ISSN 2786-5312 (Print)
ISSN 2786-5320 (Online)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВІСНИК

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Серія “Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов”

Випуск 102

Видається з 1966 року

Харків
2025

Статті цього Вісника висвітлюють актуальні проблеми іноземної філології у галузях мовознавства, перекладознавства та лінгводидактики. На матеріалі англійської, української, китайської та німецької мов розглядаються важливі для сучасної української науки питання когнітивістики, дискурсології, семантики і прагматики різних дискурсів, перекладу та експериментальних методів його дослідження, а також методики викладання іноземних мов та навчання перекладу.

Для філологів, викладачів, аспірантів та студентів.

Вісник є фаховим виданням категорії «Б» у галузях «Філологічні науки» (спеціальність – 035) та «Педагогічні науки» (спеціальності – 011, 014, 015) – наказ МОН України № 409 від 17.03.2020

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(протокол № ___ від _____ 2025 року)

Головний редактор
Ребрій О. В., докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ
Бер Б., докт. філол. наук (Університет міста Кент, Огайо, США)
Бойко Я. В., докт. філол. наук (Київський національний університет технологій та дизайну, Україна)
Гармон Л., докт. філол. наук (Жешувський університет, Польща)
Джовчош М. докт. філол. наук (Університет Матея Бела, Словакія)
Жулавська О. О., канд. філол. наук (Сумський державний університет, Україна)
Мартинюк А. П., докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)
Поворознюк Р. В., докт. філол. наук (Київський національний університет імені Т. Шевченка, Україна)
Солощук Л. В., докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)

Відповідальний секретар:
Ковальчук Н. М., канд. пед. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)

Технічний секретар:
Клімова Д. Н., викл. (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)

Адреса редакційної колегії:
Україна, 61022, м. Харків, майдан Свободи, 4,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, факультет іноземних мов
e-mail: visnyk_inozemna_fil@karazin.ua
http://foreign-languages.karazin.ua/nauka/editions/bulletin
http://periodicals.karazin.ua/foreignphilology/index
Тексти подано в авторській редакції. Статті пройшли зовнішнє та внутрішнє рецензування.
Ідентифікатор медіа у Реєстрі суб'єктів у сфері медіа: R30-04451 (Рішення № 1538 від 09.05.2024 р Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення. Протокол № 15).

© Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна, оформлення, 2025

ISSN 2786-5312 (Print)
ISSN 2786-5320 (Online)

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

THE JOURNAL

OF V. N. KARAZIN KHARKIV NATIONAL UNIVERSITY

Series: Foreign Philology.
Methods of Foreign Language Teaching

Issue 102

Published since 1966

Kharkiv
2025

The articles of this issue cover important problems of foreign philology in the fields of linguistic studies, translation studies and linguodidactics. On the material of the English, Ukrainian, Chinese and German languages, a range of important scientific problems including those of cognitive linguistics, discourse studies, semantics and pragmatics of different discourses, translation and methods of its experimental research and also methods of foreign language and translation teaching, and professional training of future linguists are highlighted.
For philologists, teachers, post-graduate and graduate students.

This is a specialized scientific journal of category "B" in the fields of Philological Sciences (specialty – 035) and Pedagogical Sciences (specialties – 011, 014, 015) – order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 409 as of 17.03.2020.

Approved for publication by the Academic Board
of V. N. Karazin Kharkiv National University
(minutes No. ___ of _____ 2025)

Editor-in-Chief
Rebrij O., Doctor, Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)

EDITORIAL BOARD:
Baer B., Doctor, Professor (Kent State University, Ohio, USA)
Boiko Ya., Doctor, Professor (Kyiv National University of Technologies and Design, Ukraine)
Harmon L., Doctor, Professor (University of Rzeszów, Poland)
Djovčoš M., Doctor, Professor (Matej Bel University, Slovakia)
Zhulavska O., PhD, Associate Professor (Sumy State University, Ukraine)
Martyniuk A., Doctor, Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
Povoroznyuk R., Doctor, Professor (Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine)
Soloschuk L., Doctor, Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)

Responsible Secretary
Kovalchuk N., PhD, Associate Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)

Technical Secretary
Klimova D., Lecturer (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)

Editorial Board Address:
Ukraine, Kharkiv, 61022, Maidan Svobody, 4,
V. N. Karazin Kharkiv National University
School of Foreign Languages
e-mail: visnyk_inozemna_fil@karazin.ua
http://foreign-languages.karazin.ua/nauka/editions/bulletin
http://periodicals.karazin.ua/foreignphilology/index
Texts are published in the authors' version. The articles underwent internal and external reviewing procedure.
Media identifier in the Register of the field of Media Entities R30-04451 (Decision № 1538 dated May 9, 2024
of the National Council of Television and Radio Broadcasting of Ukraine, Protocol № 15)

© V. N. Karazin Kharkiv National University, design, 2025

ЗМІСТ

МОВОЗНАВСТВО

Бєлова А. Д.
СТАВЛЕННЯ ДО ВИДИМОСТІ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ В ПОЛІТИЦІ ТА ІНДУСТРІЇ МОДИ 7

Білюк Ю. Е.
МУЛЬТИМОДАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ ДИТЯЧОЇ ДОСЛІДНИЦЬКО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У ЦИФРОВОМУ ДИСКУРСІ БРИТАНСЬКИХ МУЗЕЇВ 17

Малаховська Я. І.
ВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ ПЕРСУАЗИВНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ВІДЕОДИСКУРСІ: КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ 28

Мартинюк А. П., Набокова І. Ю.
РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ДОНАЛЬДА ТРАМПА В МЕТАФТОНІМІЧНИХ ІНТЕРНЕТ-МЕМАХ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНОГО ВПЛИВУ 35

Марченко Н. О.
ДЕСКРИПЦІЇ ОДЯГУ В АНГЛОМОВНОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ XXI СТОЛІТТЯ 42

ЗІСТАВНІ СТУДІЇ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

Вороніна К. В., Крученюк О. С.
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО ВІДТВОРЕННЯ ВІДЕОІГОР 51

Григорян Н. В., Першина Л. В.
СТРАТЕГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ РЕАЛІЙ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ 59

Дзера О. В.
РОЗКОДОВУЮЧИ СЛОВНИКИ: КРИТИЧНА ПЕРСПЕКТИВА РОКСОЛАНИ ЗОРІВЧАК 66

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Змійова І. В., Паненко І. О., Гусленко І. Ю., Карпенко О. В.
ПРОБЛЕМИ ФІЛОЛОГІЇ В ЕПОХУ ШІ: ЯК ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЗМІНЮЄ ESL-ВИКЛАДАННЯ, ПЕРЕКЛАД І НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ 74

Ільченко В. В., Карпенко О. В., Старцева Н. М.
НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ АГЕНТНОСТІ В МОВНІЙ ОСВІТІ 83

Карабан В.І., Karaban A. B.
НЕ ПОСТРЕДАГУВАННЯМ ОДНИМ: НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ В ЕПОХУ ШІ ЧЕРЕЗ СПЕЦІАЛІЗОВАНІ GPT 92

Леврінц М. І., Врабель Т. Т., Тараненко Г. Д.
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ УЧНІВ ТА ВЧИТЕЛІВ 102

Мазур О. В, Наняк Ю. О.
ПЕРЕКЛАДАЦЬКА ОСВІТА У ЧАСИ ЗМІН: КОМПЕТЕНТНОСТІ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА ОЧІКУВАННЯ РИНКУ 111

Осова О. О.
ПРОЄКТУВАННЯ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ 123

Ребрій О.В., Пєшкова О. Г., Клімова Д. Н.
ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ СЕРТИФІКАТНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ З НАВЧАННЯ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ 133

Шелудченко С. Б., Караїм А. М. П.
РОЗВИТОК МОВНИХ ТА МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ ДЛЯ ЧИТАННЯ STORYWEAVER, PROJECT GUTENBERG, MANYBOOKS 142

Шопін П. Ю.
КОЛЕКТИВНИЙ СТУДЕНТСЬКИЙ ПЕРЕКЛАД ЯК КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЯ ПРАКТИКА 150

CONTENTS

LINGUISTIC STUDIES

Belova A.D.
ATTITUDE TO ELDERLY INDIVIDUALS VISIBILITY: POLITICS VS FASHION 7

Biliuk Ju. E.
MULTIMODAL STRATEGIES OF CHILDREN'S EXPLORATORY ENGAGEMENT IN THE DIGITAL DISCOURSE OF BRITISH MUSEUMS 17

Malakhovska Ya. I..
VERBAL MEANS OF PERSUASION IN ENGLISH EDUCATIONAL VIDEO DISCOURSE: A COMMUNICATIVE-PRAGMATIC PERSPECTIVE 28

Martynyuk A. P. , Nabokova I. Yu.
REPRESENTATION OF DONALD TRUMP IN METAPHTONYMIC INTERNET MEMES AS AN INSTRUMENT OF SOCIO-POLITICAL INFLUENCE 35

Marchenko N. O.
DESCRIPTIONS OF CLOTHES IN THE ENGLISH-LANGUAGE PUBLICISTIC DISCOURSE OF THE 21ST CENTURY 42

COMPARATIVE AND TRANSLATION STUDIES

Voronina K. V., Kruchenyuk O. S.
FEATURES OF TRANSLATIONAL VIDEO GAME PLAYBACK 51

Grygoryan N. V., Pershyna L. V.
STRATEGIES AND TRANSLATION TRANSFORMATIONS OF SOCIO-POLITICAL REALIA FROM ENGLISH INTO UKRAINIAN 59

Dzera O. V.
DECODING DICTIONARIES: THE CRITICAL PERSPECTIVE OF ROKSOLANA ZORIVCHAK 66

LINGUODIDACTICS

Zmiiova I. V., Panenko I. O., Huslenko I. Yu., Karpenko O.V.
CHALLENGES OF PHILOLOGY IN THE AGE OF AI: HOW ARTIFICIAL INTELLIGENCE IS CHANGING ESL-TEACHING, TRANSLATION AND RESEARCH 74

Ilchenko V. V., Karpenko O. V., Startseva N. M.
EXERCISES AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENT AGENCY IN LANGUAGE EDUCATION 83

Karaban V. I. Karaban A. V.
AI ERA CLASSROOM BEYOND POST-EDITING: CUSTOM GPTS IN TRANSLATOR TRAINING 92

Lőrincz M. I., Vrabel T. T., Taranenko H. D.
ONLINE EFL LEARNING IN UKRAINE: COMPARING SECONDARY SCHOOL LEARNERS' AND TEACHERS' PERCEPTIONS 102

Mazur O. V., Naniak Yu. O.
TRANSLATOR EDUCATION IN TIMES OF CHANGE: COMPETENCES, TECHNOLOGIES, AND MARKET EXPECTATIONS 111

Osova O. O.
DESIGNING THE METHODOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TERMS OF DIGITAL TRANSFORMATION 123

Rebrii O. V., Pieshkova O. H., Klimova D. N.
EXPERTISE IN SETTING-UP CERTIFICATE EDUCATIONAL PROGRAMMES IN INTERPRETING 133

Sheludchenko S. B., Karaim A. M. P.
DEVELOPING LANGUAGE AND COMMUNICATION SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING VIA DIGITAL RESOURCES FOR READING (A STUDY OF STORYWEAVER, PROJECT GUTENBERG, MANYBOOKS) 142

Shopin P. Yu.
STUDENT GROUP TRANSLATION AS A CULTURAL AND EDUCATIONAL PRACTICE 150

DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-01
УДК: 811.111'42:[316.647.8:316.346.32-053.9]:[32+391]

Alla Belova
Doctor of Sciences in Linguistics, Professor,
Taras Shevchenko National University of Kyiv; e-mail: profbelova@gmail.com;
ORCID: 0000-0002-3014-326X; GOOGLE SCHOLAR:https://scholar.google.com/citations?hl=ru&user=gLn7TwoAAAAJ;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Alla-Belova

ATTITUDE TO ELDERLY INDIVIDUALS VISIBILITY: POLITICS VS FASHION

The article highlights the verbal packaging of attitude to visibility of older people in politics and fashion – the two professional fields marked by unrivaled visibility and exceptional interest of the public. Statistics, gerontolinguisitcs, multiple reports reveal the greying of the world, the skyrocketing propotion of people 65+, with the soaring share of octogenarians. Nevertheless, elderly individuals remain invisible in public places, workplaces, being excluded from decision-making process. In the 21st century visibility of the elderly becomes a component of inclusive societies and sustainable development. Age limitations keep people of retirement age out of employment in many fields but outstanding professionals in their eighties break age stereotypes and remain active, stealing the limelight due to their extraordinary talent and exceptionalism. Gerontocracy in the US politics in the 2010-2020s is being severely criticised in mass media and gets lots of negative comments on social media. Gerontocracy has crept into the White House, Congress, The Supreme Court where octogenarians are obsessed with workism, nonagenarians cling to power. The articles on US political gerontocracy are marked by obvious negative sentiment, usage of age-related idioms, words with the negative evaluative meaning. Vice versa, senior models catwalking at prestigious fashion shows and invited to luxury brands advertising campaigns are perceived positively as the embodiment of taste, elegance and a healthy way of life. Laudatory articles about clothes-wise mature female models – successful actresses, singers, writers – have positive sentiment. Age-related words (*wrinkle, grey*) are used in the articles about fashion in a positive context. Brilliant careers of octogenarian and nonagenarian politicians are neglected in the articles while the past achievements of senior models are presented in the advantageous way.

Key words*: age-stereotype, fashion, gerontocracy, gerontolinguistics, nonagenarian, octogenarian, politics.*

In cites: Belova, A. (2025). Attitude to elderly individuals visibility: politics vs fashion. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching,* (102).
DOI:10.26565/2786-5312-2025-102-01

© Belova A.D., 2025
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0.

1. INTRODUCTION

Ageing and longevity science originated in the 20th century and has gone through remarkable progress in recent decades. Ageing has become an important issue of research in diverse disciplines – aging biology, biogerontology, biology, medicine, geriatrics, gerontology, sociology, demography, statistics, social linguistics, variationist sociolinguistics, gerontolinguistics, queer linguistics. In contemporary times, gerontology has evolved into a multidisciplinary science, with the range of new theories that have emerged over the past 30 years, technological innovations and social policies to address the complex needs of ageing populations, strategies that promote dignity, health, and inclusion in aging societies [41, 53, 68].

Scholars distinguish chronological age (the number of years since birth), biological age (physical maturity), and social age which is tied to life events or legal status [7]. Age-grading – ten-year and five-year groups – allow identification, monitoring and research. Population ageing is fixed worldwide, even in developing countries, with the expanding share of people 85+ and the growing number of centenarians. Global average life expectancy at birth increased from 32 in 1900 to 73 today, largely because infant mortality rates were greatly reduced [4]. Between 1974 and 2024, the worldwide share of people aged 65 almost doubled – increasing from 5.5% to 10.3%. Between 2024 and 2074, this number will double again, increasing to 20.7%, according to United Nations population projections. During the same time, the number of persons aged 80+ is projected to more than triple. Population ageing is an inevitable outcome of the *demographic transition* — the historic shift from higher to lower levels of fertility and mortality that yields a period of rapid population increase and, eventually, an older population that is much larger as a share of the total [67]. Ageism observed worldwide in many forms, not only fosters discrimination but also leads to the ongoing unavailability of reliable data on older populations and their visibility [17]. Thousands of old people all over the world face hardships, ageism at work, sickness, disability, widowhood, poverty, low pensions, living below national poverty line, unemployment, neglected diseases, violence, abuse, social isolation, invisibility in retirement and in public spaces and many other problems and challenges [28, 47]. *The concept of visibility* for elderly individuals spans their representation in media and public discourse, their overall well-being and inclusion in society, participation in activities, decision-making processes and the facts potentially leading to social isolation.

Many researchers and laboratories are looking for ways to promote longevity, conduct research to invent drugs to postpone ageing and increase life span, to cope with the aging-related diseases like dementia, Parkinson and Alzheimer disease. Population ageing has become a dominant driver of the growing global stroke burden, necessitating targeted public health interventions for ageing populations [63]. Scholars emphasize the intersection of ageing and disability [44]. According to gerontology, non-repaired molecular damage and accumulation of reactive oxygen species (ROS) cause ageing. Knowing ageing pathology can slow down or limit ageing, pharmacologically. Whether ageing should be treated pharmacologically or not may still be debated, but the availability of drugs can render the issue of ageing management sensibly, ethically and equitably [49]. Artificial intelligence may spur further advancements in anti-aging biomedical technologies [4].

Recent works have highlighted fundamental knowledge gaps and strong disagreements amongst scientists studying ageing. Addressing these challenges is critical for unlocking new insights and developing effective interventions to extend both lifespan and health span [55] as a commitment to sustainable development.

Many scholars investigate age stereotyping in mass media, advertising and cinema. Old people are isolated, marginalised and underrepresented and hardly identified in media. Aged politicians enjoy more visibility (23.6%) than other categories [56]. Ageism is subtle, unintentional, deeply embedded in our families and society and reflected in our conversations and conduct. Digital technologies can become a transformative way of looking at ageing and bridge the gap between generations [13].

Octogenarians are getting more attention in cinema: since the 2010s more movies about senior people, their lifestyle, challenges, needs, habits, hobbies appear annually with the most popular, outstanding actors and actresses starring. In the 21st century cinema stars – Michael Caine, Anthony Hopkins, Franco Nero, Vanessa Redgrave, Maggie Smith, Judi Dench, Helen Mirren, Meryl Streep, Diane Keaton, Glenn Close – have much longer careers than Hollywood stars of the 20th century such as Greta Garbo, Joan Crawford and many others who shunned publicity and started looking for seclusion and hermitage in their forties. The current generation of cinema stars care less about wrinkles and other age markers and prefer to be visible. Some fashion models resume their career in their sixties after retirement when thirty-something becoming role models for many average women and inspiring new generations of models. The average ages of university professors and administrators, banking executives and corporate CEOs, and many other leading figures have all been steadily rising for some time [24]. So, a small proportion of elderly people remain active in some professional fields where there are no age limitations though some less senior and less competent people are being pushed out of their jobs due to their age. ''Thus, in the era of *"workism"* most affluent people have actually cut back on leisure and report the longest workweeks'' [23]. In the 2020s old people became domineering in the political elite in the USA described nowadays as

gerontocracy. Visibility of elderly politicians triggers debates and conflicting opinions.

Social and healthcare policies to support a growing older population, ensuring their well-being, favourable portrayal of the elderly in public, advertising, marketing, mass media discourses as a contribution to sustainable future, as one of the UN Sustainable Development Goals (SDGs) confirm the relevance of the research. Theoretically, the research is based on the concepts of modern demography such *demographic change*, *demographic transition, older people visibility;* the concepts of social linguistics such as *age-grading, categorization* approach relevant to naming theory and cognitive linguistics; *evaluation theory* in linguistics. The goal of the research is to identify the attitude in mass media to octogenarians and nonagenarians visible in politics and fashion. Nowadays, politics as a professional field hardly has a rival in terms of visibility: politicians have become mega media stars. Visibility-based fashion shows where mature models became visible during the last decade were selected for comparison. The language data for the research was retrieved from one hundred online articles devoted to ageing in current US politics and inclusive fashion shows. Age-related words and word clusters, their distribution and context make the object of the research. The subject of the research is evaluative meaning of lexical units and word collocations used to voice opinion and shape the sentiment of the articles. Methods of the research span distribution analysis, context analysis, definitions analysis, semantic analysis, discourse analysis.

2. LITERATURE SURVEY

In the 21st century gerontolinguistics has become a new multidisciplinary trend of unique practical value [14, 15, 17, 18, 48, 59] though the first fundamental editions started to appear in the 1980s [37, 52]. A new generation of young linguists conduct the reseach on the basis of diverse languages and linguistic theories and enjoy sharing their observations on different platforms [12, 30, 42, 61].

Linguistic research of age markers in language and communication is based mostly on sociolinguistic theory of age-grading pioneered by William Labov [25] – a component of language change theory and variationist linguistics. Since that time age-grading theory has had further age categorization as there is a noticeable group of octogenarians, nonagenarians, centenarians in the world whose language and communication patterns differ considerably from speech and discourses of people 60+. Thus, now more detailed categorization includes the "young-old" (ages 65-74), the "old-old" (ages 75-84), and the "oldest-old" (age 85 and above). Linguistic change at the individual level, a variant with a particular lifestage ('age grading', age-specific use of language) is differentiated from linguistic change at the community level (generational change', generation-specific use of language) [1, 7, 62].

Mass media and young people are considered the main contributors to old people stereotyping and negative attitude to the elderly. There are attempts to decrease negative stereotyping and ageism through intergenerational programs [16, 40, 50]. The outcomes can be very different from one person to the next, but people's personal frame of reference strongly influences the outcomes of intergenerational contact [60].

Longevity changed the demographic landscape. Internet and digital technologies contributed to visibility of older people. In the era of social media and websites many Internet users voice and share their opinions on ageing and old-old people activities. Political gerontocracy **in the USA is discussed on social media, predominantly on Twitter/X.** Attitudes toward older politicians are commonly tied to negative stereotypes surrounding old age. As the population ages, it is paramount that society focuses on potentially more important considerations in the evaluation of the actual caliber of a politician [33].

3. RESEARCH

The growing share of old people worldwide is mirrored by the English language via new lexical coinages, broadening combinability and rising frequency of age-related words. Words naming old people in English are becoming more and more conspicuous in mass media though their frequency remains statistically insignificant in comparison with other words. For instance, *gerontocracy* – the system of government by old people – known from 1830 has the frequency about 0.05 occurrences per million words in modern written English [38].

Historically, population ageing is reflected by the emergence of age-related words in English: *sexagenarian* known from 1646, *septuagenarian* (1715), *centenarian* (1747), *nonagenarian* (1805), *octogenarian* (1815) [38]. Other words to denote younger individuals such as *semi-centinarian* (a person of 50 years of age) (1828), *quadrinarian* (1834) [38] were coined later to match the paradigm.

