, генеративного штучного інтелекту, автоматизованого прийняття рішень, управління ризиками

та етики використання ШІ.

Особливістю терміносистеми ШІ є те, що більшість базових понять, наукових публікацій, технічної документації, міжнародних стандартів і фахових глосаріїв створюється англійською мовою. Саме тому англійська мова виконує роль мови-продуцента у сфері штучного інтелекту, а англійські терміни стають основою для подальшого формування відповідників в інших мовах, зокрема в українській. Для української мови проблема перекладу англійської термінології ШІ є особливо важливою. З одного боку, українська терміносистема має швидко реагувати на появу нових понять; з іншого – вона потребує узгодження з нормами української літературної мови, принципами термінознавства та вимогами перекладацької еквівалентності. Словник термінів у сфері штучного інтелекту (СТСШІ, 2024), підготовлений Міністерством цифрової трансформації України, є важливим кроком до унормування українських відповідників англомовних термінів.

Мета дослідження. Мета статті – проаналізувати структурну й тематичну організацію англійської термінології штучного інтелекту та визначити основні способи її термінотворення.

Для досягнення мети поставлено такі **завдання**:

- 1) охарактеризувати англійську термінологію штучного інтелекту як систему спеціальних мовних одиниць;
- 2) визначити структурні типи англійських термінів ШІ;
- 3) проаналізувати основні способи творення англомовних ШІ-термінів;
- 4) здійснити тематичну класифікацію англійської термінології ШІ;
- 5) розглянути семантичні явища образності та багатозначності англомовних ШІ-термінів.

Матеріалом дослідження слугують 154 терміни штучного інтелекту англійської мови, відібрані методом суцільної вибірки із сфери фіксації, а саме ті, що внесені у Словник термінів у сфері штучного інтелекту Міністерства цифрової трансформації України (СТСШІ, 2024), а також у міжнародні стандарти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу дослідження становлять наукові праці з термінознавства та перекладознавства. У термінознавчих працях О. І. Павлової розглянуто базові ознаки терміна й основні способи термінотворення, проаналізовано структурні, семантичні та функціональні особливості наукових термінів і описано основні сфери функціонування та фіксації термінологічної лексики (Павлова, 2011; Pavlova, 2017). Праці М. Т. Кабре важливі для сучасного комунікативного та функціонального підходів до вивчення термінології, згідно з яким

термін розглядається не ізольовано, а в межах певної професійної комунікації (Cabre, 1999).

Серед сучасних наукових публікацій з проблем термінології штучного інтелекту важливими є праці Н. Садігової (2025) про роль штучного інтелекту в сучасному термінознавстві, О. Б. Лисиченко (2018) про структурні моделі термінотворення в українському IT-дискурсі, Л. Д. Малевич (2018) про термінологічну варіантність, А. В. Красулі (2020) про використання інструментів ШІ у письмовому перекладі та навчанні перекладу, а також дослідження Ю. А. Гамаль і Е. О. Куц (2022) про історію розвитку англomовної термінології штучного інтелекту. Поняттєву базу дослідження доповнює публікація Д. В. Лубка і С. В. Шарова (2021), у якій подано характеристику основних понять галузі, зокрема алгоритмів, моделей, систем ШІ, машинного навчання та нейронних мереж.

Виклад основного матеріалу. Термін традиційно визначають як слово чи підрядне словосполучення, яке має спеціальне значення, виражає і формує професійне поняття і застосовується в процесі пізнання і засвоєння наукових і професійно-технічних об'єктів і відношень між ними (Павлова, 2011, с. 50). Сукупність термінів однієї галузі науки чи техніки, яка ще розвивається, називають термінологією. А упорядковану, кодифіковану сукупність термінів певної розвиненої галузі знання іменують терміносистемою.

Англійська термінологія штучного інтелекту – це система спеціальних лексичних одиниць, які позначають поняття, процеси, об'єкти, методи, технології та характеристики систем ШІ.

Термінологію галузі ШІ можна також визначити як сукупність одиниць, що позначають її професійні поняття, що підтверджує доцільність аналізу ШІ-термінів як цілісної терміносистеми, а також додають, що цей шар термінологічної лексики англійської мови є відносно молодим, структурно, семантично та етимологічно неоднорідним (Гамаль & Куц, 2022).