Increasing frequency of the word *gerontocracy* is coupled with extending combinability: *recent taste for gerontocracy, the perils of unchecked gerontocracy, brittle gerontocracy; the gerontocracy was no longer sustainable, maintaining a gerontocracy / The next government will be a veritable gerontocracy, with an 80-year-old speaker of the House and perhaps a 78-year-old Senate majority leader/ And now television is turning into a virtual gerontocracy as well* [31]. *"We have a sclerotic gerontocracy," posted 48-year-old Rep. Ro Khanna (D–Calif.) in December* [4].

Analysis of the recent examples on the Web (2022-2025) given by Merriam-Webster Dictionary reveals that the attitude to *gerontocracy* is negative: *a **gerontocracy**, out of touch with the generational changes beneath them / Unlike the Eastern Bloc **gerontocracies** of the*

zastoi era [31]. Only one sentence is marked by positive sentiment: *The* ***gerontocracy*** *critique also threatens to deprive us of our most experienced leaders* [31].

Other lemmas in the Merriam Webster Dictionary naming people 80+ are also perfectly exemplified from the Web what proves these demographic trends are discussed on regular basis. Noteworthy, lately *octogenarians* have become more numerous and visible therefore they attract more attention than individuals of other ten-years groups.: *Pope Francis proved that octogenarians are the new fiftysomethings/ Octogenarians, teenagers, amputees and even a blind man have reached the top of the world / The drummer became the first octogenarian in the band with his birthday last month/ Biden at 81 is a young octogenarian whose busy schedule of travel, meetings and phone calls with heads of state would outpace anyone even half his age* [31].

The examples with the word *nonagenarian* show that ten years look like the considerable period of life when a person has one companion – loneliness, though some people 90+ do their best to be physically and intellectually fit: *a lonely nonagenarian moving to New York City/ The transition proves difficult when the nonagenarian realizes that no one has any time for her/ Twice a week, the nonagenarian drives himself to a local batting cage and practices his swings to gear up for the weekend games against others aged 55 and over./ After decades in the spotlight, the wily nonagenarian is still center stage/ The film chronicles Alvarez's life, her love of music and her path to pursuing a singing career as a nonagenarian/ The nonagenarian was recovering from a fall – taken while jazz dancing – but was in good spirits / For a nonagenarian, a robot that offers brain-teasing games to help keep her mind sharp could become an ideal companion* [31].

Centenarians can be described as unique: *Of those who make it to 100, only a tiny fraction of centenarians have siblings still alive, much less one who is their senior / The notion that there are centenarians with 80-year-old kids?/ The centenarian is seen using her walker to make her way to the curb to watch the parade / Her family said the centenarian has a life-long passion for learning and has passed that along to her children and grandchildren/ In one survey, a quarter of centenarians said keeping a positive attitude topped the list of ways to stay healthy / Half of centenarians have a gene that taps the brakes on height and weight* [31].

In Modern English there other words and idioms to describe senior citizens: *But high-profile symptoms like Mr. Biden's difficulties provide an opportunity to confront the issue — a social form of sclerosis that will persist unless and until more power is transferred from* ***the wrinkled*** *to the rest* [32]; *Joe Biden and members of Congress are increasingly* ***long in the tooth*** *– and more and more out of step with a much younger US public / But there are finally signs of erosion in* ***the grey wall*** [51] / *The Oxford economist Tim Vlandas has linked gerontocracy to* ***gerontomania****: "a stagnating political economy that increasingly prioritizes the socioeconomic needs of the elderly at the expense of future economic performance"*[4] / ***gerontophobia*** – morbid fear or dislike of old persons [31].

US political elite started aging in the 1990s. The median age of members of Congress was about 53 from 1960 to 1990. In the three decades after, it jumped to nearly 60. Only 5 percent of Congress is, with almost a quarter of members 70 or older, and 21 over 80. While half of Americans are under 40 [32]. Some politicians became record-setters earlier: William Henry Harrison, 68, who served as president for a month in 1841, was long the oldest man to become president until Ronald Reagan beat his record when he defeated former vice president Walter Mondale and began his second presidency in 1985. At a debate in 1984, the moderator reminded Ronald Reagan that he was already the oldest president in history at that time. Reagan, 73, replied: "I want you to know that also I will not make age an issue of this campaign. I am not going to exploit, for political purposes, my opponent's youth and inexperience." Even his Democratic opponent, Walter Mondale, laughed at the line. Reagan won re-election in a landslide [51]. In the 1980s, 70-year-old Ronald Reagan was an exception in the US political leadership but he left a remarkable footprint (*Reagan Era*) in American and international politics and economics (*Reagonomics)*. He was supported by young voters, not much criticised, newsmen readily forgot his mistakes, hence, he was nicknamed *Teflon President*. In the 1990s gerontocracy was slowly creeping into American corridors of power. The biggest contributor to the 21st century gerontocracy is the gift of longevity [32]. Symbolically, 1 October 2024, Jimmy Carter (1924-2014), the 39th president of the USA (1977-1981), turned 100, the first former U.S. president to do so.

The attitude to US political gerontology is negative: '*…this burgeoning problem that is morphing and spreading into all facets of American public life*' [2]. '*Gerontocracy is demonstrably harmful for economic growth*' [4].''*You've probably heard it said of American politics: we're stuck in a gerontocracy. Some of the same forces that have created our political gerontocracy – medical advances enabling graceful aging, combined with a generation unwilling to relinquish power – have also allowed the old to tighten their grip on other areas of American life'' [23]. ''Hubris. Arrogance. Greed. How else does one account for America's gerontocracy?Joe Biden, 80, and Donald Trump, 77, are clearly not the country's best 2024 presidential candidates, yet they cling tightly to power in their respective parties*'' [29]. *An aging elite disconnected from society's evolving needs will slow growth and hinder innovation in dangerous ways* [4]. *Throughout US history, young people have faced systematic exclusion from the political process as if not uninterested but disenfranchised* [8].

The Presidency is one of the few jobs in the world where 60 is considered youthful [47]. In 2017 Donald Trump, then 70, became the oldest president at the time of the inauguration. His record was broken four years later by Joe Biden, who was 78 years and two months old when he was sworn in [11]. The period 2017-2025 in the US administration looks like a gerontocratic reign as American presidents aged so much. ''The past three presidential inaugurations have set a dubious record: Each saw the oldest man in history sworn into America's highest office'' [64]. Hectic debates on gerontocracy were fueled by the age of Joe Biden and Donald Trump in 2024. In 2021 Joe Biden, 81, became the first octogenarian to occupy the Oval Office. After a poor debate performance, due to age, numerous missteps, cognitive condition, and pressure to bow out from Democrats, Biden decided not seek reelection ''clearing the path for Vice President Kamala Harris to take on Trump, who had attacked Biden relentlessly as "Sleepy Joe" [64]. A CNBC All-America Economic Survey found that 70% of Americans did not want Biden to run for re-election, giving his age as the principal reason [51]. Donald Trump was a mere four years younger than Biden and had a wealth of documented behavioral issues and medical risks [2]. Donald Trump, 78, was the oldest nominee for the US Presidency in history and the oldest person ever elected to the office, the oldest US president to start a new term. ''That's slightly more than double the U.S. population's median age of 38.9''[4]. "Some may claim that Trump projects a powerful and vigorous image, but he will turn 80 in the White House. That's a big number. Most Americans understand that as being "old" [27]. Negative attitude to presidential gerontocracy has just one counterargument – age limits for politicians look wrong-headed and anti-democratic.

Gerontocracy in the USA is not limited to the White House. *Numerous articles about the American political elite are peppered with the names of octogenerians, their extreme age and critical comments:* Mitch McConnell is 82. Nancy Pelosi is 84. Chuck Grassley is 90. At least 20 members of Congress are over 80. The average ages in the US House and Senate are 58 and 64, respectively. Only 6% of Congress is under 40. In terms of age, Congress does not represent the electorate [47]. Chuck Grassley, 90, recently won reelection to a seat he has held since 1980 and if he survives, he will be 95 years old when his current term expires. He might run again [29]. Three elderly Democrats have already died in this congressional session. Nine of the 100 senators have served more than 25 years [26]. *In 2023 Democrats' top three leaders in the House – Nancy Pelosi, 82, Steny Hoyer, 83, and 82-year-old Jim Clyburn – make way for a new generation in Hakeem Jeffries, 52, Katherine Clark, 59, and 43-year-old Peter Aguilar, as well as the arrival of* Maxwell Frost, *now 26, hailed as the first Gen Z congressman* [51]. *Democrat Congresswoman Annie Kuster of New Hampshire served seven terms in the House before resigning in December of 2024 to "set a better example ... there are colleagues—and some of whom are still very successful and very productive—but others who just stay forever"* [2]. *Last week, something happened that is extremely rare in Washington, D.C., but completely normal outside of it: People openly described an octogenarian as frail and overdue for retirement. The subject of discussion was Eleanor Holmes Norton, the District of Columbia's nonvoting congressional delegate, who turned 88 on Friday. Recently, several D.C. figures have questioned her ability to serve. Holmes Norton dismissed concerns about her age and, for good measure, also said that she was planning to run for another term. "I don't know why anybody would even ask me," the Democrat added, to which anyone outside of American politics would surely respond: because you're older than nylon stockings and the ballpoint pen*![26]. *Last month Patrick Leahy, 82, a Democrat from Vermont, stepped down after 48 years in the Senate. Last week Senator Dianne Feinstein of California announced her retirement at 89 after months of difficult debate about her mental fitness* [51]. *''...the Democrats chose similarly aged individuals to lead key committees such as the Ways and Means, Energy and Commerce, and Appropriations, the youngest ranking member being 73 and the oldest being 86* [2]. "*...septuagenarian and octogenarian [older white male] class" of Democratic leadership "are by and large ill-equipped"for a second Trump administration while also blocking "an incredible bench of Gen Z and millennial leaders"* [2].

The Constitution imposed an age minimum of 30 on the Senate. Due to absence of age maximum Dianne Feinstein (age 90), Robert Byrd (92) and Strom Thurmond (100) all either died in office or just months after retirement. *The late Dianne Feinstein, for example, spent the last few years of her life clinging to her Senate seat, even as she approached 90, despite serious concern about her mental fitness and clear signs of cognitive decline, including memory loss* [9]. Noteworthy, Dianne Feinstein, had a glittering career holding some positions for the first time in history. For instance, she was the only Jewish student at an elite Roman Catholic high school, she served as the first female mayor of San Francisco (1978–88), she became the first woman to serve as senator from the state (California). In 2009 she became the first woman to chair the Select Committee on Intelligence. Joe Biden has even more impressive career being elected in 1972 to the Senate at 30 and remaining the youngest senator in the US history until 1979, he served as Senator from Delaware (1973-2003), as vice-president of the USA (2009-2017), finally, as the 46th President of the USA (2021-2025), staying in American leadership and political elite for half a century. These brilliant careers are never mentioned in the articles picturing gerontocracy in the gloomy light.

Outbursts on social media happen when some old politicians become invisible, absentees, for example, *''Khanna's outburst on X was provoked by*

the revelation that an 81-year-old Rep. Kay Granger (R–Texas), who had been absent from Congress for months, had in fact been diagnosed with dementia and was residing in a memory care facility [4].

The gerontocratic crisis in the US corridors of power is worsening. The Supreme Court of the United States, quasi-gerontocratic from the start, is another outpost of gerontocracy. Federal judges have life tenure, and they can make a choice whether to depart alive or dead. Antonin Scalia died at 79, William Rehnquist at 80, Ruth Bader Ginsburg (RBG) at 87. Overall, five federal judges have turned 100 while on the bench. Before 1970, justices served for 15 years on average. Since then, that number has nearly doubled to 26 years [32]. *But the rot really set in with the PR campaign for Ruth Bader Ginsburg staying on the Supreme Court despite her advancing age and pancreatic-cancer diagnosis. ''What was presented as perseverance and stamina—or even as a feminist act of judicial girlbossery—now looks like narcissism. The court needs* me. *No other Democratic appointee will do* [26]. RBG' distinguished career, superior intellect and vast knowledge were neglected in the articles on Supreme Court gerontocracy. RBG's age and failing health turned out more significant than her professional achievements. Age is not a guarantee of wisdom or intelligence, in particular, in the era of digital technologies and artificial inteligence. ''While countless individuals of advanced age hold the degrees, experiences, and proper intellect needed, at a certain point, those experiences and degrees matter little if one's intellect and health are faltering' [2].

Many experts and citizens in the USA insist on a mandatory mental competency test for politicians 75+. Some favor term limits and setting a maximum age limit for Congressmen what would increase turnover. Nearly 80 percent of both younger and older Americans favor maximum age limits on federal elected officials. There are recommendations to tackle the experience of other gerontocratic clubs like the Roman Catholic Church's College of Cardinals that are asked to submit their resignations at age 76 and all are barred from voting in papal elections when they turn 80. Gerontocracy's reign in US politics might be over in 2029 and generational change is due.

The attitude to senior models who remain one-offs in the fashion world is the opposite, much more positive.

In the 17th-19th centuries fashion existed for the rich and famous. Age was not of primary importance: kings and queens, major nobility – then-top-models – were usually much over twenty-something. In the 20th century fashion became more democratic and flawless-youth-obsessed. In the 2010s senior fashion models started to appear on catwalks and advertising campaigns, some of them at the very top of high fashion. Older models movement did not ruin the cult of young models but models over 50, septuagenarians, octogenarians and even nonagenarians have become visible and much spoken about. The most popular models over the age of 50 are all Caucasian, cisgender, and slim [10]. Naturally, new lexical coinages emerged in English: *age-positive, pro-ageing, ageless women, age-friendly gorgeousness, mature models, senior models, inclusive fashion, inclusive catwalk, alternative ageing, anti-ageism etc.*

The proportion of mature models is insignificant in fashion as young models still have the majority: in 2025 41% of models identify as Gen Z (born 1997–2012). Luxury brands and other fashion companies are actively recruiting younger models to have better connection with younger consumers. When the age issue is discussed in fashion industry *''as catwalk models are apparently 'definitely getting older'....and by this they mean 18 rather than 15''* [35]''... *older, and not just in terms of conventional fashion parlance (which historically would mean 25)* [39].

Many fashion brands (Versace, Celine, SaintLaurent, H&M, Balmain, Gucci, Calvin Klein, Bottega Veneta etc.) have become *opinion-altering* and *age-positive* and cast models over 50. ''*Brands are now waking up to the fact that they have to be pro-ageing rather than anti-ageing*'' [65]. One of the most exciting sights was the autumn/winter 2024 runways [5].

Generally, older models are well known and have had successful careers in fashion, cinema, theatre, literature. Jane Fonda, Isabella Rossellini, Faye Dunaway, Charlotte Rampling, Maggie Smith, Vanessa Redgrave, Helen Mirren, Catherine Deneuve, Twiggy, Joan Didion, Lyn Slater, Celine Dion, Julianne Moore, Julia Roberts, Jennifer Aniston, Reese Witherspoon are legendary models, actresses, writers, singers. "Advertisers and customers want to see personality, confidence, and a real person behind the facade. And part of that is life experience: older models have that" [45]. Older fashion models inspire both average women and young models in their twenties. *The Times of London* dubbed the growing cohort of older fashion influencers the "*silvfluencers*" These women still represent very classic standards of youth and beauty" [6]. Lyn Slater, founder of *Accidental Icon* and author of *How to Be Old*, accidentally became an influencer in 2017 at the age of 63 [58]. The slogan of *GreyModel Agency* ''Beautifully Ageing – Elegant Eccentric'' (https://www.greymodelagency.com/) often mirrors the basis of mature female models' participation in fashion shows. Some senior models started modelling when they were 60+ and considered modeling as a new adventure. Women over 50 spend more on clothes, accessories than other age groups. Thus, demographically, brands are ready to offer clothes for this group and ready to invite older models to their advertising campaigns. In fashion shows dignitaries and other guests can see highly privileged women who are ageless and clothes-wise but the majority of women are in the middle of the two extremes.

One of the best known mature models is Carmen Dell'Orefice, 94, who had a successful career in high fashion and appeared on VOGUE covers, retired in

her thirties and embraced modelling again at 65. *In an industry which prizes youth, Dell'Orefice says she's proof of the nation's general acceptance of a graying population. Corinne Nicolas, president of Trump Model Management, which represents Dell'Orefice, said the octogenarian's glamour and presence has helped redefine what society defines as beautiful* [22]. In the 2020s she hasn't retired her heels and she is still catwalking.

Positive sentiment of the articles and positive attitude to ageing models is clear from the distribution of the words associated with old age, for example, *wrinkle, grey*:*"This isn't only about showing wrinkles and grey hair, but about being true to the older age group, which is as diverse as any other," …Grey is clearly having its fashion moment, but fashion, as we know, moves fast* [64]. *It's a lot of gray hair and wrinkled skin in the name of fashion. You could get breathless over these women, all old, and all magnificent. (And all, it must be noted, blindingly white)* [55]….*it wasn't always as the "token gray-haired model" sprinkled into the show like so many salt-and-pepper highlights* [19]. *Hutton is beautiful, and her face has lines upon lines, wrinkles spreading from her smile like crepuscular rays from the sun. Though she is visibly older, her looks still stun, and in the past few years, she has been featured in major campaigns…* [55]. *Sky-high demand for older models—women in their 60s, 70s, 80s and even 90s—is creating a silver wave in the modeling industry* [46].

The articles about oldest models are totally complimentary and laudatory what is evident from the word collocations, beads of adjectives with positive evaluative meaning and semantic superlatives, for example: *Daphne Selfe, born 1928, with her stunning beauty and timeless confidence, has become an icon in the fashion and beauty industry. With extraordinary spirit and perseverance to overcome all obstacles, she has proven that age is no barrier to success and radiance. With her unique beauty and graceful style, she became one of the top models of that decade./ Particularly, Carmen Dell'Orefice, born 1931, is known for her ageless beauty and adaptability over time. With her remarkable appearance and graceful style, she has continued to work in the fashion industry to this day, earning her the title of 'Supermodel of Maturity' and inspiring many with her ability to showcase allure and style at any age.With a career spanning decades, Carmen Dell'Orefice has proven that beauty and style know no age limits. She is an icon in the fashion industry / Lauren Hutton is an icon of confidence, individuality, and diversity in the fashion industry./ Veruschka von Lehndorff (84) is a renowned supermodel from the 1960s. With a slender figure, towering height of 6 feet, and stunning beauty, Veruschka became a fashion icon. / Penelope Tree(74) an epitome of pioneering fashion and iconic beauty* [3, 21, 36, 57, 66]. The words *icon, iconic* are attributed to every mature model. Unlike articles about older politicians these publications include descriptions of great careers of senior models which are full of admiration and respect.

Younger models, over 50, are also described in the advantageous way:''*…it was J.Lo who stormed it better than anyone else.'…nobody did it better than J-Lo at Versace. Bronzed and buff, completely self-assured, she showed how powerful it is to see a woman in clothes, rather than a teenaged waif''* [36]. Names like Campbell, Schiffer, Crawford, Bruni and Christensen – the supers – are still well-known in fashion but ''it wasn't until the Versace SS18 runway that the industry *really* took note that you can't put an expiry date on style and class'' [36].

Male mature models happen to be on a catwalk quite rarely. Wang Deshun, an octogenarian from China, became famous after a fashion show when he catwalked shirtless with a strong and fierce style. The video went viral and in several hours, he was known as the world's hottest grandpa [43].

4. CONCLUSION

Older people visibility is perceived and assessed positively if it correlates with wisdom, exceptional talent, elegance, attractive appearance, unique personal achievements and efficiency. If weakened intellect, failing health prevent elderly individuals from exercising professional responsibilities, emotional tone in the articles changes from positive to negative. One of the reasons US political gerontocracy is bitterly criticised is the fact that elderly politicians are involved in decision-making and are still in the position to take fateful decisions. The emotional tone might be more positive if politicians take decisions to leave room in due time.

Further research on portrayal and stereotyping elderly individuals can span, on the one hand, emotional speech on social media, on the other hand, increasing visibility of older people in mass media and social media, in advertising discourse.

REFERENCES

1. Ain, N. A. (2018). Real Time, Apparent Time and Age Grading. *Research on Humanities amd Social Sciences, 8*(8), 56-60.

2. *A Modern Day Sparta: The American Gerontocracy and the National Security Implications of Elderly Rule*. Retrieved from: https://georgetownsecuritystudiesreview.org/2025/06/19/a-modern-day-sparta-the-american-gerontocracy-and-the-national-security-implications-of-elderly-rule/

3. Apatoff, A. & Krarofill, C. (2022). *Celebrity Models Over 50 Rocking A-List Ad Campaigns*. Retrieved from: https://people.com/style/celebrity-models-over-50-years-old/

4. Bailey, R. (2025). *Can America Get Out of the Gerontocracy Gap?* Retrieved from: https://reason.com/2025/04/26/the-present-and-future-of-the-gerontocracy/

5. Borrelli-Persson, I., Criales-Unzueta, J., & Garcia-Furtado, L. (2024). *Ageing as a Process. It's Up To Us To Make It Beautiful: 4*

Older Models On Changing The Guard. Retrieved from: https://www.vogue.co.uk/article/older-models

6. Brown, A. (2022). *Is fashion finally becoming more age inclusive?* Retrieved from: https://www.vogue.com.au/fashion/news/mature-age-models/news-story/9b72a6863d2a14c788badf7fe04c8654

7. Cheshire, J. (2006). *Age and Generation-specific use of language*. Retrieved from:https://www.researchgate.net/publication/251784426_Age_and_Generation-specific_use_of_language

8. Clifton, Z. & Yale, Ch. (2024). *Systemic Solutions for Dismantling the American Gerontocracy.* Retrieved from: https://www.nationalcivicleague.org/ncr-article/systemic-solutions-for-dismantling-the-american-gerontocracy/

9. Fayyad, A. (2024). *Why American politicians are so old. And why the solution isn't age limits.* Retrieved from: https://www.vox.com/policy/358863/old-politicians-gerontocracy-age-limits

10. Fetherston, S. (2018). *Fierce Over 50's: 5 Older models slaying the runway.* Retrieved from: https://www.rte.ie/lifestyle/fashion/2018/0204/937327-fierce-over-50s-5-older-models-slaying-the-runway/

11. Fleisher, G. (2024). *America's Gerontocracy is Almost Over. Generational change is arriving in Washington.* Retrieved from: https://www.wakeuptopolitics.com/p/americas-gerontocracy-is-almost-over

12. Gasain, N., Mishra, M., & Gupta, A. (2025). *Redefining Successful Ageing: Conceptualising Successful Ageing in the Indian Context.* Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/391930330_Redefining_Successful_Ageing_Conceptualising_Successful_Ageing_in_the_Indian_Context

13. Ghosh, M. (2025). Ageless bonds: reimagining ageing, family and digital connectedness. *Working with Older People.* DOI: 10.1108/WWOP-05-2025-0024

14. Gravell, R. (1988). *Communication Problems in Elderly People: Practical Approaches to Management.* London: Routledge.

15. Hamilton, H. E. (Ed.). (1999). Language and Communication in Old Age.Multidisciplinary Perspectives. Routledge.

16. Hawes, F. & Cernohous, I. (2024). Student-led intergenerational programs in nursing homes. *Innovation in Aging*, *8*(1), 482. DOI: 10.1093/geroni/igae098.1572

17. Hogg, J., Mos, S., & Cooke, D.(2025). *Ageing and Mental Handicap*. London: Routledge.

18. Holden, U. (2025). *Ageing, Neuropsychology and the 'New' Dementias: Definitions, Explanations and Practical Approaches*. London: Routledge.

19. Hyland, V. (2016). *This Fashion Week, Designers Weren't Afraid to Use Older Models.* Retrieved from: https://www.thecut.com/2016/09/older-models-walk-at-new-york-fashion-week.html

20. Improving the visibility of older persons in global statistics. (2024). Retrieved from: https://unstats.un.org/unsd/methodology/citygroups/2487%20Improving%20the%20Visibility%20of%20Older%20Persons%20in%20Global%20Statistics%20v1-0.pdf

21. Jackson, M. (2024). *The over 70s models tearing up the runway.* Retrieved from: https://www.hellomagazine.com/fashion/516843/these-over-70-models-are-still-tearing-up-the-runway/

22. Kim, E. (2012). *81-year-old Fashion Week model: 'Life exists beyond 50'.* Retrieved from: https://www.today.com/style/81-year-old-fashion-week-model-life-exists-beyond-50-989595

23. Krauss, B. (2025). *Gerontocracy is everywhere.* Retrieved from: https://www.slowboring.com/p/gerontocracy-is-everywhere

24. Krein, J. (2020). *America's Unhealthy Gerontocracy.* Retrieved from:https://americanaffairsjournal.org/2020/06/americas-unhealthy-gerontocracy/

25. Labov, W. (1963). The Social Motivation of a Sound Change. *Word*, *19*, 273–309.

26. Lewis, H. (2025). *The Democrats Must Confront Their Gerontocracy. The party needs a polite way to usher politicians toward retirement.* Retrieved from:https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2025/06/us-needs-polite-way-usher-politicians-out/683230/

27. Litwack, M. (2025) *American gerontocracy.* Retrieved from: https://mishpacha.com/american-gerontocracy/

28. Making older persons visible in the sustainable development goals' monitoring framework and indicators. (2024). Retrieved from: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/376154/9789240090248-eng.pdf?sequence=1

29. Matthews, J. J. (2023). *America's gerontocracy dilemma*. Retrieved from: https://www.seattletimes.com/opinion/americas-gerontocracy-dilemma/

30. Meiners, N. (2025). Between Demographic Reality and Advertising Perception: Age-Appropriate Advertising in the Context of Socially Sustainable Corporate Responsibility. *International Journal of Sustainability in Business and Economics, 1*(1). DOI: 10.51137/wrp.ijsbe.2025.nmbd.45819

31. Merriam Webster Dictionary. Retrieved from: https://www.merriam-webster.com/

32. Moyn, S. (2024). *America's Gerontocracy Problem Goes Far Beyond the President.* Retrieved from: https://www.nytimes.com/2024/07/14/opinion/america-gerontocracy-biden-trump.html

33. Ng, R., & Indran, N. (2023). Does Age Matter? Tweets About Gerontocracy in the United States. *The Journals of Gerontology: Series B, 78*(11), 1870–1878 DOI: 10.1093/geronb/gbad113

34. Older models in fashion; slowly but surely making their mark. (2014). Retrieved from: https://www.thewomensroomblog.com/2014/03/03/older-models-in-fashion-slowly-but-surely-we-are-seeing-more-of-them/

35. Older women star in fashion campaigns – in pictures. (2023). Retrieved from: https://www.theguardian.com/fashion/gallery/2023/oct/27/older-women-star-fashion-campaigns-in-pictures

36. O'Malley, K. (2020). *11 Women Over 40 Reclaiming Their Space In Fashion, From Jennifer Lopez To Celine Dion.* Retrieved from: https://www.elle.com/uk/fashion/celebrity-style/a32006376/older-women-fashion/

37. Orleans, H. (Ed.). (2025). Adjustment to Adult hearing Loss (2025). Routledge

38. Oxford English online dictionary (n.d.). Retrieved from: https://www.oed.com/?tl=true

39. Paton, E. (2024). *More old(er) models walked on the runways this season, marking a step in the right direction for age representation.* Retrieved from: https://www.nytimes.com/2024/03/12/style/models-fashion-age.html

40. Pinazo-Hernandis, S, & Carrascosa- Sánchez, C. (2024). Effectiveness of Intergenerational Programs to Reduce Loneliness: A Scoping Review and Reflections. *Journal of Intergenerational Relationships, 23*(3),1-18. DOI: 10.1080/15350770.2024.2400278

41. Powell. J. (2025). Unpacking Gerontology. *Baudrillard and Aging* (pp. 101-109). Berlin: Springer. DOI: 10.1007/978-3-031-83663-3_7

42. Previtali, F., Durnova, A., Timonen, V., & Batista, L. G. (2025). CFP - Emotions, ageing and environmental change: Making sense of current and future worlds through collective and individual lenses. *Emotions and Society*. Bristol: Bristol University Press.

43. R, D. (2025). *9 oldest models in the world.* Retrieved from: https://www.oldest.org/culture/models/

44. Sahraoui, M. & Hagège, M. (2025). Disability and Ageing. *The Palgrave Encyclopedia of Disability (pp. 1-13).* New York: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-031-40858-8_406-1

45. Sams, L (2021). *Why senior fashion models are increasingly in demand.* Retrieved from: https://www.afr.com/life-and-luxury/fashion-and-style/why-senior-fashion-models-are-increasingly-in-demand-20211014-p58zvu

46. Satran, B. (2023*). They're Cover Girls. They're in Their 70s*. Retrieved from: https://www.wsj.com/style/fashion/older-models-fashion-over-60-aging-11673668643

47. Scarborough, R. (2024). *Is the United States a Gerontocracy?* Retrieved from: https://www.ccga.edu/reg-murphy-publications/is-the-united-states-a-gerontocracy/

48. Segal, J. Z. (2019). Ageism and Rhetoric. In *Routledge Handbook of the Medical Humanities (pp. 163-175)*

49. Sen, M. (2025). Treating ageing: a review. *Research Journal of Life Sciences Bioinformatics Pharmaceutical and Chemical Sciences*, *11*(1). DOI: 10.26479/2025.1101.04

50. Shih, Y.-H. & Tzeng, Sh.-Yu. (2025). Culturally Oriented Intergenerational Learning Programs Between Older Adults and Young Children: A Review Study. *Journal of Management World, 2025*(1), 77-84 DOI: 10.53935/jomw.v2024i4.614

51. Smith, D. (2023). *Gerontocracy: the exceptionally old political class that governs the US.* Retrieved from: https://www.theguardian.com/us-news/2023/feb/19/us-congress-presidency-gerontocracy

52. Sperry, L. & Prosen, H. (1996). *Aging in the Twenty-first Century A Developmental Perspective.* London: Routledge.

53. Sullman. M. J. N. & Mohammadinasab, R. (2025). The Evolution of Aging and Gerontology: A Historical Odyssey. *International Journal of Aging 3:e6*. DOI: 10.34172/ija.2025.e6

54. Summers, Ch. G. (2018). *Aging, but Make It Fashion*. Retrieved from: https://www.racked.com/2018/9/6/17818750/fashion-aging-older-models-lauren-hutton-isabella-rossellini

55. Talay, A. et al., (2025). Open problems in ageing science: A roadmap for biogerontology. *Quantitative Biology.* DOI: 10.48550/arXiv.2507.18602

56. Thomson, T., Miller, E., Holland-Batt, S., Seevinck, J., & Regi, S. (2022). Visibility and invisibility in the aged care sector: visual representation in Australian news from 2018–2021. *Media International Australia*, *190*(1), 146-164. DOI: https://doi.org/10.1177/1329878X221094374

57. Top 8 Oldest Fashion Models Worldwide. (2025). Retrieved from: https://mytour.vn/en/blog/bai-viet/top-8-oldest-fashion-models-worldwide.html#google_vignette

58. Tsui, D. (2024). *Fasion Is Enbracing The Beauty of Getting Older.* Retrieved from: https://www.thezoereport.com/fashion/models-over-40-casting-fashion

59. Twigg, J. & Martin, W. (2015.) Routledge Handbook of Cultural Gerontology. Routledge.

60. Verhage. M., Schuurman, B., & Lindenberg, J. (2021). How young adults view older people: Exploring the pathways of constructing a group image after participation in an intergenerational programme. *Journal of Ageing Studies, 56*. DOI: 10.1016/j.jaging.2021.100912

61. Videnovic, M. & Baucal, A. (2025). Discourses we are ageing by: the role of personal responsibility and societal obstacles in successful ageing. *European Journal of Psychology of Education, 40(3).* DOI: 10.1007/s10212-025-00983-1

62. Wagner, S. E. (2012). Age Grading in Sociolinguistic Theory. *Language and Linguistics Compass 6*(6), 371–382.DOI: 10.1002/lnc3.343

63. Wang, Y., Wang, H., & Fang, Y. (2025). Impact of population ageing on stroke-related disability-adjusted life years: a global decomposition analysis. *Aging Clinical and Experimental Research*, *37*(1). DOI: 10.1007/s40520-025-03145-x

64. Wilson, A. (2025). *Active Seniors: America's Gerontocracy Problem*. Retrieved from: https://thehill.com/opinion/campaign/5123881-active-seniors-americas-gerontocracy-problem/

65. Woods, J. (2015). *The older models at the very top of high fashion.* Retrieved from: https://www.telegraph.co.uk/women/womens-life/11678060/The-older-models-at-the-very-top-of-high-fashion.html

66. Woods, C. (2021). *Older Models Aren't a Passing Fashion, They Make Sense Financially and Socially | Opinion.* Retrieved from: https://www.newsweek.com/older-models-arent-passing-fashion-they-make-sense-financially-socially-opinion-1601701

67. World Population Ageing. (2023). *Challenges and opportunities of population ageing in the least developed countries.* Retrieved from: https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/undesa_pd_2024_wpa2023-report.pdf

68. Zarit, S. (2024). Rich history of gerontology and gsa. *Innovation in Aging*, *8*(1),505. DOI: 10.1093/geroni/igae098.1650

The article was received by the editors 05.10.2024
The article is recommended for printing 29.01.2025
Published 30.12.2025

Бєлова Алла Дмитрівна – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології та міжкультурної комунікації Київського національного університету імені Тараса Шевченка; e-mail: profbelova@gmail.com; ORCID 0000-0002-3014-326X;GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations ?user=gLn7TwoAAAAJ&hl=uk; RESEARCH GATE: https://www.researchgate. net/profile/Alla-Belova

СТАВЛЕННЯ ДО ВИДИМОСТІ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ В ПОЛІТИЦІ ТА ІНДУСТРІЇ МОДИ

У статті на матеріалі англійської мови висвітлюються засоби емоційного ставлення до людей похилого віку в політиці та моді – двох професійних сферах, що характеризуються безпрецедентною видимістю діючих осіб та винятковим інтересом громадськості. Статистика, геронтологія, геронтолінгвістика, численні аналітичні звіти свідчать про старіння світу, стрімке зростання частки людей віком 65+, в тому числі групи вісімдесятирічних. Тим не менш, люди похилого віку залишаються невидимими у громадських місцях, на робочих місцях, осторонь процесів прийняття рішень. У XXI столітті видимість людей похилого віку стає складовою інклюзивного суспільства та сталого розвитку. Вікові обмеження не дають можливості людям пенсійного віку працювати у багатьох галузях, але видатні фахівці у віці вісімдесяти років ламають вікові стереотипи та залишаються активними, привертаючи увагу завдяки своєму надзвичайному таланту та винятковості. Президенти США у 2010-2020-х роках, вісімдесятирічні та дев'яностолітні сенатори та судді Верховного Суду Сполучених Штатів зазнають жорсткої критики в ЗМІ та отримують багато негативних коментарів у соцмережах. Статті про політичну геронтократію у США мають явний негативний тон, позначені використанням слів та ідіом з негативним оцінним значенням, традиційною негативною стереотипізацією людей похилого віку. І, навпаки, старші моделі, які беруть участь у престижних модних показах та запрошуються до рекламних кампаній люксових брендів, сприймаються позитивно як взірець елегантності, здорового способу життя. Хвалебні статті про моделей 60+, успішних акторок, співачок, письменниць, моделей, які повернулися на подіум у зрілому віці, мають позитивний контекст. Лексичні одиниці, які у публікаціях традиційно пов'язують з похилим віком (зморшка, сивина), вживаються у статтях про зрілих моделей у позитивному контексті і набувають позитивного оцінного значення. Автори публікацій ігнорують блискучі кар'єри вісімдесятирічних політиків, тоді як минулі досягнення старших моделей у світі моди або за його межами висвітлюють детально та позитивно.

Ключові слова: *віковий стереотип, вісімдесятирічний, геронтократія, геронтолінгвістика, дев'яностолітний, мода, політика.*

Стаття надійшла до редакції 25.08.2025
Стаття рекомендована до друку 03.10.2025
Опубликовано 30.12.2025

DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-02
УДК: 811.111

Julia Biliuk
PhD Student, Department of English Philology and Intercultural Communication,
Educational-Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv;
e-mail: JuliaBiliuk@gmail.com; ORCID ID: 0009-0000-0242-0250; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=NjSd3PkAAAAJ&hl; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Julia-Biliuk

MULTIMODAL STRATEGIES OF CHILDREN'S EXPLORATORY ENGAGEMENT IN THE DIGITAL DISCOURSE OF BRITISH MUSEUMS

The integration of digital technologies into museums has transformed approaches to communication with audiences, particularly children. Museum websites today function as autonomous environments for representing cultural and natural heritage, where multimodality is a key principle. In digital museum communication, child-oriented multimodality emerges as a promising area of research. The relevance is determined by the need to understand how multimodal practices reshape the role of children, shifting them from passive recipients to active participants in cultural communication. This study analyses how the multimodal resources of museum websites construct exploratory interaction with cultural heritage for young audiences, showing how leading institutions employ strategies that position children as active participants in cultural communication and learning. The research employs qualitative multimodal discourse analysis, combining structural-semiotic observation with comparative analysis of web interfaces and educational content across institutions. Based on the analysis of the British Museum, the Natural History Museum, and the National Gallery websites, the findings demonstrate that sensory backpacks, interactive guides, creative challenges, and edutainment activities provide opportunities for children to explore exhibits and actively engage with the museum environment. Narrative framing of activities combines tactile, auditory, and visual engagement, while interactive elements extend communication across channels and create a digital atmosphere of curiosity, participation, and emotional connection. Such practices highlight the growing role of digital platforms as spaces where museums test new pedagogical and communicative models tailored to younger audiences. In this perspective, museum websites function as repositories of information and at the same time as curated multimodal spaces where play, interpretation, and exploration shape communication with children. Emphasising children's multimodal engagement opens new forms of interaction with heritage, strengthens participatory practices, and reflects broader transformations of institutional identity in the digital age, ensuring sustainable engagement of future audiences.

Key words: *digitalisation, discourse, children's engagement, interactive resource, media, modus, multimodality, museum website.*

In cites: Biliuk, Ju. (2025). Multimodal strategies of children's exploratory engagement in the digital discourse of British museums. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching,* (102).
DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-02

© Biliuk Ju. E., 2025
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0.

1. INTRODUCTION

In the digital age, museum websites are increasingly transforming into autonomous environments for the representation of cultural, natural, and scientific heritage, where multimodality functions as a fundamental principle in shaping communicative practices. For younger audiences in particular, the integration of semiotic channels of interaction provides access to information about collections and creates new scenarios of play, exploration, and interpretation of cultural heritage. Within this context, the websites of leading British institutions, namely the British Museum, the Victoria and Albert Museum, the Natural History Museum, the National Gallery, and the National Portrait Gallery, emerge as representative models of digital museum discourse, where multimodal content structures fulfil cognitive, navigational, and institutional functions while also supporting child-centred strategies of discovery and participation. The analysis of these resources makes it possible to trace the specificity of semiotic organisation, rhetorical strategies, and conceptual frameworks that shape communication with young audiences in digital environments.

Growing integration of digital technologies into museum communication highlights the urgency of examining how cultural institutions address children as active participants in heritage interpretation. The relevance of this research is determined by the fact that museum websites increasingly function as autonomous environments where multimodality constitutes the semiotic framework through which interaction is realised. In discourse studies, play is viewed as a meaning-making practice, which underlines the importance of children's engagement with these multimodal spaces. By combining linguistic, visual, auditory, tactile, gestural, and spatial modes, museum websites expand access to collections and reposition the child from a passive recipient to an active interpreter of cultural heritage.

The object of the research is the digital discourse of contemporary museums, viewed as a multimodal communicative environment. Child-centred multimodality of museum websites, expressed through semiotic organisation, communicative strategies, and interactive formats is the subject.

The goal is to analyse how multimodality in museum communication constructs children's exploratory interaction with cultural heritage.

The empirical data comes from the websites of leading London museums, specifically the British Museum, the Natural History Museum and the National Gallery.

The study aims to establish the theoretical and methodological foundations for analysing digital museum discourse, identify multimodal strategies shaping children's exploratory engagement, systematise communicative techniques embedded in interactive design, and interpret how multimodal configurations contribute to the transformation of institutional identity within contemporary museum communication.

2. METHODOLOGY

The methodological framework integrates multimodal discourse analysis, comparative semiotic analysis, and elements of qualitative content observation. The material was selected according to three criteria: explicit orientation toward child audiences, the presence of multimodal and interactive design, and the accessibility of digital resources on official museum websites. The analytical process unfolded in three stages: first, descriptive cataloguing of multimodal resources and interface features; second, semiotic and rhetorical examination of visual–textual correlations; and third, interpretative synthesis focused on communicative and pedagogical implications. Throughout all stages, the study employed methods of observation, comparison, and interpretation characteristic of multimodal and discourse research.

During the formative stage of online museum resources in the 1990s–2000s (the so-called first wave), websites were primarily associated with informative and experimental functions, offering an initial expansion of museum presence into the virtual domain [3]. The COVID-19 pandemic revealed the broader relevance of this potential, as museums worldwide intensified digital engagement, though online formats largely operated as a temporary substitute for the physical visit rather than a full-fledged alternative [4]. Yet the effectiveness of digital solutions became most evident in communicative formats oriented towards interaction and participation, especially those that encouraged playful involvement of children and families. The activation of visual, auditory, and interface resources contributes to the formation of emotional involvement, conceptualised as a "museum digital atmosphere" [7].

At the same time, museum communication has been adapting to new social practices, including influencer marketing [6], gamification, and personalised interaction. Playful strategies such as quizzes, creative challenges, and edutainment scenarios have proved particularly effective for engaging younger audiences, fostering both entertainment and learning. Nevertheless, the absence of integrated strategies continues to limit the potential of digital engagement in many institutions [1]. In general, contemporary museology increasingly defines digital platforms as spaces not only of presentation but also of transformation of institutional identity, reflecting broader processes of cultural change [5; 2].

In light of this, the analysis of specific cases of digital communication in the museum environment makes it possible to investigate how the principles of multimodality are realised at the level of web interfaces and content structures, and how they contribute to positioning children as active explorers of cultural heritage in the digital museum space. The integration

of play and learning within these environments corresponds to broader social semiotic perspectives, where meaning-making is always embedded in practice and shaped by the affordances, meaning potentials, and activity potentials of designed resources [8]. Affordance refers to the material and functional qualities of an object or resource that enable certain actions. These affordances are then culturally interpreted and stabilised into meaning potential, which frames how the object represents the world and how it is understood in a given practice. At the same time, they are inscribed with activity potential, which directs how the object can be used interactively within specific contexts of learning and play. Museum websites, when viewed through this lens, do not merely provide information but orchestrate environments where children encounter digital resources with layered potentials: images, captions, interactive buttons, and downloadable guides all afford different ways of acting, carry meaning potentials shaped by institutional narratives, and offer activity potentials that structure how children may explore, interpret, or extend their learning. In this sense, museum websites may be understood both as channels of information delivery and as curated environments of discovery, in which children's interaction with multimodal resources resembles the open-ended explorations of toys and games. Digital activities on museum platforms, much like play objects, thus mobilise affordances that open representational and interactive pathways, guiding children toward knowledge acquisition and exploratory engagement.

3. RESEARCH FINDINGS

This interplay of affordances and potentials is realised on the British Museum's website through the *Family sensory support backpacks* – special sets available at the Families Desk in the museum's Great Court, designed to introduce children to the exhibition via sensory play and to structure the visit as an exploratory learning process (Fig. 1).