До термінології ШІ належать терміни, що описують базові поняття галузі, типи машинного навчання, архітектури моделей, роботу з даними, генеративні технології, етичні принципи та ризики застосування штучного інтелекту.

Дослідження структури англomовних термінів штучного інтелекту показало, що за структурою всі терміни можна поділити на однокомпонентні, двокомпонентні та багатоконпонентні.

До однокомпонентних термінів належать термінологічні одиниці, що складаються з одного слова, але включають в себе чотири різні структурні типи термінів:

а) прості терміни: *model, token, prompt, agent, bias, weights, compute, risk, slop, epoch, frame, graph, node*;

б) похідні терміни: *neuron, transformer, embedding, hyperparameter, inference, transaction, diffusion, alignment, reasoning, quantization*;

в) складні терміни: *dataset, benchmark, workflow, fine-tuning, chatbot, speech-to-text, human-out-of-the-loop, sandbox, deepfake*;

г) терміни-аббревіатури: *AGI, AI, IPL, LLM, NLG, NLP, OCR, GAN, FN, FP*.

Аналіз свідчить, що однокомпонентні терміни є компактними, зручними для фахової комунікації та часто стають основою для творення складніших термінологічних одиниць.

Значну частину англомовної термінології III становлять терміни-словосполучення, які називають складні явища, процеси або технології, тому вони мають розгорнуту структуру та поділяються принаймні на дві групи:

а) двокомпонентні терміни: *machine learning, test data, model architecture, data labelling, prompt engineering, attention mechanism*. Такі конструкції характерні для англійської науково-технічної мови, оскільки дають змогу компактно передавати складні поняттєві зв'язки.

б) багатоконпонентні терміни: *automated decision-making, reinforcement learning from human feedback, generative artificial intelligence, stochastic gradient descent, retrieval augmented generation, AI risk management*.

Англомовні двокомпонентні терміни-словосполучення тяжіють до таких синтаксичних моделей утворення:

1) N + N, наприклад: *language model, data annotation, model parameter, loss function, context window, training data, validation data*, яка є найпродуктивнішою моделлю в нашому мовному матеріалі;

2) A + N: *artificial intelligence, deep learning, neural network, biometric data, synthetic data, latent space, open source*;

3) Part II + N: *automated reasoning, supervised learning, semi-structured data, self-supervised learning, augmented reality*;

4) N + prep + N: *chain of thought, analysis of algorithms, principle of rationality*.

Англійські багатоконпонентні терміни-словосполучення у нашому матеріалі утворюються за такими продуктивними моделями:

1) N + N + N: *action model learning, answer set programming, application programming interface, ant colony optimization*;

2) A + N + N: *large language model, adversarial machine learning, natural language processing, neural architecture search*;

3) A + A + N: *convolutional neural network, recurrent neural network, explainable artificial intelligence, artificial general intelligence*.

Слід зазначити, що «створювані у сфері спеціального термінотворення словосполучення характеризуються поширеністю, великою стійкістю, чіткою термінологічністю, високою

інформативністю, а також складністю граматичної структури та логічного змісту» (Павлова, 2011, с. 159).

У межах структурного аналізу важливо розглянути не лише кількість компонентів термінів, а й їхні способи творення. В англійській термінології ІІІ активно представлені синтаксичний, морфологічний та семантичний способи термінотворення.

Найпродуктивнішим є синтаксичний спосіб, тобто утворення термінів-словосполучень. Перевага синтаксичного способу пояснюється тим, що сфера ІІІ потребує точного найменування складних понять, а англійська мова активно використовує компактні словосполучення.

Морфологічний спосіб представлений афіксацією, словоскладанням та аббревіацією. Афіксальний спосіб передбачає творення термінів за допомогою префіксів, суфіксів або їх поєднання. В англійській термінології ІІІ особливо продуктивними є суфіксальні моделі, за допомогою яких утворюються назви процесів, властивостей і характеристик систем: *classification, optimization, tokenization, regularization, automation, reliability, transparency, explainability, adaptiveness, measurability, traceability*. Префіксація також представлена, але є менш продуктивною у нашому досліджуваному матеріалі: *recall, pre-training, overfitting, underfitting, transaction, autoencoder*.