The *"Backpacks"* page visually foregrounds the idea of a comfortable and child-centred experience, where the museum space is reinterpreted not only as a site of knowledge transfer but also as a safe and imaginative setting for exploration. The central image on the page depicts a child with a brightly coloured backpack, surrounded by sensory play objects, such as a magnifying glass, the illustrated book Colours, and a multicoloured toy, accompanied by an adult seated nearby. The compositional focus draws attention to the child's interaction with objects, visually articulating the connection between play and learning. The semiotic framing of the photograph appeals to notions of curiosity, discovery, and security, while simultaneously constructing the scenario of exploratory play as a legitimate mode of interpreting the museum environment.

The caption *"Child with Little Feet: Alfred the explorer backpack"* that appears upon activating the interactive "i" button introduces a nominative element that individualises the depicted child and provides a personalised narrative frame. In this semiotic move, the museum positions the young visitor as an "explorer," thereby aligning the museum visit with the imaginative logic of a quest. Spatial arrangement of the objects, in particular the clear positioning of the backpack in the foreground, visually focuses attention on it as the principal means of integration into educational communication.

The structural organisation of the page demonstrates a complex layering of modes. Verbal elements are realised in the form of informational blocks and hyperlinks that provide contextual details and instructions. Visual accents include contrasting fonts

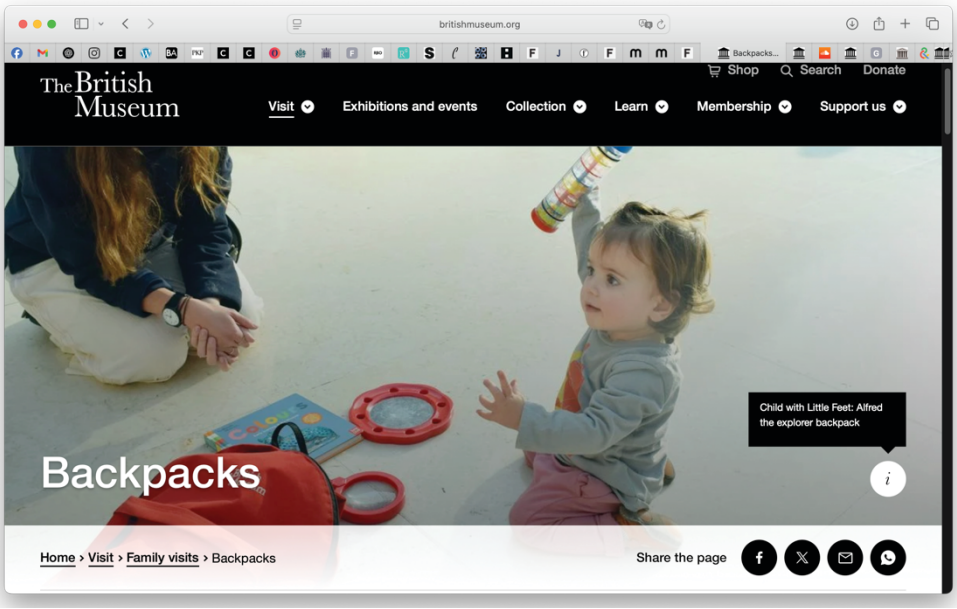


Fig. 1. Webpage Backpacks, 25.06.2025.

and accessibility markers, which ensure readability and inclusivity. Interactive components are integrated through functions such as the *"i"* button and the download option for the Gallery backpack sensory guide. The hypertextual insert *"Please download the Gallery backpack guide – sensory guide"* extends interaction beyond the boundaries of the page. This element plays a crucial role in the multichannel construction of the museum interface, where each user can choose their preferred mode of interaction – textual, visual, or sensory. It activates the digital modality by encouraging action, not merely informing but directing the user toward a new engagement channel. The hyperlink operates simultaneously as an informative and imperative device, mediating the transition between different navigational nodes of the museum website.

The contents of the backpacks are presented on the museum's website in the form of a downloadable PDF guide, which realises a multimodal model of learning through play and is specifically designed to engage children aged 3–16 in independent, sensory-rich exploration of the museum environment. Each backpack is thematically associated with a particular cultural epoch or region, for example *Life in Ancient Greece, African Adventure,* or *Jobs in Roman Britain,* and contains a carefully selected set of items: magnetic figures, samples of textiles and materials, toys, aromatic containers, MP3 audio guides, visual puzzles, as well as masks, styluses, mosaic pieces, and other tactile resources. These objects are supplemented by instructive booklets that propose tasks involving observation, touch, reconstruction, or narrative play. In this way, the tactile channel is activated through artefacts such as masks, cylinder seals, amulets, or fragments of architectural structures, creating an embodied experience of material culture. Simultaneously, the auditory modality is engaged through the listening of myths, for instance the Labours of Hercules or descriptions of Roman deities, which enrich the cultural frame of reference and expand the interpretative possibilities of the child's encounter with the collection.

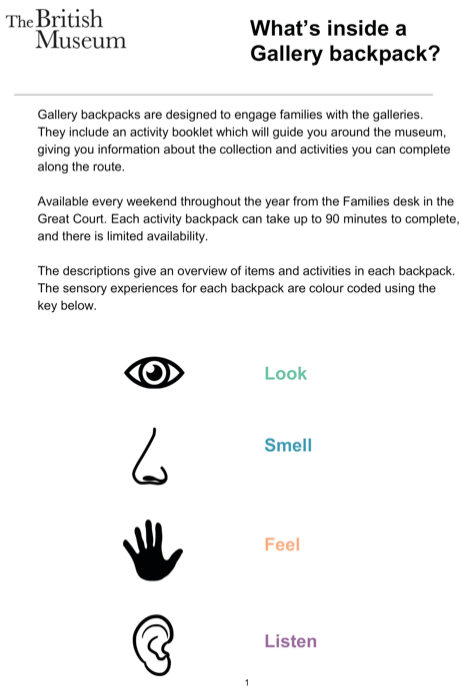
The interactive structure of the tasks is based on the principle of narrative-modular organisation, ensuring that tactile, visual, auditory, and olfactory channels of perception are consistently activated and intertwined. This design supports a deeper emotional and cognitive immersion into the exhibition context, moving beyond the passive reception of information toward embodied multimodal participation. Already on the first page of the booklet, the system of multimodal orientation is made explicit through pictograms (Fig. 2; Fig. 3), symbolising the principal perceptual modes: visual (eye), olfactory (nose), tactile (hand), auditory (ear). Each pictogram is accompanied by an imperative verb (Look, Smell, Feel, Listen), and marked in a colour-coded system: green for vision, blue for smell, orange for touch, and purple for hearing. This colour-semiotic navigation continues throughout the entire booklet, where the names of the perceptual modes are highlighted in the corresponding colour. Such design ensures cognitive consistency, strengthens associative connections, and facilitates orientation within the task sequence. In doing so, the booklet exemplifies how the multimodal resources of the museum website extend into the child's embodied interaction with the exhibition space, framing the museum visit as both structured learning and playful exploration.

For example, in the *Life in Ancient Greece Backpack*, the activity *Feel the tunic and cord belt* is highlighted by the orange-coloured verb *Feel* and accompanied by a photograph of the corresponding clothing item, directing the child toward embodied re-enactment of ancient dress. The task *Smell each of the 3 containers*, related to olfactory interaction with substances such as olive oil, wine, and perfume, is marked by the word *Smell* in blue, framing the olfactory channel as a legitimate modality of knowledge acquisition. In the fragment *Listen to the story of Hercules' Labours*, the auditory mode is activated, labelled in purple with the imperative *Listen*, while visual activity is foregrounded in the task *Look* at the pictures and put them in the correct places to recreate the Nereid Monument, where the word *Look* is highlighted in green. Each mode is thus explicitly coded through a chromatic and verbal system that stabilises orientation and renders the principles of multimodality transparent to the young user (Fig. 2; Fig. 3).

Within the digital segment of the website dedicated to the at-home museum experience, a series of multimodal activities for children is presented, many of them adapted from the Early Morning Explorers programme [https://www.britishmuseum.org/sites/default/files/2020-02/EME%20Creatures%20Visual%20Story%20PDF.pdf]. These resources extend the spatial and temporal boundaries of museum communication into domestic settings and, at the same time, establish play as an intermodal cognitive tool. A representative case is the PDF guide *Build Your Own Trojan Horse* (Fig. 4) [https://www.britishmuseum.org/sites/default/files/2023-11/Build_your_own_Trojan_Horse.pdf], which combines instructional text with visual templates for cutting, colouring, and assembling. Through this resource, the child is invited to reconstruct a mythological narrative by means of manual activity, activating visual, motor, and narrative modalities simultaneously. The sequential instructions such as pushing slits together, cutting out wheels, attaching straws, and finally assembling the horse scaffold a process of learning through making, where tactile engagement and narrative framing converge.

Another illustrative example is the scenario *The Story of Odysseus* [https://www.britishmuseum.org/sites/default/files/2023-11/EME_Revisited_The_story_of_Odysseus_script.pdf], which is structured as a sensory storytelling activity. Here, the child is expected to use familiar household objects such as rice, foil, fabric, or fruit to represent natural phenomena or

mythological characters. The activity mobilises multiple sensory channels: auditory perception is activated by the narrator's voice, tactile involvement emerges from the manipulation of materials (tissue paper as waves, cushions as rocks), gustatory perception may be engaged through fruit, while sound effects create an



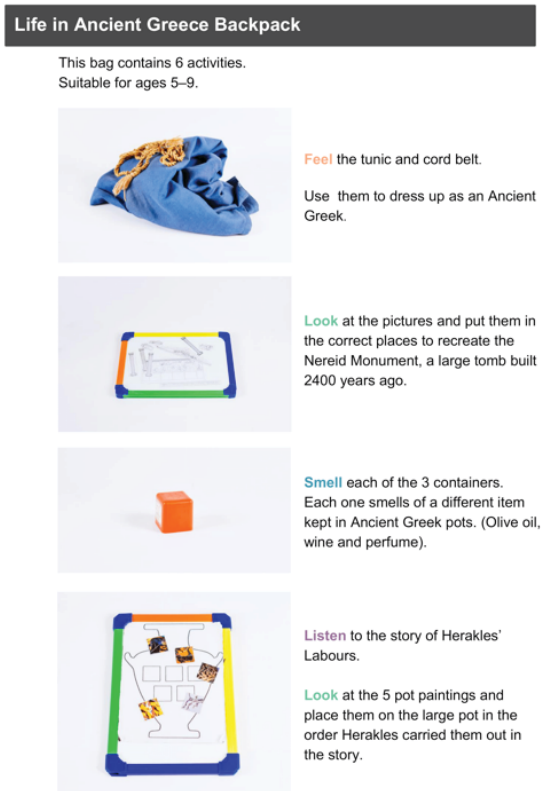


Fig. 2–3. Pages from the children's sensory guide Gallery backpack sensory guide, 25.06.2025

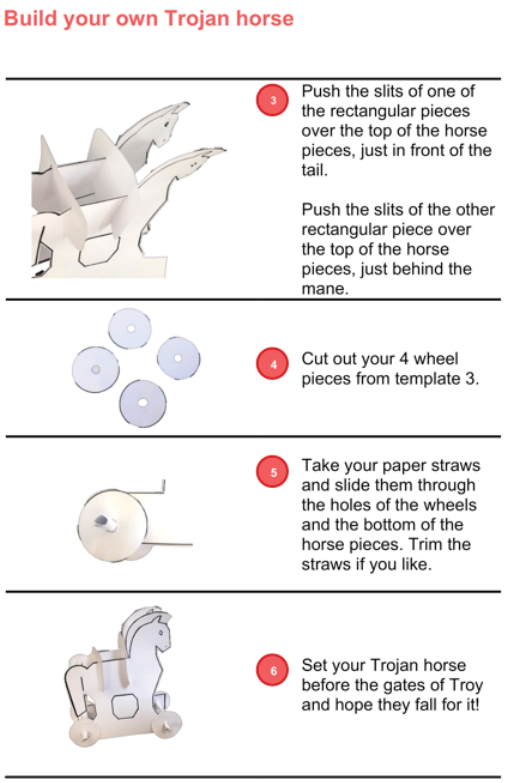


Fig. 4–5. Pages from the series of multimodal activities for children Build your own Trojan Horse and Dive into the world of the Nereids, 25.06.2025.

additional atmospheric layer. The outcome is a poly-channel perception of narrative, in which the myth is not only heard but also felt, touched, and re-created through everyday artefacts.

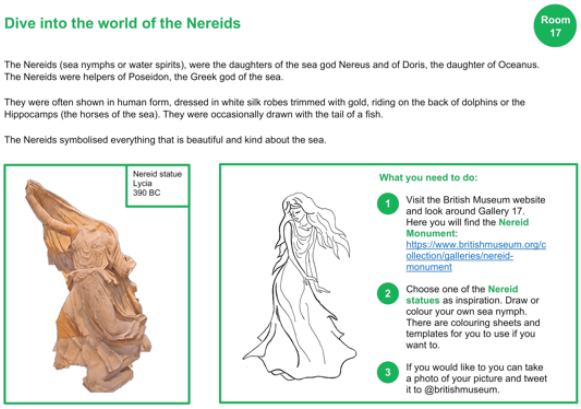
The activity *Parthenon Challenge* [https://www.britishmuseum.org/sites/default/files/2023-08/Parthenon_Challenge.pdf] further demonstrates how multimodal strategies combine digital and material practices. The resource includes a concise historical introduction to the Parthenon, tasks based on Google Street View navigation of Gallery 18, and a visual puzzle of a Metope, designed as a cut-out construction set that the child must physically assemble. Therefore, interaction with cultural heritage is achieved through digital spatial navigation, cognitive interpretation of visual samples, and the transformation of two-dimensional images into three-dimensional artefacts. The process exemplifies the integration of virtual exploration with hands-on creativity, reinforcing the museum's role as both a digital guide and a material workshop of cultural knowledge.

The play set *Dive into the World of the Nereids* (Fig. 5) [https://www.britishmuseum.org/sites/default/files/2023-11/Nereid-sensory-bin.pdf] invites children to construct an underwater world at home, using accessible materials such as coloured rice, oats, or sugar to imitate sand, and tin foil or ribbons to represent fish and seaweed. With the guidance of an adult, children are encouraged to activate their sensory perception through colour, texture, smell, and spatial organisation, while simultaneously reconstructing an exhibition narrative within the home environment. The tactile manipulation of improvised artefacts, combined with the imaginative projection of mythological sea creatures, turns the domestic setting into a semiotic extension of the gallery space.

Complementing this series is a PDF set dedicated to the sea nymphs – the Nereids, which provides concise mythological information accompanied by visual material, including photographs of ancient statues and stylised outline drawings [https://www.britishmuseum.org/sites/default/files/2023-11/Nereid_colouring_sheets.pdf]. The resource is structured as an interactive task in which the child is invited to visually reconstruct the image of a mythological figure. The activity suggests choosing one of the statues as a source of inspiration and then drawing or colouring a personalised version of a Nereid using the provided templates. The task mobilises the visual modality and stimulates creative thinking, while simultaneously activating the child's interpretative potential. The child is not simply reproducing a given model but is encouraged to generate a personally meaningful representation, thereby fostering an affective and imaginative connection with the exhibition material through the medium of creative play (Fig. 6; Fig. 7).

The digital dimension of interaction is reinforced by the explicit invitation to extend the activity into the online sphere: users are encouraged to photograph their completed artworks and share them on Twitter using the tag *@britishmuseum*. This communicative gesture integrates the virtual and the physical, transforming a domestic act of drawing or colouring into a form of participatory dialogue with the museum. It exemplifies how children's creative outputs can circulate within broader digital networks, positioning them not only as recipients of museum knowledge but also as contributors to its multimodal discourse. This activity transcends the boundaries of the gallery, extending museum engagement into hybrid spaces where cultural heritage is reinterpreted through children's imaginative agency and publicly displayed within social media environments.

A comparable strategy of integrating play, creativity, and digital interactivity can be observed on the website of the Natural History Museum, where the section *Activities for all* is dedicated to family-oriented and child-centred engagement. Here, three thematically oriented segments are distinguished: *Family and youth group adventures, Backgarden exploration and projects,* and *Indoor science and crafts for when you can't get outside* [https://www.nhm.ac.uk/take-part/activities-for-all.html]. This tripartite organisation reflects the museum's ambition to adapt content to different spatial and temporal contexts of use, namely collective visits, outdoor explorations, and domestic settings.



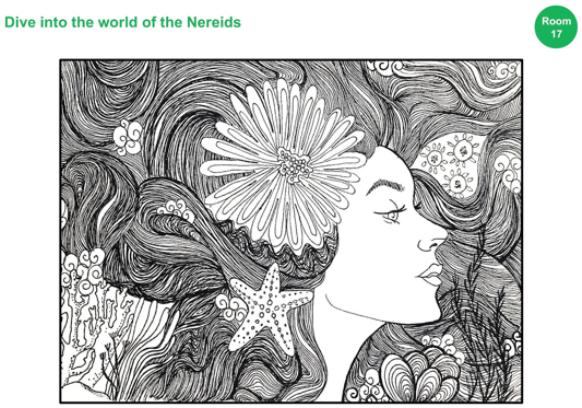


Fig. 6–7. Pages from the series of multimodal activities for children Dive into the world of the Nereids, 25.06.2025

The multimodal design of the page is explicitly aimed at stimulating active engagement with the content, achieved through a combination of instructional and educational materials, dynamic visual design, and navigational interface elements. At the same time, the layout and verbal framing underscore the inclusive character of communication, presenting science as an accessible and playful domain in which children and families can participate on their own terms.

The section *Family and youth group adventures* focuses on the organisation of shared leisure practices for families and youth groups [https://www.nhm.ac.uk/take-part/activities-for-all.html#adventures]. Verbal instructions are consistently paired with illustrative images and framed by a clear navigational structure, which facilitates participation in collaborative, nature-oriented tasks. A central element of this design is the interactive component, expressed in the possibility of navigating via hyperlinks to individual activities adapted to different age-groups.

The section *Outdoor activities for kids* exemplifies a visually oriented interactive game that integrates multimodal design principles into the museum's online communication [https://www.nhm.ac.uk/take-part/outdoor-activities-for-kids]. Entry into the activity sequence begins with pressing the button Make, play and explore, which directs the user to a start page marked by the invitation: *"Fun, free things to do in a park, on the street, or anywhere outdoors."* By clicking *Get started*, the user enters a dynamic environment where an animated insert *"Searching for activities..."* precedes a gallery of tasks, each accompanied by a vivid photograph and a short textual description. The synergy of verbal and visual cues provides immediate clarity of action while preserving a playful, game-like interface [https://www.nhm.ac.uk/take-part/outdoor-activities-for-kids/random?activity=stick-throw%2Canimal-gift%2Csticky-plant%2Chide-and-seek%2Cbalance-stone%2Chave-a-slow-worm-race].

Visual elements here serve as the principal navigational markers. For instance, the task *Make a den* is illustrated with an image of a boy constructing a shelter out of branches (Fig. 8). Other examples include *Balance a stone on the back of your hand, Sculpt a flower or flames using leaves, Hide and seek, and Beat your wings like a honeybee for 20 seconds.* Each photograph anchors the activity in a recognisable visual schema, while the underlining of task titles upon cursor hover functions as an interface signal of active interactivity. This interplay of verbal labels, images, and interface cues constructs a multimodal logic of participation that guides the child through both recognition and action.

Each activity opens on a separate page containing step-by-step instructions. For example, in *Make a den, the child is instructed: "Using fallen sticks and leaves, build yourself a den", with an indication of the approximate time required (30 minutes).* Gamified elements are incorporated to sustain motivation: upon completion of the task, a confetti animation appears on the screen alongside the message *"Yay, you did it!". The reward is supplemented by a nature joke "Why was the tree fern lonely in the winter? Because it lost all its fronds.",* which adds a humorous dimension and situates the child's achievement within a playful communicative frame. The final stage of interaction displays a bright block with a star icon and the caption *"You are an outdoor star!"*, reinforcing the affective dimension of accomplishment (Fig. 9; Fig. 10).

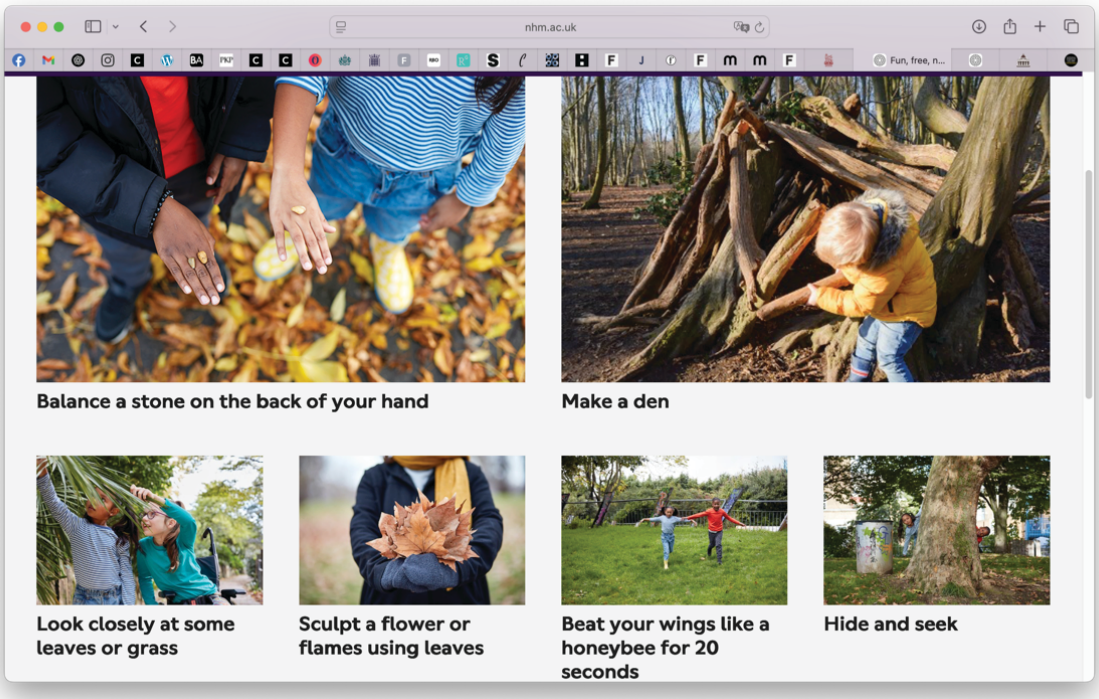


Fig. 8. Task gallery, 26.06.2025

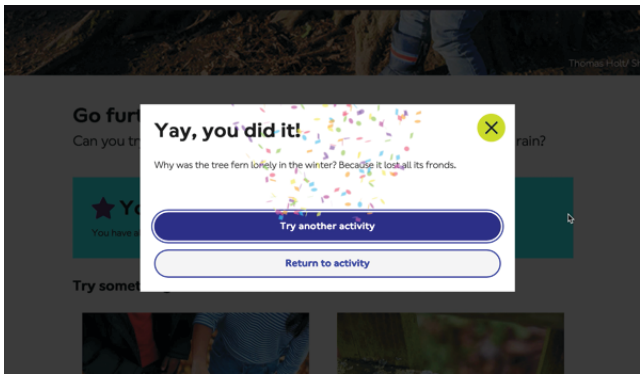
Each activity is also supplemented by an additional challenge under the heading *Go further*, which stimulates higher levels of creative problem-solving. In the case of den-building, the child is asked to improve the structure so that it becomes waterproof: *"Can you try and make your den waterproof so it will shelter you in the rain?"* This extension transforms a simple construction exercise into an open-ended inquiry, encouraging improvisation and resilience in interaction with natural materials.

The interface maintains continuity of engagement by offering recommendations for new activities under the label *Try something else*, each accompanied by visual previews. Examples include *Make a mud face* or *Spot different colours on tree trunks*, which extend the spectrum of exploratory possibilities. Altogether, the verbal instructions, visual anchors, gamified feedback, and navigational prompts converge to form a unified multimodal mechanism of communication.

In the section *Backgarden exploration and projects*, emphasis is placed on ecological education and hands-on interaction with the natural environment [https://www.nhm.ac.uk/take-part/activities-for-all.html#backgarden]. The activities presented, such as building a hedgehog house, constructing bird feeders and baths, or creating insect hotels for bees and ladybirds are supported by multimodal instructions that combine verbal explanations, visual cues, and in many cases video demonstrations. This integration of textual, visual, and dynamic resources enables children to follow each step of the project while simultaneously understanding the ecological rationale behind their actions. The presence of the button *Browse more* ideas for projects extends the pathway of engagement, inviting users to personalise their trajectory and to continue exploration according to their own interests.

The section *Indoor science and crafts for when you can't get outside* presents science-oriented activities designed for the home environment [https://www.nhm.ac.uk/take-part/activities-for-all.html#indoor]. These include *modelling a volcano from everyday materials, making origami in the shape of dinosaurs, or creating animal-shaped snowflakes* (Fig 11; Fig 12). Each activity is accompanied by carefully structured step-by-step instructions, vivid photographs, and functional interface elements such as hyperlinks and embedded videos. The result is a multimodal format of learning through play, where the interweaving of visual, textual, and procedural channels ensures clarity of execution while at the same time stimulating curiosity and creativity. By presenting science as a set of playful experiments, the museum transforms the domestic space into a temporary laboratory, enabling children to experience discovery beyond the boundaries of the institution.

In addition to these thematic sections, the Natural History Museum's digital exhibition offers an interactive three-dimensional model of the skull of



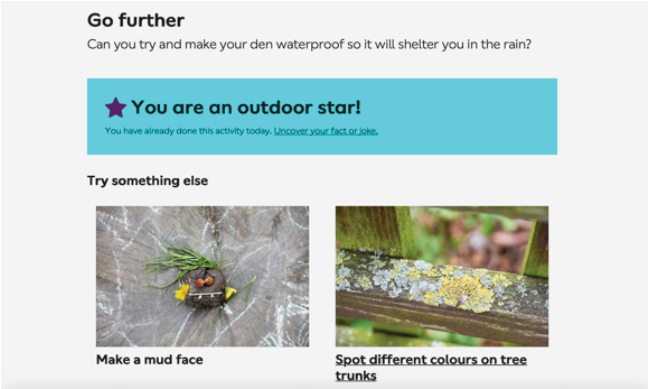
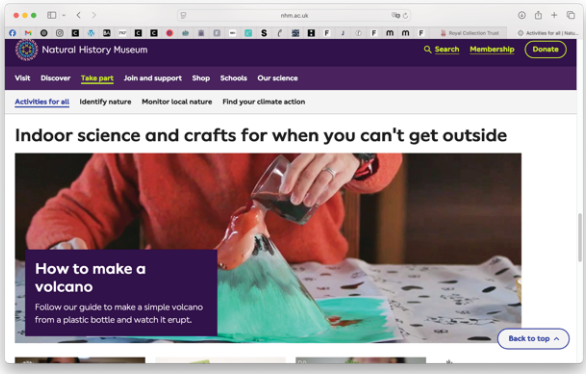


Fig. 9–10. Visual interface elements, 26.06.2025



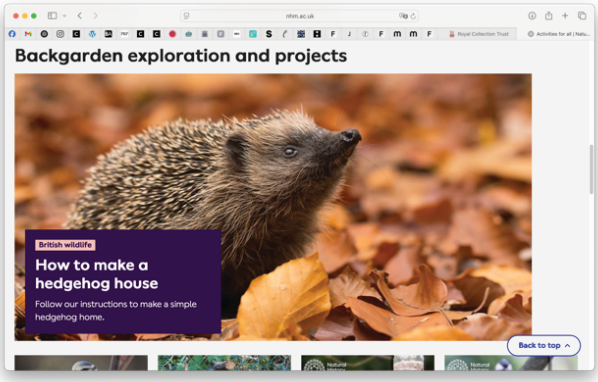


Fig. 11–12. Pages with creative interactive projects for children, 26.06.2025

Fig. 13. Page featuring the three-dimensional model of the dinosaur skull Dippy, 30.06.2025

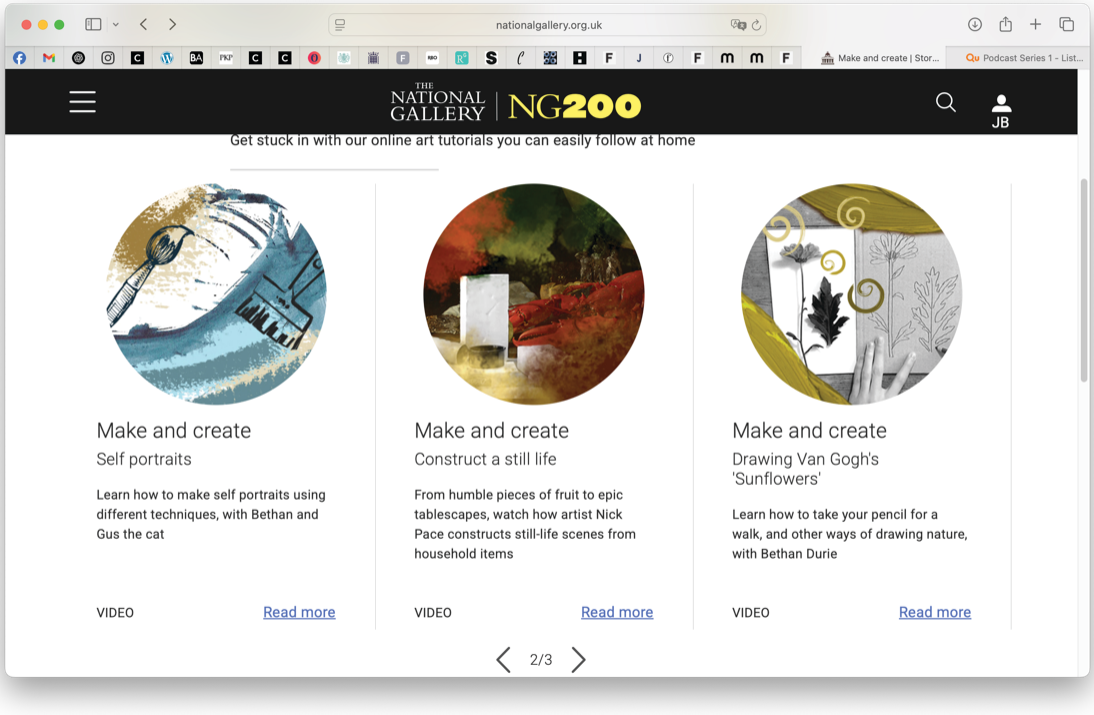


Fig. 14. Page from the section Make and Create, 30.06.2025

Diplodocus carnegii, known as Dippy, which exemplifies the possibilities of advanced visualisation of museum objects. On the page *Come face-to-face with Dippy the dinosaur* (Fig. 13) [https://www.nhm.ac.uk/discover/dippy-the-dinosaur-3d-skull.html], a volumetric rendering of the fossil, created by the museum's Imaging and Analysis Centre using the Sketchfab platform, is made available to users. The model allows for rotation, zooming, and detailed inspection, and incorporates interactive hotspots with annotations that combine visual exploration with textual commentary. The visitor engages simultaneously in visual perception, motor interaction (gestural movements such as click-and-drag rotation), and linguistic interpretation.

Additional textual prompts embedded within the interface, for example *"Can you find Dippy's nostrils?"* or *"What feature does Diplodocus share with humans but few other dinosaurs?"* function as stimuli for cognitive activation. They transform observation into an interactive inquiry, inviting children to search, compare, and hypothesise rather than passively consume information. The visual design reinforces this orientation: a light background, large-scale rendering of the skull, and minimalist branding elements ensure that attention is directed toward the artefact itself, while maintaining clarity and usability across different devices. Altogether, the presentation of Dippy demonstrates how digital technologies can support multimodal learning experiences in which interaction, exploration, and knowledge acquisition are interwoven into a unified communicative design.

The multimodal practices of the Natural History Museum, ranging from outdoor quests to domestic experiments and digital reconstructions, reveal how scientific knowledge can be reframed through play and interaction. A parallel logic of discovery is visible in the digital resources of the National Gallery, where children are encouraged to explore artistic heritage through

creative reproduction and hands-on engagement.

The *Make and Create* section (Fig. 14) of the National Gallery's website is specifically designed to promote remote artistic participation through multimodal instructions for independent creative reproduction. Each activity integrates video tutorials, textual explanations, visual exemplars, and a list of required materials, thus constructing a comprehensive environment that guides the user through the process of making. For instance, in the project *"A collage inspired by Rousseau's 'Surprised!'"*, children are encouraged to create their own collage using everyday resources readily available at home, such as magazines, glue, and paper. This design makes it possible to reproduce aspects of the museum experience within the domestic sphere, engaging not only visual and auditory modalities but also kinaesthetic and tactile ones.

The structure of the *Make and Create* page highlights how art-making is framed as both accessible and exploratory [https://www.nationalgallery.org.uk/stories/make-and-create]. By providing clear verbal instructions, visual step-by-step samples, and interactive video support, the Gallery guides the child's creative process while also allowing space for individual interpretation. The use of simple, familiar materials underscores the democratic character of the activity, conveying the message that artistic exploration is not limited to professional tools or museum walls but can emerge from ordinary household resources. As a result, children are positioned as active creators of meaning rather than passive observers of masterpieces, while the boundaries of museum engagement are extended beyond institutional walls into the everyday environment of the home.

4. CONCLUSIONS

Conducted analysis demonstrates that the digital discourse of contemporary museums evolves as a multimodal environment where children are addressed not as passive visitors but as active explorers of cultural heritage. The interplay of linguistic, visual, auditory, tactile, gestural, and spatial modes allows museums to shape exploratory practices in which play converges with learning. British museums, in particular the British Museum, the Natural History Museum, and the National Gallery, provide representative models of such communication. Their online resources exemplify how institutional identity is reframed through multimodal strategies. These initiatives illustrate how multimodal design transforms museum websites into curated environments of interaction, where meaning is co-constructed by children through exploratory practices.

The findings also align with wider tendencies in contemporary linguistics and discourse studies, where play is conceptualised as a meaning-making practice and multimodality as a central organising principle of digital communication. Museum websites thus appear both as extensions of institutional presence in the virtual space and as platforms of multimodal discourse, contributing to the expansion of sensory vocabularies, the diversification of communicative strategies, and the transition from passive reception to active participation in cultural meaning-making.

Comparative analysis of multimodal strategies across museum contexts, with attention to age groups and their changing needs, offers scope for deeper exploration. A combined methodological approach is required to assess the impact of visual, auditory and tactile channels on engagement and learning outcomes. Particular significance lies in the study of inclusive formats for visitors with neurodiversity and sensory differences, alongside examination of how digital platforms interconnect with on-site experiences. Collaboration between museums and educational institutions remains essential for adapting practices to the needs of diverse audiences.

REFERENCES

1. Carignani, F., Del Vacchio, E., Gargiulo, R., Laddaga, C., & Bifulco, F. (2021). *Museums and Communication Channels: Insights from Social Media Choices.* Proceedings of the Excellence in Services International Congress (EISIC 2021).

2. Corona, L. (2020). Museology and Communication Within the Virtual Museum. *Ulakbilge, 8*(44), 26–31. Retrieved from https://doi.org/10.7816/ulakbilge-08-44-01

3. Gaia, G. (2020). *Museum Websites of the First Wave: The Rise of the Virtual Museum.* EVA London Proceedings. Retrieved from https://doi.org/10.14236/EWIC/EVA2020.4

4. Landau, B., Morse, C., Lallemand, C., Wieneke, L., & Koenig, V. (2022). From #MuseumAtHome to #AtHomeAtTheMuseum: Digital Museums and Dialogical Engagement Beyond the COVID-19 Pandemic. *Journal on Computing and Cultural Heritage, 15*(2), 30:01-30:29. Retrieved from https://doi.org/10.1145/3480955

5. Legêne, S. (2017). *Museums in a Digital Culture.* Amsterdam University Press. Retrieved from https://doi.org/10.1515/9789048524808

6. Lisanti, V. (2021). *How COVID-19 Changed the Digital Presence of Italian Museums: Comparing Influencer Marketing Attempts at the Uffizi Galleries and the Museums of Bologna.* In Art Museums and Digital Cultures International Conference. Lisbon, MAAT Museum/online

7. Paschou, S., & Papaioannou, G. (2023). Exploring the Digital Atmosphere of Museums: Perspectives and Potential. *Technologies, 11*(5), 1-16. Retrieved from: https://doi.org/10.3390/technologies11050149

8. van Leeuwen, T., & Selander, S. (2024). *Semiotics of toys and games: The childhood artefacts that introduce us to the world.* Bloomsbury Academic. Retrieved from https://doi.org/10.5040/9781350324923

ILLUSTRATIVE MATERIAL

9. The British Museum (2025). Retreived from: https://www.britishmuseum.org
10. The National Gallery (2025). Retreived from: https://www.nationalgallery.org.uk
11. The Natural History Museum (2025). Retreived from: https://www.nhm.ac.uk

The article was received by the editors 05.10.2024
The article is recommended for printing 29.01.2025
Published 30.12.2025

Білюк Юлія Едуардівна – аспірант кафедри англійської філології та міжкультурної комунікації Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка; e-mail: JuliaBiliuk@gmail.com; ORCID: 0009-0000-0242-0250; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=NjSd3PkAAAAJ&hl; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Julia-Biliuk

МУЛЬТИМОДАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ ДИТЯЧОЇ ДОСЛІДНИЦЬКО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У ЦИФРОВОМУ ДИСКУРСІ БРИТАНСЬКИХ МУЗЕЇВ

Упровадження цифрових технологій у діяльність музеїв трансформувало підходи до комунікації з аудиторією, зокрема з дітьми. Сьогодні вебсайти музеїв функціонують як автономні середовища репрезентації культурної та природної спадщини, де мультимодальність виступає визначальним принципом. У цифровій музейній комунікації мультимодальність, зорієнтована на дитячу аудиторію, відкриває перспективний напрям для наукових досліджень. Актуальність цього дослідження полягає у необхідності осмислити, як мультимодальні практики трансформують роль дітей – від пасивних реципієнтів до активних учасників культурної комунікації. У статті досліджено, як мультимодальні ресурси вебсайтів музеїв створюють умови для активного дослідження культурної спадщини юною аудиторією, демонструючи, що провідні інституції застосовують стратегії, спрямовані на залучення дітей як повноправних учасників культурної комунікації та освітнього процесу. Дослідження здійснено в межах мультимодального дискурс-аналізу, який поєднує структурно-семіотичне спостереження та порівняльний аналіз вебінтерфейсів і освітнього контенту провідних британських музеїв. На основі аналізу вебсайтів Британського музею, Природничого музею та Національної галереї показано, що сенсорні рюкзаки, інтерактивні гіди, творчі завдання та освітньо-розважальні активності створюють умови, за яких діти долучаються до вивчення експонатів і активно взаємодіють з простором музею. Структурування завдань поєднує тактильні, аудіальні та візуальні канали взаємодії, тоді як інтерактивні елементи розширюють комунікацію між різними платформами та створюють цифрове середовище, що стимулює допитливість, залученість і емоційний відгук. Такі практики підкреслюють зростаючу роль цифрових платформ як середовищ, де музеї випробовують нові педагогічні та комунікативні моделі, орієнтовані на дітей. Вебсайти музеїв постають як інформаційні ресурси та водночас як організовані мультимодальні середовища, де гра, інтерпретація та дослідження формують комунікацію з дітьми. Акцент на дитячій аудиторії та використання мультимодальних підходів розширюють можливості для взаємодії з культурною спадщиною, створюють умови для активної участі та демонструють процеси зміни інституційної ідентичності в цифрову добу, підтримуючи зв'язок із майбутніми поколіннями.

Ключові слова: *вебсайт музею, дискурс, залучення дітей, інтерактивний ресурс, цифровізація, медіа, модус, мультимодальність.*

Стаття надійшла до редакції 23.09.2025
Стаття рекомендована до друку 10.11.2025
Опубликовано 30.12.2025

DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-03
УДК: 811.111'221

Я. І. Малаховська
Аспірант, старший викладач кафедри практики англійської мови,
Волинський національний університет імені Лесі Українки;e-mail: malahovska.yaryna@gmail.com;
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8066-5405; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=uk&user=7T93JQ0AAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Yaryna-Malakhovska?ev=hdr_xprf

ВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ ПЕРСУАЗИВНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ВІДЕОДИСКУРСІ: КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена системному комунікативно-прагматичному аналізу вербальних засобів персуазивності в англомовному навчальному відеодискурсі і розглядає його як мультимодальне, соціально зумовлене явище зі специфічною дискурсивною організацією. Недостатня увага до власне лінгвістичних засобів впливу в освітньому контексті привернула нашу увагу до вивчення вербальних засобів персуазивносі в англомовному навчальному відеодискурсі. Персуазивність в навчальній комунікації здебільшого трактують крізь методику викладання, тоді як саме мовні одиниці забезпечують залучення, регуляцію поведінки й ефективність комунікації. Мета статті – виявити та систематизувати вербальні одиниці, що актуалізують персуазивний вплив у мовленні вчителя, а також простежити їхні комунікативно-прагматичні функції в конкретних навчальних відео. Персуазивність у цьому контексті постає як дискурсивна стратегія, спрямована на формування знань, навичок і поведінкових моделей учнів через поєднання експліцитних і імпліцитних мовних засобів. Увага в статті зосереджена на лексико-граматичних одиницях, що вербалізують персуазивні інтенції мовця: слова дії, імперативні конструкції, модальність, оцінна лексика та інтенсифікатори. Слова дії відіграють роль семантичних тригерів, які активізують пізнавальну діяльність учнів і прямо реалізують інтенцію вчителя щодо зміни поведінки або засвоєння знань. Імперативні конструкції, представлені у статті в різних формах (канонічній, неканонічній, ввічливій, бездієслівній, інтегративній), виконують роль інструктивних сигналів, які спонукають до здійснення конкретних дій. Модальність у навчальному дискурсі представлена трьома основними типами: булетичною, деонтичною та динамічною. Вербальні засоби персуазивності в англомовному навчальному відеодискурсі експліцитно та імпліцитно актуалізують інтенції мовця задля формування знань та навичок учнів.

Ключові слова: *відеодискурс, експліцитність, імператив, імпліцитність, комунікативно-прагматичний підхід, модальність, навчальна комунікація.*

Як цитувати: Малаховська, Я. (2025). Вербальні засоби персуазивності в англомовному навчальному відеодискурсі: комунікативно-прагматичний аспект. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов,* (102).
DOI:10.26565/2786-5312-2025-102-03
In cites: Malakhovska, Ya. (2025). Verbal means of persuasion in English educational video discourse: a communicative-pragmatic perspective. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching,* (102).
DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-03

© Малаховська Я. І., 2025
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0.