Словоскладання полягає в поєднанні двох основ в одну складну одиницю. До таких англійських складних термінів належать: *pathfinding, cobweb, backpropagation, metadata, feedback, black-box, white-box*. Словоскладання відображає прагнення англійської термінології до мовної економії, адже такі терміни є короткими, компактними та зручними для фахової комунікації.

Характерною ознакою англомовної ІІІ-термінології є аббревіація. Вона забезпечує мовну економію та зручність професійного спілкування. Найуживанішими є такі аббревіатури: *RLHF – Reinforcement Learning from Human Feedback, RPA – Robotic Process Automation, XAI – Explainable Artificial Intelligence*. У професійному середовищі такі скорочення часто функціонують активніше, ніж повні форми.

Семантичний спосіб англійського термінотворення полягає в тому, що слово, яке вже наявне у загальноповсякденній мові або в іншій термінології, набуває нового спеціального значення в межах галузі штучного інтелекту. Наприклад, *model* у загальному значенні може означати зразок або схему, тоді як у сфері ІІІ він позначає алгоритмічну систему, навчену на даних. Термін *learning* у сфері ІІІ не означає навчання в людському сенсі, а позначає процес налаштування параметрів моделі. Термін *agent* у загальноповсякденній мові може означати особу або представника, тоді як у ІІІ – систему або програмну

сутність, здатну сприймати середовище й виконувати дії для досягнення певної мети.

Аналіз нашого термінологічного матеріалу свідчить, що важливими семантичними особливостями деяких англомовних термінів штучного інтелекту є їхня образність та багатозначність.

Так, англійські терміни ШІ часто спираються на образи з біологічної, когнітивної, освітньої, медичної, просторової та соціальної сфер. Наприклад, *neural network* ґрунтується на біологічній метафорі, оскільки описує штучну модель через аналогію з нервовою системою. Терміни *machine learning*, *deep learning*, *training data* пов'язані з освітньою метафорою. Термін *attention* переносить у технічну сферу когнітивне поняття уваги. Термін *hallucination* є метафоричним, оскільки в контексті генеративного ШІ позначає не медичне явище, а створення моделлю неправдивої або необґрунтованої інформації.

Полісемія спостерігається у деяких англомовних термінів ШІ. Наприклад, термін *bias* може означати статистичне зміщення, упередженість даних або соціально небажаний результат роботи системи. Термін *model* може позначати математичну модель, архітектуру, натреновану систему або конкретний програмний продукт.

Англомовні терміни штучного інтелекту можна згрупувати за ключовими тематичними сферами. Така класифікація дає змогу показати, що терміносистема ШІ не є хаотичним набором одиниць, а має внутрішню поняттєву організацію.

Першу групу становлять базові поняття ШІ: *artificial intelligence*, *AI system*, *AI agent*, *AI component*, *algorithm*, *model*, *data*, *agent*. Ці терміни формують загальне поняттєве ядро галузі.

Другу групу становлять терміни, пов'язані з машинним навчанням: *machine learning*, *supervised learning*, *unsupervised learning*, *reinforcement learning*, *semi-supervised learning*, *deep learning*, *pre-training*, *fine-tuning*, *self-learning*, *zero-shot learning*, *few-shot learning*, *transfer learning*. Вони називають типи навчання, етапи підготовки моделей і методи оптимізації.

Третя тематична група охоплює терміни, пов'язані з даними: *dataset*, *training data*, *test data*, *validation data*, *synthetic data*, *data annotation*, *data labelling*, *data poisoning*, *metadata*, *input*, *output*. Ці одиниці позначають типи даних, способи їх опрацювання, маркування, використання та ризики, пов'язані з якістю або безпекою даних.

Четверта група стосується моделей ШІ: *neural network*, *artificial neural network*, *convolutional neural network*, *recurrent neural network*, *large language model*, *generative model*, *transformer*, *model architecture*, *model parameter*, *hyperparameter*, *attention mechanism*, *self-attention*. Ці терміни описують будову, типи, параметри й механізми роботи моделей.

П'ята група охоплює терміни, пов'язані з обробкою природної мови

та генеративним ШІ: *natural language processing, large language model, prompt, prompt engineering, text generation, speech recognition, speech synthesis, automatic text summarization, model hallucination, retrieval-augmented generation, context window, token, tokenization, embedding*. Саме ця група останніми роками особливо активно поповнюється новими одиницями через розвиток генеративних моделей.