1. ВСТУП

У сучасному глобалізованому світі мова виконує роль універсального інструмента комунікативного впливу. Одним із основних аспектів цього впливу є вербальні засоби персуазивності, здатні формувати ставлення, переконання та поведінку адресата. Персуазивність як комунікативна категорія привертає значну увагу дослідників у різних соціальних сферах та інститутах [3; 7; 8]. У рекламному дискурсі це явище розуміють як комунікативну стратегію, головна суть якої полягає у фокусуванні уваги реципієнтів на привабливості об'єкта рекламування. А основними засобами її реалізації виступають різні лексико-стилістичні одиниці з позитивною маркованістю [3, с. 161]. У судовому дискурсі персуазивний вплив розглядають як лінгвістичне маніпулювання, яке реалізується через повтори, риторичні запитання, стереотипи, метафори та інверсію [7]. Персуазивність у дипломатичному дискурсі протиставляється мовній маніпуляції та становить легітимний спосіб впливу шляхом привертання уваги, створення сприятливого емоційного фону за допомогою використання особливого комплексу лексичних, граматичних, синтаксичних і стилістичних засобів [8, с. 269-270]. Проте в освітньому контексті персуазивність розглядається переважно побіжно, здебільшого крізь призму методики викладання [1], тоді як саме вербальні засоби персуазивного впливу визначають рівень залучення аудиторії та ефективність навчальної комунікації, що визначає актуальність цієї роботи.

Мета статті полягає у виділенні вербальних засобів, які актуалізують персуазивність в англомовному навчальному відеодискурсі. Дослідження передбачає виконання наступних завдань: ідентифікація та систематизація вербальних засобів, що актуалізують персуазивний вплив в мовленні вчителя; виявлення комунікативно-прагматичних функцій цих засобів у англомовних навчальних відео.

2. ОСНОВНА ЧАСТИНА

Об'єктом дослідження є вербальні засоби персуазивності в англомовному навчальному відеодискурсі. Предмет охоплює комунікативно-прагматичні характеристики вербальних персуазивних засобів.

Методологічною базою дослідження є методика дискурсивного аналізу відео, запропонована Крисановою Т. А. [4], яка дає змогу розглядати вербальні засоби персуазивності як елементи цілісного комунікативного утворення, ураховуючи їхню структурну організацію, семантичне наповнення та функціонування у конкретному соціокультурному контексті. Застосований комунікативно-прагматичний підхід [10] орієнтується на вивчення мовних одиниць у зв'язку з умовами та цілями спілкування, а також на аналіз їхнього впливу на адресата з урахуванням ситуаційних чинників.

Матеріалом дослідження виступають демонстраційні відеозаписи уроків англійської мови, проведені вчителями-носіями мови для учнів в школах Азії, взяті з мережі YouTube, а також текстові скрипти до цих відео загальною кількістю 375. Приклади аналізованих фрагментів містять авторські коментарі.

Англомовний навчальний відеодискурс (далі АНВД) розглядаємо як складне соціально зумовлене явище, яке включає сукупність комунікативних характеристик взаємодії учасників, учителя та учнів, у рамках статусно-рольових відносин, що детерміновані метою освітнього процесу та конкретною навчальною ситуацією [6]. В АНВД персуазивність постає як дискурсивна стратегія, яка поєднує у собі когнітивний та прагматично-комунікативний аспекти. Перший включає глобальний намір учителя переконати учнів, вплинути на їх думки, ставлення та спонукання до дій задля формування знань та навичок. А другий аспект розкриває матеріалізоване втілення цього наміру вербальними та невербальними семіотичними ресурсами [5].

У цьому дослідженні увага приділена саме вербальним засобам впливу, які мають як експліцитне, так і імпліцитне втілення. Під експліцитними засобами персуазивності розуміємо лексико-граматичні одиниці, які, за визначенням Дж. Остіна [12, с. 61], містять явний перформативний маркер (дієслово, що позначає дію), тоді як імпліцитні інтендують ту саму іллокутивну силу без прямого маркування, покладаючись на контекст і конвенції.

Аналіз ілюстративного матеріалу свідчить, що у навчальному відеодискурсі присутня значна кількість, а також частотність вживання слів дії (action words), таких як *ask, answer, check, choose, come, do, find, go, guess, learn, listen, look, play, practice, raise, read, remember, say, see, sit, speak, stand, start, talk, tell, think, try, wait, write.* Їхнє використання є невипадковим. Вони є основним засобом персуазивного впливу, виступаючи вербальними тригерами дій [13]. Раніше, у дослідженні Т. А. Крисанової, вже був згаданий прагматичний потенціал слів дії, які здійснюють плив на свідомість та поведінку адресата [14, с. 92]. Такі лексичні одиниці прямо реалізують інтенцію вчителя – формування конкретних знань та навичок, які не можна просто передати, їх формують у процесі навчального впливу через спонукання до дії [2, с. 121]. Такі слова дії мають чітку дієву семантику, прямо вказуючи на дію, яку слід виконати. І одночасно експлікують інтенцію мовця, формування конкретних знань та навичок.

Для прикладу проаналізуємо відеозапис уроку англійської мови – How to Teach Reading Skills: Grade 4 – "Animal Groups" [16], в якому основна інтенція учителя полягає у формуванні навичок читання. Частотність використання дієслова read у цьому відео становить 34 випадки, виконуючи роль основного вербального тригера персуазивної інтенції вчителя.

1) *T.: Look, we're gonna to read it this way. We're gonna to read it sentence by sentence. Boys read one sentence, girls read one sentence. Okay? So, we're gonna to start in one, two, three, boys go.*

B.: This is a giraffe [16].

У фрагменті учитель використовує слово *read* для вербалізації своєї інтенції – формування навичок читання, а також для актуалізації інструкцій, які спонукають учнів до здійснення конкретної дії. Окрім дієслова *read* у прикладі використанні слова *start* та *go*, які імпліцитно інтендують спонукання до читання.

Таким чином, слова дії вербалізують персуазивні інтенції вчителя. Прагматично вони виконують роль інструктивних сигналів, що формують очікувану модель поведінки учня, переконують та спонукають до виконання дії як прямо, так і імпліцитно. Проте ці лексичні одиниці існують не ізольованими, вони інтегруються в ширші лексико-граматичні одиниці, які актуалізують різні персуазивні інтенції.

До експліцитних засобів персуазивності відносимо також імперативні конструкції. Спираючись на типологію імперативу А. Айкенвальд [11], виділяємо в АНВД канонічний, неканонічний, заборонний, ввічливий, інтегрований та бездієслівний. Розглянемо кожен з них детально.

Канонічний імператив є конвенційним засобом вербалізації інтенційної персуазивності мовця, котрий інтендує категоричне спонукання до дії. Ця форма адресована другій особі однини або множини, має коротку та пряму структуру, що уможливлює експлікацію чітких наказів та інструкції [11, с.18]. Такі короткі та різкі форми можуть створювати враження поверхневої простоти, проте це лише ілюзія. Найменш формально виражений імператив у мові стосується однієї дії, яку має негайно виконати одна особа [11, с. 76]. Мовець має можливість давати їх в силу наявних у нього повноважень, тобто у ситуації коли учасники мають різні статусні ролі, «вищий» – «нижчий», учитель – учні. У АНВД канонічний імператив представлений двома основними формами: однокомпонентний – дієслово в імперативі; двокомпонентний – дієслово в імперативі + іменник або займенник; багатокомпонентний – дієслово в імперативі + два чи більше іменники чи займенники в поєднанні з іншими частинами мови. Наприклад:

2) *T.: Team leaders, team leaders, stand up! Hannah, Mandy, Jenny, Wendy, and Peter. Now in your folders, find the worksheets. Find these worksheets in your folders and give it to everyone.*

Ss.: (негайно роздають завдання іншим учням) [15]

У фрагменті відео учитель англійської мови звертається до кількох учнів та надає їм чіткі накази, які представленні однокомпонентною конструкцією – *stand up*, двокомпонентною – *find the worksheets* та багатокомпонентною - *give it to everyone.* Слова вчителя успішно інтерпретуються учнями та супроводжуються миттєвим виконанням вказаних дій. Лексична простота канонічного імперативу поєднується з граматичною стислістю, що підсилює директивну силу висловлювання та робить його ефективним засобом спонукання до негайної дії.

Неканонічний імператив містить звернення до першої або третьої особи і вживається з словами *let, may, might*. Він інтендує м'яку директиву, прагматично функціонуючи як заклик або дозвіл. Такі форми дозволяють включити адресата в дію та вербалізувати намір менш формально та без тиску [11, с. 49]. Мовець надає адресату формальну можливість вибору здійснювати чи відмовитися від дії. Розглянемо фрагмент, в якому учитель англійською мови спонукає учнів до читання запитання:

3) *T.: Let's read this question. How do…*

Ss.: (мовчать) (відмова від здійснення дії)

T.: Let's read together.

All: How do numbers help us? [17].

Інтенція мовця актуалізована у формі неканонічного імперативу (*Let's read this question.*), яка виконує функцію заклику. На відміну від наказу, який експлікує категоричне спонукання до дії, ця конструкція позбавлена примусовості. Учні самі оцінюють необхідність виконання дії. Проте повтор заклику (*Let's read together.*) інтенсифікує персуазивний вплив, чому свідчить подальша миттєва реакція учнів. Використання *let* разом з займенником *us* спрямовує дію на усіх комунікантів, включаючи і самого мовця, що показує його спільність з аудиторією і залучення до дії.

Ще одним прямим персуазивним засобом є заборонний імператив, який експлікує заборону або попередження. Такі імперативи мають негативну маркованість [11, с. 177] і використовуються, коли інтенцією мовця є зміна хибних або небажаних дій реципієнта. В АНВД він актуалізований конструкціями з *don't, never, stop*.

4) T.: *Stop talking, raise your hand. Remember, don't talk at the same time* [16].

У прикладі мовець, учитель англійської, має намір скоригувати поведінку реципієнта, учнів. Він спонукає не виконувати певних дій (*Stop talking, don't talk*), які є неприйнятними на уроці. Як і накази, заборони є категоричними і обов'язковими до виконання. Поєднання заборонних імперативних конструкцій з канонічними (*…raise your hand. Remember…*) підсилюють персуазивний ефект.

Для навчального відеодискурсу особливо важливим є ввічливий імператив [11, с. 212], який є лексико-граматичною одиницею, що поєднує у собі граматичну структуру запиту з використанням модальних дієслів *could, would*, або наказ у поєднанні з маркером ввічливості *please*. В АНВД він дає можливість мовцю актуалізувати свою інтенцію спонукання до дії, не порушуючи соціальних норм та уникаючи примусу. Проаналізуємо приклад, де учитель

коригує неприйнятну поведінку та порушення правил поведінки на уроці англійської мови:

5) *Ss.: (розмовляють, шумлять)*

T.: *So, please, remember when you are talking, you are not helping anybody* [16].

Використання вчителем *please* з наказовою формою *remember* дозволяє спонукати учнів до запам'ятовування правила та корекції їх небажаної поведінки, уникаючи прямої заборони, яка має негативну конотацію та зберігаючи доброзичливий тон. Це сприяє позитивному сприйняттю персуазивного впливу. Таким чином, комбінування імперативу з маркером ввічливості зберігає авторитет мовця, уникаючи примусу.

Інтегрований імператив є особливою конструкцією, яка поєднує у собі граматичну структуру підрядного речення з імперативним змістом. У мовленні така форма дозволяє інтегрувати спонукання в логічну структуру висловлювання [11, с. 235]. У навчальному дискурсі це створює ефект більш природного та м'якого впливу на учнів, наказ або прохання стає частиною аргументації. В АНВД інтегровані імперативні конструкції представленні поєднанням імперативної частини з підрядною умовною частиною, що можна побачити у прикладі:

6) *Ss.: (декілька учнів викрикують з місця, перебиваючи вчителя)*

T.: Raise your hand if you want to ask a question [16].

У фрагменті учитель має намір змінити дії учнів, які порушують норми поведінки в класі. Канонічний імператив *Raise your hand*, який прямо спонукає до дії, інтегрований у структуру складного речення з підрядною умовною частиною (*if you want to ask a question)*, яка визначає ситуацію, коли слід виконати дію. Така конструкція не подає наказ як ізольовану команду, а вплітає його у логічний контекст, що робить висловлювання раціональним і менш категоричним. Окрім того, мовець спонукає не до одноразового миттєвого виконання дії, він встановлює умову, при якій цю дію слід завжди виконувати.

Навчальний відеодискурс містить також бездієслівні імперативи [11, с. 280], які є імпліцитним засобом персуазивності. Такі імперативи мають стислу форму, яка реалізується через вигуки або короткі фрази без дієслова (*Together! Girls! Boys! Everyone! One more time!)*. В АНВД вони використовуються в емоційно насичених ситуаціях, де важлива швидкість і категоричність реакції реципієнта. Інтерпретація цих лексичних одиниць можлива лише з опорою на попередній контекст.

7) *T.: Can you read this for me?*

S1: Reptiles are animals that have cold blood. They always act.

T.: Yes. Why is only one student reading? What about the rest of you? One more time, together. Reptiles.

Ss.: Reptiles [16].

У прикладі вчитель в першій репліці актуалізує спонукання до дії читання через ввічливий імператив (*Can you read this for me?*), який не є категоричним. Лише один учень інтерпретує його як обов'язковий до виконання. Помітивши пасивність решти, вчитель змінює вибір засобу персуазивного впливу на більш емоційний та директивний. Використання бездієслівного імперативу (*One more time, together.*) має інтенцію спонукати учнів до негайної дії, не називаючи її. Проте учні її успішно інтерпретують, враховуючи контекст.

Серед вербальних засобів персуазивності в АНВД виділяємо лексико-граматичні одиниці, які представляють лінгвістичну модальність, категорію, що включає цільову комунікативну установку мовця, його/її емоції та оцінку ситуації, у якій він/вона знаходиться [9]. Персуазивний потенціал містять декілька видів модальності: булетична, деонтична, динамічна.

Булетична модальність є типом суб'єктивної модальності, яка експліцитно актуалізує волю, бажання, намір та спонукання мовця щодо дії [9], які внавчальній комунікації вербалізованні дієсловами *want, wish, hope, need, ought to*, а також конструкції *would better, would like, be going to*. Окрім того, булетична модальність охоплює канонічний та неканонічний імперативи.

8) *T.: Today we are going to learn by animal groups* [16].

У прикладі булетична модальність вербалізована через конструкцію *be going to + learn*, яка інтендує намір мовця – вивчення певної теми. Вона також формує очікування та виконує спонукальну функцію. Таким чином, засоби булетичної модальності виконують в навчальній комунікації одразу дві прагматичні функції, вербалізацію самої інтенції та актуалізацію спонукання до конкретної дії.

Деонтична модальність виражає нормативне ставлення до дії: обов'язок, дозвіл, заборону або необхідність її виконання. На відміну від булетичної модальності, що передає внутрішню волю мовця, деонтична апелює до зовнішніх норм – соціальних, моральних, юридичних чи інституційних. Вона є ключовою для регулювання поведінки в суспільстві, оскільки встановлює межі дозволеного та обов'язкового [9]. У АНВД вона реалізується через низку лексико-граматичних засобів, передусім, через модальні дієслова *must, should/ought to, may/can, must not/can not*, псевдомодальні дієслова *need to*, *to be, to have*.

9) *T.: There will be four fun and interesting questions. You need to choose one answer. A, B, C, or D. Very easy* [16].

Мовець, вчитель звертається до адресата, учнів, висловлюючи спонукання здійснити вибір правильної відповіді через модальну конструкцію *You need to choose…* В цьому випадку деонтична модальність об'єктивована псевдомодальним дієсловом need to, яке інтендує об'єктивну необхідність, норму поведінки, яку слід виконати на уроці.

Лексико-граматичні засоби динамічної модальності стосуються фізичної та психічної спроможності виконати дії за певних обставин [9]. Вона реалізується дієсловами *can, could*. У навчальному відеодискурсі ці дієслова використовуються у питальних реченнях, які імплікують прохання.

10) *T.: Now, can you tell me what is similar between the bear and the rabbit? How are they similar? How are they the same?*

S1: They are all animals [16].

У фрагменті інтенція мовця – виявлення когнітивної здатності учня сформувати відповідь, перевірка навичок аналізу та порівняння реалізована через модальне дієслово *can* у питальній формі *can you tell me…?*, яке імплікує ввічливе прохання. Відповідь учня, засвідчує, що висловлювання вчителя було успішно інтерпретоване як спонукання до дії, що підтверджує релевантність динамічної модальності в контексті актуалізації персуазивності.

3. ВИСНОВКИ

Отже, вербальні засоби персуазивності в АНВД становлять цілісну систему лексико-граматичних одиниць, які реалізують комунікативно-прагматичні інтенції учителя, спонукання до дій з метою формування знань і навичок. Слова дії вербалізують інструктивні наміри та безпосередньо спонукають до виконання навчальних дій. Імперативні конструкції (канонічні, неканонічні, заборонні, ввічливі, інтегровані, бездієслівні) забезпечують різні ступені директивності, від категоричного наказу до ввічливого прохання, що дозволяє варіювати силу персуазивного впливу залежно від ситуації. Модальні засоби відображають намір мовця, обов'язок, необхідність, дозвіл чи можливість здійснення дії, формуючи нормативні рамки поведінки в навчальній комунікації. Булетична модальність експлікує інтенцію мовця, його бажання, сподівання та наміри. Лексико-граматичні одиниці деонтичної модальності регулюють дії учнів та мають директивний характер. Тоді як, засоби динамічної модальності імпліцитно формують спонукання до дії, прямо виражаючи можливість її здійснення. Усі засоби не є ізольованими один від одного, їх інтегральне використання підсилює персуазивний вплив.

Перспективи подальших дослідження вбачаємо у вивчені персуазивного потенціалу невербальних засобів АНВД, а також виявленні та систематизації персуазивних стратегій цього типу дискурсу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Білоус, С. В. (2017). *Навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення*. (Дис. канд. пед. наук). КНУ імені Тараса Шевченка, Київ.

2. Богуш, А. М., & Сараєва, І. В. (2020). Методологія пізнавальної діяльності – підґрунтя формування у дітей оцінно-контрольних дій. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, *1*(130), 120–128. https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-1-16

3. Дружбяк, С. В., & Коцан, О. Я. (2022). Стилістичні аспекти персуазивності у німецькій та українській політичній рекламі. *Закарпатські філологічні студії*, *1*(21), 157–162. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.21.1.29

4. Крисанова, Т. А. (2025). Англомовні соціальні відео як об'єкт лінгвістичного дослідження: дискурсивні характеристики. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*, *36*(75), *2*(1), 110–117. https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.2.1/17

5. Малаховська, Я. І. (2025). Когнітивний аспект персуазивності в англомовному навчальному відеодискурсі. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*, *36*(75), *3*(1), 125–132. https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.3.1/21

6. Малаховська, Я. І. (2024). Комунікативні характеристики англомовного навчального відеодискурсу. *Нова філологія*, *93*, 108–115. https://doi.org/10.26661/2414-1135-2024-93-15

7. Назаренко, О. І., & Нестеренко, О. Є. (2022). Особливості лінгвальної маніпуляції у судовому дискурсі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, *13*(81), 87–91. Відновлено з: https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/3494

8. Скрябіна, В. Б. (2018). Лінгвістичні аспекти персуазивності в дипломатичному дискурсі. *Міжнародні відносини: теоретико-практичні аспекти, 2,* 265–274. https://doi.org/10.31866/2616-745x.2.2018.133362

9. Ущина, В. А. (2013). Лінгвістична модальність у контексті конструювання позиції англомовного суб'єкта дискурсивної діяльності. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки*, *32,* 399–403.

10. Фролова, І. Є. (2008). Комунікативно-прагматичний та комунікативно-дискурсивний підходи у лінгвістиці. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 38,* 157–160.

11. Aikhenvald, A. Y. (2010). *Imperatives and commands*. Oxford: Oxford University Press.

12. Austin, J. L. (1975). In Urmson, J.O.& Sbisà, M. (Eds.), *How to Do Things with Words: Second Edition*. Harvard University Press.

13. Evans, V., Green, M. (2006). Embodiment and conceptual structure. In *Cognitive Linguistics: An Introduction (1st ed.).* (pp. 176–205). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315864327

14. Krysanova, T., & Herezhun, O. (2023). Multimodal meaning-making of aggression in English song narrative: A cognitive-pragmatic perspective. *Cognition, Communication, Discourse, 26,* 83–108. https://doi.org/10.26565/2218-2926-2023-26-05.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

15. ESL - Teaching English in China: Grade 1 (Demo lesson). (2017). Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=f-BeBPusip-k

16. How to Teach Reading Skills: Grade 4 - «Animal Groups» (Full Class). (2021). Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=2MqaNQ1BVr0&list=PL74FftQ3_xDJAfxp9wRnwnPCjjxNfeYTp&index=4

17. Teaching 21st Century Skills: Oxford Discover Sample Lesson Level 1 (Part 4). (2015). Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=BbQDivB-IgI&t=3s

Стаття надійшла до редакції 01.10.2025
Стаття рекомендована до друку 12.11.2025
Опубликовано 30.12.2025

Yaryna Malakhovska – post-graduate student, Senior Lecturer of the Conversational English Department, Lesya Ukrainka Volyn National University; e-mail: malahovska.yaryna@gmail.com;ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8066-5405;

GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=uk&user=7T93JQ0AAAAJ: RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Yaryna-Malakhovska?ev=hdr_xprf

VERBAL MEANS OF PERSUASION IN ENGLISH EDUCATIONAL VIDEO DISCOURSE: A COMMUNICATIVE-PRAGMATIC PERSPECTIVE

The article presents a systematic communicative-pragmatic analysis of verbal means of persuasion in English educational video discourse, conceptualized as a multimodal, socially situated phenomenon with a distinct discursive organization. Insufficient attention to specifically linguistic means of influence in the educational context has drawn our focus to the study of verbal means of persuasion in English educational video discourse. Persuasiveness in educational communication is most often interpreted through teaching methodology, whereas it is precisely linguistic units that ensure engagement, regulate behavior, and enhance the effectiveness of communication. The aim of the article is to identify and systematize verbal means that actualize persuasive influence in teacher talk and to trace their communicative-pragmatic functions in educational video contexts. Persuasion in this case is construed as a discursive strategy oriented toward shaping learners' knowledge, skills, and behavioural patterns through the combination of explicit and implicit linguistic resources. The paper focuses on lexicogrammatical means that verbalize the speaker's persuasive intentions: action words, imperative constructions, modalities, evaluative language, and intensifiers. Action words function as semantic triggers that activate learners' cognitive activity and directly realize the teacher's intention to change behaviour or promote knowledge acquisition. Imperative constructions, examined in canonical, polite, verbless, and embedded forms, operate as instructive signals that set expected patterns of pupil behaviour. Modality in the educational discourse is represented by three primary types – bouletic, deontic, and dynamic – each contributing to the expression of will, obligation/permission, and ability respectively. In English educational video discourse, verbal means of persuasion actualize the speaker's intentions both explicitly and implicitly to foster learners' acquisition of knowledge and skills.