Шосту тематичну групу утворюють терміни зі сфери етики, безпеки та управління ризиками ШІ: *transparency, explainability, reliability, safety, bias, trustworthy AI, responsible AI, AI risk management, accountability, privacy by design, ethics by design*. Вони відображають не лише технічний, а й соціальний, правовий та етичний виміри функціонування штучного інтелекту.

Окремо можна виділити групу термінів, пов'язаних із оцінюванням і якістю моделей: *accuracy, precision, recall, F1-score, validation, evaluation, overfitting, underfitting, robustness*. Ці терміни використовуються для опису ефективності, точності та стабільності роботи моделей.

Отже, тематична класифікація засвідчує, що англійська термінологія ШІ охоплює як технічне ядро галузі, так і ширший соціальний, правовий, етичний і комунікативний контексти її функціонування.

Висновки дослідження. Англійська термінологія штучного інтелекту є складною, динамічною та багаторівневою системою спеціальних одиниць, що позначають поняття, процеси, методи, технології, моделі, дані, ризики та етичні принципи функціонування ШІ. Її активний розвиток зумовлений стрімким поширенням технологій штучного інтелекту та домінуванням англійської мови в міжнародній науково-технічній комунікації.

Структурний аналіз англійських термінів ШІ засвідчує, що вони представлені однокомпонентними, двокомпонентними та багатокомпонентними мовними одиницями. Для утворення нових термінів галузі англійська термінологія ШІ активно використовує семантичний та синтаксичний способи, словоскладання, афіксацію та аббревіацію. Найпродуктивнішим методом утворення англійських термінів ШІ виявився синтаксичний спосіб.

Тематична класифікація показує, що англійська термінологія ШІ охоплює кілька основних груп: базові поняття ШІ, машинне навчання, дані, моделі та архітектури, обробку природної мови й генеративний ШІ, а також етику, безпеку та управління ризиками. Це свідчить про міждисциплінарний характер терміносистеми, у якій поєднуються інформатика, математика, лінгвістика, когнітивна наука, право й етика.

Перспективи подальших розвідок. Перспективним напрямом подальших досліджень є створення корпусу англомовних і україномовних термінів III з подальшим зіставним вивченням їхньої структури, семантики, тематичної належності, функціонування та частотності в науковому, освітньому й публіцистичному дискурсах.

Список використаних джерел

Гамаль, Ю.А., Куш, Е.О. (2022) Історія розвитку англомовної термінології штучного інтелекту та її одиниці грецько-латинського походження. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*, 33(72), 2(1), 105–109, Київ.

Волкова, Т.Я. (2004) Лінгвістичні аспекти термінологічної багатозначності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 17, 125–128, Житомир.

Павлова, О.І. (2011) *Основи термінознавства*. Рівне: Волинські береги.

Cabre, M.T. (1999) *Terminology: theory, methods and applications*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins publishing company.

Pavlova, O. (2017) *The theory and practice of terminology science*. Rivne: Volynski oberehi.

Sadigova, N. (2025) The role of artificial intelligence in modern-term formation. *Path of Science*, 11(3), 306–312, Харків.

СТСШ: *Словник термінів у сфері штучного інтелекту* (2024) Київ: Міністерство цифрової трансформації України, 2024. URL: <https://storage.the.digital.gov.ua>

Стасюк Олександра Михайлівна

В11 Філологія, магістрантка 1 курсу

Рівненський державний гуманітарний університет

Науковий керівник: канд. філол. наук, проф. Павлова О.І.

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ТЕРМІНІВ-НЕОЛОГІЗМІВ

Анотація. У статті всебічно досліджено сучасні англомовні літературні терміни-неологізми. Проаналізовано специфіку літературознавчої терміносистеми, здійснено тематичну класифікацію термінів-неологізмів і визначено основні способи їх творення. Особливу увагу приділено перекладацьким стратегіям відтворення новітніх

літературних термінів українською мовою. Встановлено, що найпоширенішими способами перекладу є транслітерація, калькування та еквівалентний переклад.

Ключові слова: літературний термін, терміни-неологізми, переклад термінів, тематична класифікація.

Abstract. This article comprehensively examines English literary neologisms. It analyzes the specific features of the literary terminology system, provides a thematic classification of neologisms, and identifies the main methods of their formation. Particular attention is paid to translation strategies for rendering such literary terms into Ukrainian. It is established that the most common methods of translation are transliteration, calquing, and equivalent translation.

Keywords: literary term, neologisms, translation of terms, thematic classification

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термінологія та терміносистеми залишаються об'єктом активних досліджень сучасної лінгвістики, зокрема в аспектах розвитку нових термінів, динаміки спеціальної лексики та їх перекладу. Серед зарубіжних дослідників варто виокреми Р. Теммерман та П. Фабер, які розвивають напрям когнітивного термінознавства, М. Т. Кабре, праці якої охоплюють проблеми функціонування терміна у різних сферах та комунікативний підхід до вивчення термінології, також С. Е. Райт, яка займається проблемами термінографії та стандартизації термінів, і, насамкінець, Х. Сагер, який досліджував прикладне термінознавство, термінологічне планування та обробку спеціалізованої лексики.

В українському мовознавстві питанням вивчення термінології займалися багато видатних мовознавців, зокрема Т. Р. Кияк висвітлив основні способи перекладу термінів, І. М. Кочан всеохопно досліджувала українське термінознавство. Вагомий внесок у розробку загальнотеоретичних засад термінознавства, визначення природи терміна та принципів його функціонування зробили такі дослідники, як Л. О. Симоненко, М. О. Вакуленко та Е. Ф. Скороходько. Чимало мовознавців зосереджували фокус своєї уваги до конкретної галузевої терміносистеми на матеріалі певної національної мови або декількох конкретних мов, зокрема термінологію музики української мови вивчила С. З. Булик-Верхола, а терміносистему музики англійської, французької та української мов дослідила О. І. Павлова, мовознавчу україномовну термінологію описала Н. А. Ляшук, а мовознавчу англійськомовну термінологію висвітлила Т. С. Артеменко і т. ін.

Окрему увагу українські науковці приділяли й літературознавчій термінології. Зокрема, Г. І. Крохмальна дослідила розвиток та функціонування української літературознавчої терміносистеми,

Н. П. Дарчук і Л. В. Краснова зробили внесок у систематизацію та розроблення словників українських літературознавчих термінів, а Т. Я. Волкова всебічно дослідила структурно-семантичні особливості англomовної літературознавчої термінології. Водночас англomовні літературні терміни-неологізми, пов'язані із сучасним читацьким дискурсом, залишаються малодослідженим явищем, особливо в українському науковому просторі, що й зумовлює актуальність даної статті.

Матеріал дослідження: 103 англійські літературні терміни-неологізми, відібрані методом суцільної вибірки із сфери функціонування – літератури в галузі сучасної англomовної видавничої справи.

Формулювання завдання статті. Головною метою даної роботи є аналіз сучасних англійських літературних термінів-неологізмів та дослідження основних способів їх перекладу українською мовою. Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань:

1) вивчення понять «термін», «літературний термін» та особливостей англійських літературознавчих термінів;

2) відібрати англomовні літературні терміни-неологізми, здійснити їх тематичну класифікацію та охарактеризувати основні способи творення;

3) виявити найпоширеніші перекладацькі стратегії їх відтворення українською мовою та проаналізувати труднощі, які виникли при перекладі.

Виклад основного матеріалу. Поняття терміна є одним із ключових у сучасному термінознавстві. У науковій літературі існує чимало підходів до визначення цього поняття. Зокрема, термін визначають як слово або словосполучення, що позначає поняття конкретної сфери людської діяльності та функціонує в межах відповідної терміносистеми (Вакуленко, 1996, с. 5). У сучасному термінознавстві також наголошується на системному характері терміна та його зв'язку з чіткою науковою дефініцією. Е. Ф. Скороходько особливо акцентує увагу на тому, що термін повинен мати визначення, яке розкриває суттєві ознаки поняття відповідно до певної галузі знань (Скороходько, 2006, с. 7).

Отже, спираючись на наведені визначення, можна підсумувати, що термін – це мовний знак (слово чи словосполучення), який обов'язково має наукову дефініцію, слугує для позначення конкретного поняття певної галузі людської діяльності та функціонує в межах відповідної терміносистеми.