Key words: *communicative-pragmatic approach, educational communication, explicitness, imperative, implicitness, modality, video discourse.*

REFERENCES

1. Bilous, S. V. (2017). *Navchannia majbutnikh filolohiv anhlijs'koho usnoho monolohichnoho persuazyvnoho movlennia*. (Dys. kand. ped. nauk). *[Teaching future philologists English oral monologic persuasive speech*. (Pedagogy PhD thesis)]. Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv. (In Ukrainian).

2. Bohush, A. M., & Saraieva, I. V. (2020). Metodolohiia piznaval'noi diial'nosti – pidgruntia formuvannia u ditej otsinno-kontrol'nykh dij [Methodology of cognitive activity as the basis for the formation of evaluative and control actions in children]. *Naukovyj visnyk Pivdennoukrains'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushyns'koho [Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky]*, *1*(130), 120–128. https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-1-16 (In Ukrainian).

3. Druzhbiak, S. V., & Kotsan, O. Ya. (2022). Stylistychni aspekty persuazyvnosti u nimets'kij ta ukrains'kij politychnij reklami [Stylistic aspects of persuasiveness in German and Ukrainian political advertising]. *Zakarpats'ki filolohichni studii [Transcarpathian Philological Studies], 1*(21), 157–162. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.21.1.29 (In Ukrainian)

4. Krysanova, T. A. (2025). Anhlomovni sotsial'ni video iak ob'iekt linhvistychnoho doslidzhennia: dyskursyvni kharakterystyky [English social videos as an object of linguistic research: Discursive characteristics]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernads'koho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka [Scientific notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Journalism]*, *36*(75), *2*(1), 110–117 https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.2.1/17 (In Ukrainian)

5. Malakhovska, Ya. I. (2025). Kohnityvnyj aspekt persuazyvnosti v anhlomovnomu navchal'nomu videodyskursi [Cognitive aspect of persuasiveness in English educational video discourse]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernads'koho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka [Scientific notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Journalism]*, *36*(75), *3*(1), 125–132. https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.3.1/21 (In Ukrainian)

6. Malakhovska, Y. I. (2024). Komunikatyvni kharakterystyky anhlomovnoho navchal'noho videodyskursu [Communicative characteristics of English educational video discourse]. *Nova filolohiia [New Philology], (93),* 108-115. https://doi.org/10.26661/2414-1135-2024-93-15 (In Ukrainian)

7. Nazarenko, O. I., & Nesterenko, O. Ye. (2022). Osoblyvosti linhval'noi manipuliatsii u sudovomu dyskursi [Features of linguistic manipulation in judicial discourse]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiia»: seriia «Filolohiia» [Scientific Notes of Ostroh Academy National University*, *Philology Series]*, *13(81),* 87–91. Retrieved from: https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/349 (In Ukrainian).

8. Skriabina, V. B. (2018). Linhvistychni aspekty persuazyvnosti v dyplomatychnomu dyskursi [Linguistic aspects of persuasiveness in diplomatic discourse]. *Mizhnarodni vidnosyny: teoretyko-praktychni aspekty [International Relations: Theoretical and Practical Aspects]*, *2,* 265–274. https://doi.org/10.31866/2616-745x.2.2018.133362 (In Ukrainian).

9. Ushchyna, V. A. (2013). Linhvistychna modal'nist' u konteksti konstruiuvannia pozytsii anhlomovnoho sub'iekta dyskursyvnoi diial'nosti [Linguistic Modality and Stancetaking in the English Discourse]. *Naukovi pratsi Kam'ianets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiienka: Filolohichni nauky [The research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University: Philological Sciences]*, *32*, 399–403. (In Ukrainian).

10. Frolova, I. Ye. (2008). Komunikatyvno-prahmatychnyj ta komunikatyvno-dyskursyvnyj pidkhody u linhvistytsi [Communicative-pragmatic and communicative-discursive approaches in linguistics]. *Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka [Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University]*, *38,* 157–160. (In Ukrainian).

11. Aikhenvald, A. Y. (2010). *Imperatives and commands*. Oxford: Oxford University Press.

12. Austin, J. L. (1975). In Urmson, J.O.& Sbisà, M. (Eds.), *How to Do Things with Words: Second Edition*. Harvard University Press.

13. Evans, V., Green, M. (2006). Embodiment and conceptual structure. In *Cognitive Linguistics: An Introduction (1st ed.).* (pp. 176–205). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315864327

14. Krysanova, T., & Herezhun, O. (2023). Multimodal meaning-making of aggression in English song narrative: A cognitive-pragmatic perspective. *Cognition, Communication, Discourse, 26,* 83–108. https://doi.org/10.26565/2218-2926-2023-26-05.

ILLUSTRATIVE MATERIAL

15. ESL - Teaching English in China: Grade 1 (Demo lesson). (2017). Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=f-BeBPusip-k

16. How to Teach Reading Skills: Grade 4 - «Animal Groups» (Full Class). (2021). Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=2MqaNQ1BVr0&list=PL74FftQ3_xDJAfxp9wRnwnPCjjxNfeYTp&index=4

17. Teaching 21st Century Skills: Oxford Discover Sample Lesson Level 1 (Part 4). (2015). Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=BbQDivB-IgI&t=3s

The article was received by the editors 20.01.2025
The article is recommended for printing 10.03.2025
Published 30.12.2025

DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-04
УДК: 81'373.48

А. П. Мартинюк
доктор філологічних наук, професор, професор кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна;
e-mail: a.p.martynyuk@karazin.ua; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2804-3152;
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?hl=ru&user=sWGUJgcAAAAJ;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Alla_Martynyuk

І. Ю. Набокова
кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання іноземної мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна; e-mail: irina.nabokova@karazin.ua;
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4495-6341; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=list_works&hl=ru&user=DrfPGRcAAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Irina-Nabokova

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ДОНАЛЬДА ТРАМПА В МЕТАФТОНІМІЧНИХ ІНТЕРНЕТ-МЕМАХ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНОГО ВПЛИВУ

Статтю присвячено вивченню конститутивних рис політичних інтернет-мемів, репрезентуючих 47-го президента США Дональда Трампа. Усі меми є реакцією на пост Трампа в його власній соціальній мережі Truth Social, в якому він стверджує, що був би найкращим у світі Папою. Метою дослідження є виявлення взаємодії візуальних і вербальних компонентів у метафтонімічних інтернет-мемах для досягнення соціально-політичного комунікативного впливу, встановлення внеску цих компонентів і вербальної алюзії у створення гумористичного стимулу як інструменту комунікативного впливу. Для аналізу комунікації було застосовано інструментарій мультимодальної когнітивної лінгвістики, що відкриває нові можливості дослідження комунікації як частини соціально-політичних процесів. Інтернет-мем розглядається як інтерактивний текст, переважно, гумористичного характеру, що розміщається в інтернеті як історично сформованому медіа-ресурсі, який надає можливість використання зображального і вербального семіотичних модусів для досягнення ситуаційно визначених комунікативних цілей. Інтерпретувати інтернет-мем можна лише помістивши його в контекст поточних соціально-політичних подій відповідного соціуму. Гумористичний стимул метафтонімічних мемів створюється присутністю в їхній структурі як мінімум двох несумісних концептуальних структур, які одночасно активуються у свідомості реципієнтів, та двоступінчасту модель подолання інконгруентності. Поширення інструментарію теорії концептуальної метафори та метонімії на мультимодальний аналіз комунікації дозволило встановити і описати візуальну метафтонімію, а також візуально-вербальну метафтонімію, що взаємодіє з алюзією. Обидва типи метафтонімії створюються на основі кількох метонімій, кожна з яких активує концептуальні структури певних доменів досвіду, у той час як метафора встановлює зв'язки між цими структурами, проектуючи ознаки зі структур домену джерела на структури домен цілі. Несумісність активованих концептуальних структур створює гумористичний стимул і висвітлює невідповідність рис Трампа очікуванням світової масової аудиторії від президента США. На цій основі метафтонімічні меми здійснюють соціально-політичний вплив на реципієнтів і функціонують як інструмент формування суспільної думки.

Ключові слова: *алюзія, вербально-візуальний інтернет-мем, інконгруентність, інтерактивний текст, метафтонімія, мультимодальність.*

Як цитувати: Мартинюк, А., Набокова, І. (2025). Репрезентація Дональда Трампа в метафтонімічних інтернет-мемах як засіб соціально-політичного впливу. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов,* (102). DOI:10.26565/2786-5312-2025-102-04
In cites: Martynyuk, N., Nabokova, I. (2025). Representation of Donald Trump in metaphtonymic Internet memes as an instrument of socio-political influence. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching,* (102). DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-04

© Мартинюк А. П., Набокова І. Ю., 2025
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0.

1. ВСТУП

Внаслідок поширення інтернет-технологій на всі без винятку аспекти нашого життя все більш потужним стає вплив інтернет-мемів на формування суспільної думки. Відповідно, все більшої актуальності набуває вивчення конститутивних рис політичних інтернет-мемів, які володіють потужним соціально-прагматичним потенціалом [20], зокрема, мемів, репрезентуючих Дональда Трампа, 47-го президента США, який наразі є найбільш потужним ньюзмейкером світової політики.

Хоча інтернет-меми є об'єктом численних досліджень, в яких детально проаналізовано їхні конститутивні ознаки [10, 11, 16, 19, 20, 22, 23], схарактеризовано жанрові різновиди [24], обґрунтовано мультимодальний статус [3, 20], все ще залишається низка невирішених проблем. Найбільш нагальною з них є проблема встановлення внеску зображальних і вербальних компонентів мемів в досягнення комунікативного впливу на реципієнтів, особливо мемів, що є візуальними або вербально-візуальними тропами, як, скажімо, метафтонімічні меми, утворені за взаємодії метафори і метонімії.

Метою цієї статті є виявлення взаємодії компонентів зображення і мовлення в метафтонімічних інтернет-мемах, що репрезентують Трампа, для досягнення соціально-політичного комунікативного впливу.

Завдання статті включають:

1) виявлення візуальних і вербальних компонентів мемів, що активують концептуальні структури метафтонімії;

2) встановлення внеску візуальних і вербальних компонентів метафтонімічних мемів у створення гумористичного стимулу як інструменту комунікативного впливу;

3) з'ясування внеску вербальної алюзії в досягнення комунікативного впливу.

Новизна роботи полягає в застосуванні інструментарію мультимодальної когнітивної лінгвістики [8] для аналізу комунікації, що відкриває нові можливості дослідження комунікації як частини соціально-політичних процесів.

Об'єктом вивчення є візуальні і вербально-візуальні інтернет-меми, що є виявом метафтонімії, а предметом – типи інтерфейсів зображення і вербального тексту та їхній внесок у досягнення соціально-політичного комунікативного впливу.

Матеріалом аналізу слугують 27 метафтонімічних інтернет-мемів, з яких було відібрано і детально проаналізовано 4, що репрезентують найбільш поширені різновиди. В інтерактивному плані усі аналізовані меми є реакцією на пост президента Сполучених Штатів Америки Дональда Трампа 22 квітня 2025 року в його власній соціальній мережі Truth Social (https://truthsocial.com/@realDonaldTrump), в якому він стверджує, що був би найкращим у світі Папою.

2. ВЗАЄМОДІЯ ТЕКСТУ І ЗОБРАЖЕННЯ В МЕТАФТОНІМІЧНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЯХ ДОНАЛЬДА ТРАМПА

Теоретико-методологічні основи дослідження. Систематизуючи численні роботи, присвячені детальному вивченню конститутивних ознак (інтернет)-мемів [4, 10, 16, 19, 20, 22, 23], ми визначаємо інтернет-мем як інтерактивний текст, переважно, гумористичного характеру, що розміщається в інтернеті як історично сформованому медіа-ресурсі, який надає можливість використання зображального і вербального семіотичних модусів для досягнення ситуаційно визначених комунікативних цілей.

Текст розуміємо як «одиницю, яка створюється в результаті використання будь-яких семіотичних модусів, які може забезпечити медіа, задля конкретної і продуманої організації матеріалу … у такий спосіб, щоб забезпечити його інтерпретацію на базі цих семіотичних модусів» [2, с. 132].

Семіотичний модус розуміємо за Гюнтером Крессом як «соціально сформований і культурно заданий семіотичний ресурс смислотворення» [15, с. 79], як, скажімо, «мовлення; нерухоме зображення, рухоме зображення; письмо; жести; музика; тримірні моделі; дія; колір» [там само, с. 28].

Називаючи інтернет-мем інтерактивним текстом ми маємо на увазі, що інтернет-мем завжди є реакцією на певну подію або пов'язану з цією подією комунікативну дію (у випадку Трампа такою комунікативною дією найчастіше є пост на веб-сайті *Truth Social* або висловлювання в ході інтерв'ю), які отримують статус вірусних [1], стаючи тригером багаточисленних мемів як комунікативних дій у відповідь. У такому смислі інтернет-мем є частиною соціально-політичної взаємодії / інтеракції. Як наслідок, інтерпретувати інтернет-мем можна лише помістивши його в контекст поточних соціально-політичних подій відповідного соціуму, а у випадку Трампа – подій світового масштабу.

Як інструмент аналізу використовується інструментарій теорії концептуальної метафори і метонімії [13, 14, 17, 18], розбудований для дослідження мультимодальних тропів. Концептуальна метафора мислиться як картування між двома різними доменами досвіду, проектування ознак домену джерела на домен цілі [13, 17], а концептуальна метонімія – як процес, де одна концептуальна структура (провідник) забезпечує доступ до іншої / цільової структури в межах одного й того самого домену досвіду [14]. У системі понять теорії мультимодальності [8] береться до уваги, що джерельні й цільові структури можуть активуватися не лише словесно, а й через зображення, створюючи, відповідно, не лише вербальні, а й візуальні або вербально-візуальні метафори і метонімії [5, 6, 7]. Взаємодія метафори та метонімії створює концептуальну метафтонімію [9], яка в мультимодальному вияві визначається як

«інтеграція метонімії в джерельний або цільовий домен метафори… у процесі, який передбачає модусний зсув» [21, с. 125].

Уточнимо, що, як свідчать результати попередніх досліджень [20], метонімія формує структурний каркас для метафори.

Гумористичний стимул метафтонімічних мемів створюється присутністю в їхній структурі як мінімум двох несумісних концептуальних структур, які одночасно активуються у свідомості реципієнтів (див. бісоціативну теорію [11] та двоступінчасту модель подолання інконгруентності [24]).

Алгоритм аналізу включає такі процедури:

Опис інтернет-мему в контексті події, що спричинила його появу.

2. Встановлення візуально і вербально представлених компонентів метафтонімії та зв'язків між ними.

3. З'ясовування присутності інших тропів у структурі аналізованих метафтонімічних мемів.

4. Розкриття природи гумористичного стимулу метафтонімічних мемів і потенційних можливостей їхнього соціально-політичного впливу на реципієнтів.

Результати аналізу. За природою модусів, задіяних в конструюванні аналізованих інтернет-мемів, поділяємо їх на візуальні (містять лише зображення) і вербально-візуальні.

Рис. 1. Візуальна метафтонімія ТРАМП є ПСИХІЧНО ХВОРИЙ ПАЦІЄНТ, ЩО УЯВЛЯЄ СЕБЕ ПАПОЮ РИМСЬКИМ.
Fig. 1. Visual metaphtonymy TRUMP is MENTALLY ILL PATIENT IMAGINING HIMSELF AS POPE

Рисунок 1 є інтернет-мемом, що зображає чоловіка з обличчям Трампа, одягнутого в традиційні предмети гардеробу Папи Римського, сутану і тіару. Щоправда рукави сутани нагадують рукави гамівної сорочки, яку використовують для контролю рухової активності пацієнтів психлікарень. Остання асоціація підтримується мімікою уявного Трампа, а також присутністю двох молодиків у формі санітарів, які із заклопотаним виглядом підтримують його під руки.

Обличчя Трампа за принципом метонімічного зв'язку «частина тіла людини → людина» надає доступ до концепту ТРАМП, і, водночас – до концепту ІНСТИТУТ ПРЕЗИДЕНСТВА США на підставі метонімічного зв'язку «представник інституту → інститут». Названі предмети одягу на основі метонімічного зв'язку «предмет одягу, стереотипно асоційований з людиною певної категорії (статусу, професії, духовного сану тощо), → людина відповідної категорії», актуалізують дві несумісні концептуальні структури: ПАПА РИМСЬКИЙ і ПСИХІЧНО ХВОРИЙ ПАЦІЄНТ. Актуалізація описаних метонімічних зв'язків відкриває доступ до трьох різних доменів досвіду (ІНСТИТУТ ПРЕЗИДЕНСТВА США, РИМСЬКИЙ ІНСТИТУТ ПАПСТВА, ПСИХІЧНА ХВОРОБА), що створює структуру, необхідну для появи зображальної метафтонімії ТРАМП є ПСИХІЧНО ХВОРИЙ ПАЦІЄНТ, ЩО УЯВЛЯЄ СЕБЕ ПАПОЮ РИМСЬКИМ (концепт ТРАМП є структурою домену цілі, а концепти ПСИХІЧНО ХВОРИЙ ПАЦІЄНТ і ПАПА РИМСЬКИМ є структурами домену джерела). Пропозиція, яка схемно репрезентує зазначену метафтонімію, є продуктом передбачуваних інференцій реципієнтів, які можна зробити на основі осмислення активованих метонімією концептуальних структур із залученням поточного соціально-політичного контексту.

Ця зображальна метафтонімія функціонує як гумористичний стимул через несумісність структур ПРЕЗИДЕТ США (РЕЛЕВАНТНІСЬ / ЗДОРОВИЙ ГЛУЗД) vs. ПАЦІЄНТ ПСИХЛІКАРНІ (НЕРЕЛЕВАНТНІСТЬ / ВІДСУТНІСТЬ ЗОРОВОГО ГЛУЗДУ) і здійснює потужний вплив на реципієнтів, висвітлюючи невідповідність Трампа очікуванням світового загалу від президента США.

Рисунок 2 є інтернет-мемом, що зображає людину з обличчям Трампа, одягнену в предмети одягу (сутану і тіару), які за формою асоційовані зі вбранням Папи Римського, проте графіка і фарби тканини відсилають до торгової марки «Макдональдз», найбільш успішної американської франшизи фаст-фуду. Міміка уявного Трампа асоціюється скоріше з хитрістю аніж з одухотвореністю, як того можна було б очікувати від Папи Римського.

Як і в мемі на Рисунку 1, обличчя Трампа за принципом метонімічних зв'язків «частина тіла людини → людина» та «представник інституту → інститут» надає доступ до концептів ТРАМП та ІНСТИТУТ ПРЕЗИДЕНСТВА США, а торгова марка на тканині сутани і на тіарі – до концептів МАКДОНАЛЬДЗ → ФРАНЧАЙЗІНГ. Ця метонімічно активована структура створює можливість для актуалізації візуальної метафтонімії ТРАМП Є ФРАНЧАЙЗЕР, ЩО

Рис. 2. Візуальна метафтонімія ТРАМП Є ФРАНЧАЙЗЕР, ЩО УЯВЛЯЄ СЕБЕ ПАПОЮ РИМСЬКИМ.
Fig. 2. Visual metaphtonymy TRUMP is FRANCHISER IMAGINING HIMSELF AS POPE

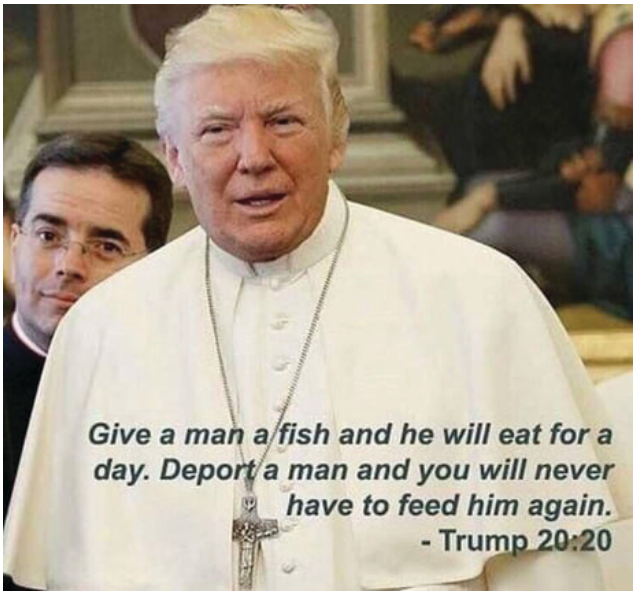


Рис. 3. Візуально-вербальна метафтонімія і вербальна саркастична алюзія ТРАМП Є ШАХРАЙ, ЩО УЯВЛЯЄ СЕБЕ ПАПОЮ РИМСЬКИМ
Fig. 3. Visual-verbal metaphtonymy TRUMP is FRAUDSTER IMAGINING HIMSELF AS POPE

УЯВЛЯЄ СЕБЕ ПАПОЮ РИМСЬКИМ (концепт ТРАМП репрезентує домен цілі, а концепти ФРАНЧАЙЗЕР і ПАПА РИМСЬКИЙ – домен джерела), яка через несумісність концептуальних структур, що її утворюють (ЗАЦИКЛЕНІСТЬ НА МАТЕРІАЛЬНІЙ ВИГОДІ vs. ОДУХОТВОРЕНІСТЬ), функціонує як потужний гумористичний стимул. Висміюючи корисливість Трампа, ця зображальна метафтонімія спричиняє вплив на реципієнтів, висуваючи у фокус уваги риси, які не є бажаними для президента будь-якої демократичної країни.