Стосовно літературного терміна, то під ним розуміють слово чи словосполучення, що співвідноситься з певним літературознавчим поняттям і виражає його сутність (Білоус, 2011, с. 16). Літературознавчі

терміни, як і терміни в будь-якій іншій галузі, утворюють окрему впорядковану систему понять, пов'язаних між собою зв'язками різного типу: тематичними, жанровими, стилістичними та теоретичними (Білозерська, Возненко, Радецька, 2010, с.10). Жоден літературознавчий термін не може функціонувати ізольовано, всі вони існують в межах певної літературознавчої концепції чи напряду, формуючи цілісну терміносистему. Наукова дефініція також є важливою ознакою, оскільки кожен термін окреслює чітко визначене літературне явище. Однак, на відміну від термінологій точних наук, дефініції деяких літературознавчих термінів можуть варіюватися залежно від літературної школи, методологічного підходу або історичного періоду.

Окрім частково інтерпретаційного характеру, варто звернути увагу на незалежність значень термінів від контексту, оскільки багато літературних термінів проникли в побутове життя і в результаті детермінологізації вони втратили наукове значення і отримали нове загальноповсякденне, наприклад, *tragedy* – «драматичний твір» у літературознавстві, тимчасом у побутових ситуаціях використовується для опису будь-якої нещасливої чи сумної ситуації, наприклад: *personal tragedy*, *national tragedy*. Схоже відбувається і з експресивної нейтральністю. Особливо виразно це проявляється в сучасних назвах тропів (повторюваних сюжетів), які набувають термінологічного статусу лише в межах літературного дискурсу, тоді як поза ним можуть сприйматися як елементи розмовної лексики.

Англійська літературознавча терміносистема характеризується також динамічністю та постійним оновленням, що зумовлює появу нових одиниць — термінів-неологізмів. Станом на сьогодні, такі нововведення здебільшого пов'язані із стрімким розвитком технологій і так званої *Booktok* спільноти. Це явище приводить до активного розширення термінологічного складу сучасної англійської мови, що й зумовлює необхідність їхнього впорядкування.

Проведений аналіз відібраного мовного матеріалу дає можливість здійснити тематичну класифікацію сучасних англійських літературознавчих термінів-неологізмів, і виділити такі групи:

1. Нові жанри літератури – це найчисельніша група, до якої входять такі поняття: *dark romance*, *romcom*, *grimdark*, *cli-fi*, *cozy fantasy*, *urban fantasy*, *speculative fiction*, *historical fiction*, *romantasy*, *the supernatural romance*, *true-crime literature*, *queer literature*, *weird fiction*, *sport romance*, *dark fantasy*, *mythic fantasy*, *nautical fantasy*, *fairy-tale fantasy*.

2. Сюжетні тропи і моделі: *friends to lovers*, *enemies to lovers*, *fake dating*, *love triangle*, *forced proximity*, *the chosen one*, *the secret society*, *happy ending*, *nautical fantasy*, *fairy-tale fantasy*, *powerful artifacts*, *the*

lost heir, magic creatures, side quests, slow burn, fake dating, the amateur sleuth, the red herring, twist ending, the stalker;

3. Наративні прийоми: *foreshadowing, plot hole, cliffhanger, dual timeline, gaslighting, flashback, framing device, pacing, stream of consciousness, in medias res* (лат.);

4. Типи літературних персонажів: *villain, sidekick, morally grey character, round character, flat character, static character, dynamic character, anti-hero, mentor, foil;*

5. Читацький та мас-медійний дискурс: *BookTok, dark academia, sick lit, chick lit, bias, yellow journalism, fact-checking, clickbait, feedback, engagement, readability readership, target audience, media literacy.*

Дослідження мовного матеріалу за граматичною структурою і способом термінотворення свідчить, що англійські літературні терміни–неологізми можна поділити на дві великі категорії: непохідні (кореневі) терміни та терміни, що сформовані в результаті активних терміновірних процесів.

Кореневі терміни – первинний пласт англомовної терміносистеми літературознавства, що складається з кореня слова, наприклад: *act, plot, scene. text, myth, rhyme, verse, poem, stanza, novel*. Такі одиниці не є чисельними, проте вони часто становлять основу для подальшого термінотворення.

Більшість сучасних літературознавчих одиниць виникають шляхом комбінування існуючих мовних елементів. Серед відібраних літературних одиниць переважають терміни, утворені морфологічним та синтаксичним способами словотворення. Умежах морфологічного способу можна виокремити кілька підгруп:

1) похідні терміни – досить продуктивна група, утворена за допомогою афіксації: *metafiction, dystopian, retelling, foreshadowing, slasher, villain, thriller;*

2) складні слова, утворені шляхом поєднання двох основ: *cliffhanger, jumpscare, gaslighting, sidekick;*

3) складні слова, утворенні шляхом блендингу та скорочення, зокрема *romcom (romance + comedy), romantasy (romance + fantasy), bromance (brother + romance), grimdark (grim + darkness), cli-fi (climate fiction);*

Дво- та багатокомпонентні термінологічні словосполучення, утворенні синтаксичним способом, становлять у нашому матеріалі найчисельнішу групу: *dark romance, urban fantasy, friends to lovers, plot twist, morally grey character, artificial intelligence, speculative fiction, dark romance, adventure fantasy, love at first sight, amateur sleuth, cursed items, alternate universes, coming of age, dual timeline.*

У свою чергу, багатокомпонентні терміни можна поділити за такими структурними моделями:

1. *прикметник + іменник (dark romance, urban fantasy, historical fiction, cozy mystery, low fantasy, humorous fantasy, creepy settings, dystopian society);*
2. *іменник + іменник (sport romance, plot hole, body possession, family drama, time travel, love triangle);*
3. *іменник + прийменник + іменник (friends to lovers, marriage of convenience, army of clones, death in the family);*
4. *дієприкметник / складний прикметник + іменник (forced proximity, hidden world, post-apocalyptic world, second-chance romance, haunted house).*

У процесі перекладу таких одиниць, як правило, формальна структура є однаково важливою, як і сенс терміна. Однак, не завжди вдається зберегти і форму і зміст нових понять.

Під час перекладу англійських термінів українською мовою, найчастіше використовуються такі способи: транслітерація / транскрипція; еквівалентний переклад, калькування, конкретизація та описовий переклад.

Часто ці методи перекладу комбінуються, коли один складник терміна перекладається одним способом, а інший другим (*political fantasy – політичне фентезі – еквівалент + транслітерація*).

Еквівалентний переклад полягає у використанні вже закріплених у мові відповідників термінів. Серед проаналізованих нами термінів, лише декілька термінів уже мають український еквівалент, а саме: *detective – детектив, metafiction – метамистецтво, horror – жахи, speculative fiction – спекулятивна белетристика, young adult literature – підліткова література*. Цей метод доцільно використовувати лише для традиційної термінології через його обмеження щодо перекладу неологізмів, які зазвичай потребують інших стратегій через відсутність готових лексичних одиниць.

Більш поширеним способом серед вибраних термінів є транслітерація, що пояснюється як і новизною понять, так і впливом англійського літературного дискурсу: *suspense* (від англ. *suspense* – неспокій, відчуття тривоги) – українською перекладається як *саспенс*. *True-crime – тру-крайм* (твори у яких описуються реальні злочини), *slasher – слешер* (піджанр жахів, у якому в центрі сюжету – масові вбивства або серійні маніяки). Подібним чином перекладаються й інші сучасні літературні терміни, зокрема *fantasy – фентезі, romantasy – роменезі, thriller – трилер, retelling – ретелінг, romcom – ромком, grimdark – грімдарк*. Такий переклад зберігає структуру термінів, однак сенс не завжди є чітко зрозумілим.

Під час дослідження була виявлена тенденція перекладати підвиди фентезі змішання способів, а саме поєднання еквівалентного

перекладу та транслітерації: *adventure fantasy* – пригодницьке фентезі, *nautical fantasy* – морське фентезі. *Adventure fantasy* – пригодницьке фентезі, *Mythic fantasy* – містичне фентезі, *cozy fantasy* – затишне фентезі, *urban fantasy* – міське фентезі, *fairy-tale fantasy* – казкове фентезі.

Найпродуктивнішим способом перекладу назв жанрових тропів та деяких піджанрів є калькування. Такі поняття зазвичай складаються із прозорих та зрозумілих компонентів, що дає змогу використовувати кальку при перекладі, не спотворюючи ані форму, ані сенс терміна: *friends to lovers* – від друзів до коханців, *love triangle* – любовний трикутник, *enemies to lovers* – від ворогів до коханців, *forced proximity* – вимушена близькість, *marriage of convenience* – шлюб за домовленістю, *the damsel in distress* – панянка в біді, *powerful artifacts* – могутні артефакти (мечі, талісмани, знаряддя), *magical creatures* – магичні істоти, *close quarters* – замкнений простір, *twist ending* – несподіваний фінал, *family secret* – родинна таємниця, *the secret society* – таємна спільнота, *cursed items* – прокляті предмети, *artificial intelligence* – штучний інтелект, *alternate universes* – альтернативні всесвіти, *the dystopian society* – утиутопічне суспільство, *hidden treasure* – приховані скарби, *love interest* – любовний інтерес та ін.

Описовий переклад рідко зустрічався серед аналізованих способів перекладу термінів. Однак, за нашими спостереженнями, при перекладі деяких термінів краще надати перевагу опису. Так, переклад термінів: *slow burn*, *dark academia*, *dark romance*, *chick lit*, *cliffhanger* було здійснено транслітерацією. Але, на наш погляд, враховуючи новизну понять, варто було б використати описовий переклад: *повільне розгортання подій*, *твір із академічною естетикою*, *дівчаче читиво*, *психологічна маніпуляція*, *напружений фінал з відкритою розв'язкою*.

Конкретизація серед аналізованих термінів не надто продуктивний спосіб. У нашому матеріалі лише декілька неологізмів передають даною стратегією, до якої зазвичай вдаються через ширший діапазон значень англійської мови, який в українській – варто уточнювати синонімами з різними відтінками значень. Наприклад, *morally grey character* доцільніше перекласти як *морально неоднозначний персонаж*; *character arc* – *розвиток персонажа*; *dark fantasy* – *похмуре фентезі*; *haunted house* – *будинок із привидами*; *weird fiction* – *хімерна література*.

Висновки. У межах цього дослідження було здійснено аналіз специфіки літературознавчих термінів англійської терміносистеми, зокрема процесу появи нових понять у галузі літератури. Англійські літературні терміни-неологізми вирізняються тематичною різноманітністю та багатоманітністю способів утворення. Аналіз

вибірki показав, що найбільша кількість нових термінів з'являється в сфері назв нових жанрів та сюжетних тропів. Ці лексичні одиниці здебільшого сформовані як стійкі багатокомпонентні словосполучення або створені через блендинг основ. Серед перекладацьких підходів найбільш поширеними залишаються калькування та транслітерація завдяки своїй простоті та економності. Однак ці методи не завжди дають можливість повноцінно передати глибинний зміст конкретних явищ, тому в таких випадках доцільним стає використання описового перекладу.

Перспективи подальших досліджень передбачають поглиблений аналіз етимологічних витоків сучасних літературних неологізмів, а також розширення емпіричної бази шляхом включення класичних термінологічних одиниць, які продовжують активно використовуватися у сфері видавничої діяльності.

Список використаних джерел

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

Білоус П. В. (2011) *Вступ до літературознавства*: навч. посіб. Академія.

Вакуленко М.О. (2015) *Українська термінологія: комплексний лінгвістичний аналіз*. Фоліант, 2015.

Рідна мова (б. д.) Майже повний список книжкових тропів та все, що про них треба знати. URL: <https://ridna-mova.com/mayge-povniy-spisok-knigkovih-tropiv-ta-vse-shcho-pro-nih-treba-znati.html>

Скороходько Е.Ф. (2006) *Термін у науковому тексті (до створення терміноцентричної теорії наукового дискурсу)*: Монографія. Логос.

Наукове видання

STUDIA PHILOLOGICA

Збірник
студентських наукових праць

ВИПУСК 10

The Collection of Students' Scientific Works

ISSUE 10

Формат 60x84^{1/16}.
Папір офсетний. Друк ризографічний.
Гарнітура Century Schoolbook.
Ум. др. арк. 6,2. 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