Рисунок 3 презентує інтернет-мем, що зображає чоловіка з обличчям Трампа, одягненого в білу сутану, поверх якої висить нагрудний хрест. Описані предмети вбрання асоціюються з гардеробом Папи Римського. Зображення супроводжується вербальним текстом, який є алюзією на висловлення китайського філософа Лао-Цзи, якого вважають засновником даосизму: «Дай людині рибину і ти прокормиш її день. Навчи її, як ловити рибу, і ти прокормиш її все життя». У мемі збережено першу частину висловлення, а другу замінено на «Депортуй людину і тобі ніколи непотрібно буде знову її кормити», що надає висловленню саркастичного змісту. Цей сарказм є реакцією на жорстку еміграційну політику Трампа, спрямовану на депортацію з країни емігрантів, яких його уряд вважає такими, що не мають законних підстав для перебування на території США.

Обличчя Трампа і предмети вбрання Папи Римського метонімічно активують концепти ТРАМП і ПАПА РИМСЬКИЙ, що створює структуру, необхідну для появи метафори ТРАМП є ПАПА РИМСЬКИЙ, точніше метафтонімії, оскільки ця метафора уможливлюється метонімією. Саркастична вербальна алюзія висвітлює контраст між очікуваннями від дій реального ПАПИ РИМСЬКОГО і діями уявного ПАПИ-ТРАМПА, який замість того, щоб опікуватися ближніми, підступно спроваджує їх подалі (переважно, незаконним шляхом, про що свідчать численні судові рішення), прикриваючись зовнішньою доброзичливістю. У такий спосіб алюзія актуалізує концепт ПІДСТУПНІСТЬ, який наповнює метафору негативним оцінним змістом ТРАМП є ПІДСТУПНИК, ЩО УЯВЛЯЄ СЕБЕ ПАПОЮ РИМСЬКИМ (концепт ТРАМП, актуалізований зображенням, репрезентує цільовий домен ціль, а концепт ШАХРАЙ, актуалізований засобами мови, – джерельний домен).

Гумористичний стимул, активований несумісністю концептуальних структур метафтонімії (ПРЕЗИДЕНТ США vs. ПІДСТУПНИК) спричиняє вплив на реципієнтів, висуваючи у фокус уваги риси Трампа, які є небажаними не лише для Президента США, а й для будь-якої людини, яка воліє жити у гармонії зі своєю совістю.

Як і усі проаналізовані вище приклади, Рисунок 4 є інтернет-мемом, що зображає чоловіка з облич-

чям Трампа, одягненого у вбрання, асоційоване з Папою Римським. Уявний Трамп промовляє текст, який є пародією на заяви Трампа в електоральний період стосовно сприяння швидкому закінченню російсько-української війни: «Якщо б мене обрали, я б заморозив Пекло за 24 години. Я б сказав Сатані – «Дідьку, це має зупинитися!»».

Рис. 4. Візуально-вербальна метафтонімія і вербальна пародійна алюзія
Figure 4. Visual-verbal metaphtonymy and parodical allusion

Як і в попередніх випадках, зображення на підставі метонімічних зв'язків створює каркас для метафори. Пародійна алюзія активує концепт БРЕХУН, адже всім відомо, що Трамп не виконав своїх обіцянок. Відтак взаємодія зображення і тексту створює метафтонімію ТРАМП є БРЕХУН, ЩО УЯВЛЯЄ СЕБЕ ПАПОЮ РИМСЬКИМ. Несумісність концептуальних структур, задіяних в метафтонімії (ПРЕЗИДЕНТ США vs. БРЕХУН), створює гумористичний стимул і висвітлює негативні риси Трампа, несумісні з роллю Президента США.

3. ВИСНОВКИ

Поширення інструментарію теорії концептуальної метафори та метонімії на мультимодальний аналіз комунікації дозволило встановити і описати візуальну метафтонімію, а також візуально-вербальну метафтонімію, що взаємодіє з алюзією. Обидва типи метафнонімії створюються на основі кількох метонімій, кожна з яких активує концептуальні структури певних доменів досвіду, у той час як метафора встановлює зв'язки між цими структурами, проектуючи ознаки зі структур домену джерела на структури домену цілі. Несумісність активованих концептуальних структур створює гумористичний стимул і висвітлює невідповідність рис Д. Трампа очікуванням масової світової аудиторії від Президента США. На цій основі метафтонімічні меми здійснюють соціально-політичний вплив на реципієнтів і функціонують як інструмент формування суспільної думки. Перспективи дослідження пов'язуємо із застосуванні розробленої методики аналізу для вивчення більшого корпусу мультимодальних мемів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Мартинюк, А., & Набокова, І. (2024). Інтерфейси зображення і вербального тексту Інтернет-мемів: когнітивний аналіз. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*, *99*, 16-21. http://doi.org/10.26565.2786-5312-2024-99-02

2. Bateman, J., Wildfeuer, J., & Hiippala, T. (2017). *Multimodality: Foundations, research and analysis. A problem-oriented introduction*. Berlin: De Gruyter Mouton.

3. Dancygier, B., & Vandelanotte, L. (2017). Internet memes as multimodal constructions. *Cognitive Linguistics*, *28*(3), 565–598. https://doi.org/10.1515/cog-2017-0074

4. Dawkins, R. (2006). *The selfish gene.* Oxford: Oxford University Press.

5. Forceville, C. (1996). *Pictorial metaphor in advertising*. London: Routledge.

6. Forceville, C. (2009). Metonymy in visual and audiovisual discourse. In E. Ventola & A. J. Moya Guijarro (Eds.), *The world told and the world shown: Multisemiotic issues* (pp. 56–74). New York: Palgrave Macmillan.

7. Forceville, C. (2009a). Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitive framework: Agendas for research. In C. Forceville & E. Urios-Aparisi (Eds.), *Multimodal metaphor* (pp. 19–42). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

8. Forceville, C. (2021). Multimodality. In X. Wen, J.R. Taylor (Eds.), *The Routledge handbook of cognitive linguistics* (pp. 674–687). Routledge.

9. Goossens, L. (1990). Metaphtonymy: The Interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. *Cognitive Linguistics*, *1*(3), 323–342.

10. Johann, M. (2022). Political participation in transition: Internet memes as a form of political expression in social media. *Studies in Communication Sciences*, *22*(1), 149–164. https://doi.org/10.24434/j.scoms.2022.01.3005

11. Johann, M., & Bulow, L. (2019). One does not simply create a meme: Conditions for the diffusion of Internet memes. *International Journal of Communication*, *13*, 1720–1742.

12. Koestler, A. (1964). *The act of creation*. London: Hutchinson.

13. Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
14. Kövecses, Z., & Radden, G. (1998). Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. *Cognitive Linguistics, 9*, 37–77.
15. Kress, G. (2010). *Multimodality: A social-semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
16. Laineste, L., & Voolaid, P. (2016). Laughing across borders: Intertextuality of internet memes. *European Journal of Humour Research 4*(4), 26–49. https://doi.org/10.7592/EJHR2016.4.4.laineste
17. Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.). *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 202–251). Cambridge: Cambridge University Press.
18. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
19. Martynyuk, A., & Meleshchenko, O. (2019). Twitter-based multimodal metaphorical memes portraying Donald Trump. *Lege Artis. Language Yesterday, Today, Tomorrow*, *4*(2), 128–167.
20. Martynyuk, A., & Meleshchenko, O. (2022). Socio-pragmatic potential of (verbo)-visual metaphtonymy in Internet memes featuring Donald Trump. *Metaphor and the Social World, 12*(1), 69-91. https://doi.org/10.1075/msw.20010.mar
21. Pérez-Sobrino, P. (2017). *Multimodal metaphor and metonymy in advertising*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
22. Ross, A. S., & Rivers, D. J. (2018). Internet memes as polyvocal political participation. In D. Schill & J. A. Hendricks (Eds.), *The presidency and the social media: Discourse, disruption, and digital democracy in the 2016 presidential election* (pp. 285–308). New York & London: Routledge.
23. Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture*. Cambridge: The MIT Press.
24. Suls, J. M. (1972). A two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons: An information processing analysis. In J.H. & McGhee, P.E. (Eds.), *The psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issues*. Goldstein, New York – London: Academic Press, p. 81-10
25. Wiggins, B. E., & Bowers, G. B. (2015). Memes as genre: A structurational analysis of the memescape. *New Media & Society*, *17*(11), 1886–1906. https://doi.org/10.1177/1461444814535194

Стаття надійшла до редакції 23.09.2025
Стаття рекомендована до друку 12.11.2025
Опубликовано 30.12.2025

Alla Martynyuk – Doctor of Philology, Professor, Professor at Mykola Lukash Translation Studies Department of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: a.p.martynyuk@karazin.ua; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2804-3152; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?hl=ru&user=sWGUJgcAAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Alla_Martynyuk

Iryna Nabokova – PhD in Philology, Associate Professor at the Department of English Philology and Methods of Foreign Language Teaching of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: irina.nabokova@karazin.ua; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4495-6341; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=list_works&hl=ru&user=DrfPGRcAAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Irina-Nabokova

REPRESENTATION OF DONALD TRUMP IN METAPHTONYMIC INTERNET MEMES AS AN INSTRUMENT OF SOCIO-POLITICAL INFLUENCE

The article focuses on the constitutive features of political internet memes representing the 47th President of the United States, Donald Trump. All the memes analysed are responses to Trump's post on his own social media platform, *Truth Social*, in which he claimed that he would be the world's best Pope. The relevance of the study is accounted for by the need to elucidate the principles of interaction between the verbal and visual modes in metaphtonymic internet memes in achieving socio-political communicative impact, as well as establishing the contribution of these modes and verbal allusion to the creation of a humorous effect as an instrument of communicative influence. The process of communication as part of socio-political processes has been analysed in terms of the methodology of multimodal cognitive linguistics. The internet meme is viewed as an interactive text, predominantly humorous in nature, circulating on the Internet as a historically established media resource providing the possibility of combining visual and verbal semiotic modes to achieve situationally determined communicative goals. The interpretation of an internet meme is possible only in the context of current socio-political events relevant for a particular society. The humorous effect of metaphtonymic memes stems from their structure containing at least two incompatible conceptual structures that are simultaneously activated in the recipient's mind, followed by a two-stage model of resolving incongruity. The application of the cognitive metaphor and metonymy theory to multimodal communication analysis has made it possible to identify and describe visual metaphtonymy as well as visual-verbal metaphtonymy interacting with allusion. Both types of metaphtonymy are constructed on the basis of several metonymies, each activating conceptual structures of certain experiential domains, while metaphor establishes connections between these structures by projecting features from the source domain onto the target

domain. The incompatibility of the activated conceptual structures creates a humorous stimulus and highlights the incongruity between Trump's traits and the expectations of the global mass audience regarding the President of the United States. Thus, metaphtonymic memes exert socio-political influence on recipients and function as instruments for shaping public opinion.

Key words: *allusion, incongruity, interactive text, multimodality, metaphtonomy, verbal-visual Internet meme.*

REFERENCES

1. Martynyuk, A., & Nabokova, I. (2024). Image and verbal text interfaces of Internet memes: a cognitive analysis. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching*, *99*, 16-21. DOI: 10.26565/2786-5312-2024-99-02

2. Bateman, J., Wildfeuer, J., & Hiippala, T. (2017). *Multimodality: Foundations, research and analysis. A problem-oriented introduction.* Berlin: De Gruyter Mouton.

3. Dancygier, B., & Vandelanotte, L. (2017). Internet memes as multimodal constructions. *Cognitive Linguistics*, *28*(3), 565–598. https://doi.org/10.1515/cog-2017-0074

4. Dawkins, R. (2006). *The selfish gene.* Oxford: Oxford University Press.

5. Forceville, C. (1996). *Pictorial metaphor in advertising*. London: Routledge.

6. Forceville, C. (2009). Metonymy in visual and audiovisual discourse. In E. Ventola & A. J. Moya Guijarro (Eds.), *The world told and the world shown: Multisemiotic issues* (pp. 56–74). New York: Palgrave Macmillan.

7. Forceville, C. (2009a). Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitive framework: Agendas for research. In C. Forceville & E. Urios-Aparisi (Eds.), *Multimodal metaphor* (pp. 19–42). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

8. Forceville, C. (2021). Multimodality. In X. Wen, J.R. Taylor (Eds.), *The Routledge handbook of cognitive linguistics* (pp. 674–687). Routledge.

9. Goossens, L. (1990). Metaphtonymy: The Interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. *Cognitive Linguistics*, *1*(3), 323–342.

10. Johann, M. (2022). Political participation in transition: Internet memes as a form of political expression in social media. *Studies in Communication Sciences*, *22*(1), 149–164. https://doi.org/10.24434/j.scoms.2022.01.3005

11. Johann, M., & Bulow, L. (2019). One does not simply create a meme: Conditions for the diffusion of Internet memes. *International Journal of Communication*, *13*, 1720–1742.

12. Koestler, A. (1964). *The act of creation*. London: Hutchinson.

13. Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.

14. Kövecses, Z., & Radden, G. (1998). Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. *Cognitive Linguistics, 9*, 37–77.

15. Kress, G. (2010). *Multimodality: A social-semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

16. Laineste, L., & Voolaid, P. (2016). Laughing across borders: Intertextuality of internet memes. *European Journal of Humour Research 4*(4), 26–49. https://doi.org/10.7592/EJHR2016.4.4.laineste

17. Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.). *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 202–251). Cambridge: Cambridge University Press.

18. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

19. Martynyuk, A., & Meleshchenko, O. (2019). Twitter-based multimodal metaphorical memes portraying Donald Trump. *Lege Artis. Language Yesterday, Today, Tomorrow*, *4*(2), 128–167.

20. Martynyuk, A., & Meleshchenko, O. (2022). Socio-pragmatic potential of (verbo)-visual metaphtonymy in Internet memes featuring Donald Trump. *Metaphor and the Social World, 12*(1), 69-91. https://doi.org/10.1075/msw.20010.mar

21. Pérez-Sobrino, P. (2017). *Multimodal metaphor and metonymy in advertising*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

22. Ross, A. S., & Rivers, D. J. (2018). Internet memes as polyvocal political participation. In D. Schill & J. A. Hendricks (Eds.), *The presidency and the social media: Discourse, disruption, and digital democracy in the 2016 presidential election* (pp. 285–308). New York & London: Routledge.

23. Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture*. Cambridge: The MIT Press.

24. Suls, J. M. (1972). A two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons: An information processing analysis. In J.H. & McGhee, P.E. (Eds.), *The psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issues*. Goldstein, New York – London: Academic Press, p. 81-10

25. Wiggins, B. E., & Bowers, G. B. (2015). Memes as genre: A structurational analysis of the memescape. *New Media & Society*, *17*(11), 1886–1906. https://doi.org/10.1177/1461444814535194

The article was received by the editors 23.09.2025
The article is recommended for printing 12.11.2025
Published 30.12.2025

DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-05
УДК: 811.111: 81'22

Н. О. Марченко
викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу факультет іноземних мов
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
e-mail: n.bolibok@karazin.ua; ORCID: https://orcid.org/0009-0003-4509-4709;
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=uk&authuser=1&user=lCHrY7UAAAAJ;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Nataliia-Marchenko-4?ev=hdr_xprf

ДЕСКРИПЦІЇ ОДЯГУ В АНГЛОМОВНОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ XXI СТОЛІТТЯ

У статті розглядається феномен дескрипцій одягу в англомовному публіцистичному дискурсі XXI століття як важливий об'єкт сучасної лінгвістики та медіалінгвістики. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі мас-медій у формуванні суспільної думки та культурних кодів, де опис одягу виконує не лише інформативну, а й оцінну, соціоідентифікаційну та символічну функції. Мода у XXI столітті постає знаковою системою, яка відображає соціальні трансформації, ідеологічні пріоритети та глобалізаційні процеси, що підсилює науковий інтерес до аналізу мовних засобів її репрезентації.

Мета статті полягає у виявленні лексико-стилістичних і дискурсивних особливостей дескрипцій одягу в англомовних публіцистичних текстах та визначенні їхніх комунікативних функцій у сучасному медіапросторі.

Методи дослідження ґрунтуються на поєднанні контент-аналізу, лінгвостилістичного аналізу та елементів дискурс-аналізу. Емпіричну базу становлять тексти англомовних видань («The Guardian», «The New York Times», «Vogue», «The Independent»), що відображають актуальні соціокультурні процеси.

Результати дослідження засвідчили, що дескрипції одягу функціонують як поліфункціональний інструмент: вони репрезентують зовнішність персонажів, підкреслюють соціальний статус, виражають культурні тенденції та реалізують оцінно-експресивний потенціал публіцистичного дискурсу. Встановлено, що теоретична значущість даного дослідження полягає у поглибленні знань про функціонування мови моди в публіцистичних медіа, а його перспективність визначається можливістю міждисциплінарного розвитку досліджень у сфері лінгвістики, культурології та медіазнавства, а також практичним застосуванням отриманих результатів для аналізу сучасного публіцистичного дискурсу.

У висновках підкреслюється, що дескрипції одягу становлять вагомий засіб смислотворення в сучасних англомовних медіа, оскільки вони не лише відображають зміни у сфері моди, але й формують соціальні уявлення про норми, гендерні ролі, статус та ідеали краси, виступаючи дієвим чинником конструювання публіцистичного дискурсу XXI століття.

Ключові слова: *англомовні медіа, дескрипція, опис одягу, прагматика тексту, публіцистичний дискурс.*

Як цитувати: Марченко, Н. (2025). Дескрипції одягу в англомовному публіцистичному дискурсі XXI століття. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов,* (102).
DOI:10.26565/2786-5312-2025-102-05
In cites: Marchenko, N. (2025). Descriptions of clothes in the English-language publicistic discourse of the 21st century. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching,* (102).
DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-05

© Марченко Н. О., 2025
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0.

1. ВСТУП

Одяг, більше ніж просто предмет побуту, є потужним інструментом комунікації, який відображає соціальні, культурні та особистісні ідентичності. У XXI столітті, коли візуальна культура набула безпрецедентного значення, описи одягу в публіцистичному дискурсі перетворилися на важливу складову. Вони допомагають читачеві не лише візуалізувати образ, а й зануритися в контекст події, зрозуміти мотиви та почуття героя чи автора. Ці дескрипції є багатогранними, включаючи не лише зовнішній вигляд, а й символізм, контекст і навіть емоційний стан, пов'язаний із певним елементом гардеробу.

Публіцистичний дискурс надає динамічне поле, де мова відображає актуальні тренди та цінності. Описи одягу в ньому перестали бути лише сухим переліком фактів. Сучасні автори використовують їх для створення атмосфери, підкреслення характеру особистості та передачі соціального статусу. Від описів розкішних вбрань на червоній доріжці до аналізу вуличного стилю, публіцистика XXI століття пропонує широку палітру підходів до зображення одягу [7, с. 341].

У сучасному суспільстві комунікаційний процес передбачає обмін інформацією, який може реалізовуватися у різних формах. Для цього учасники спілкування використовують семіотичні системи, що складаються з базових одиниць – знаків. З одного боку, у межах комунікації важливу роль відіграють вербальні знаки, які передають основний зміст повідомлення. З іншого боку, комунікативна взаємодія доповнюється застосуванням невербальних засобів.

У дослідженні комунікації як процесу нерідко недооцінюється значення невербальної системи знаків. Водночас саме невербальні елементи підкреслюють специфіку комунікативної взаємодії, надають висловлюванню додаткової значущості та сприяють глибшому розумінню співрозмовника. Поряд із функціонально-динамічними невербальними засобами (кінесика, проксеміка, просодика тощо) варто виділити й оптичну групу, до якої належать зовнішність, одяг, взуття, аксесуари тощо [2, с. 290]. У науковій літературі ця група трактується як периферійна або ж як надвербальна складова комунікативних засобів [6, с. 300].

У сучасному англомовному медіапросторі публіцистичний дискурс активно залучає описові засоби з метою створення виразних образів, посилення емоційного впливу та підвищення переконливості тексту. Зокрема, дескрипції одягу, інтегровані у журналістські публікації, виступають ефективним прагматичним інструментом, який дає змогу авторові акцентувати увагу читача на важливих деталях, підкреслювати контрасти та формувати певне ставлення до персонажа чи події.

Вивчення цього явища є актуальним у контексті міждисциплінарних досліджень, адже воно знаходиться на перетині лінгвістики, культурології, соціології та медіазнавства [2, с. 49]. Аналіз дескрипцій одягу в англомовному публіцистичному дискурсі XXI століття дає змогу виявити мовні засоби, через які відбувається репрезентація соціокультурних реалій та комунікативних стратегій сучасних медіа [1, с. 305].

На початку XXI століття мода перетворилася на потужний соціокультурний феномен, який охоплює не лише сферу естетики чи індустрії одягу, але й формує ідентичність індивіда, символізує належність до певної соціальної групи, відображає глобальні економічні та культурні процеси. Публіцистичний дискурс, особливо англомовний, у цьому контексті відіграє ключову роль, оскільки він формує уявлення суспільства про стиль, створює нові стандарти сприйняття моди та актуалізує соціальні смисли, пов'язані з одягом.

Особливе місце у публіцистиці займають дескрипції одягу – мовні описи, що слугують не лише інформативним елементом, а й інструментом впливу на читацьку аудиторію. Через них журналісти, редактори модних журналів та автори блогів створюють уявні образи, які формують ціннісні орієнтири суспільства. У XXI столітті, позначеному глобалізаційними процесами, цифровізацією та поширенням масової культури, вивчення таких мовних практик стає особливо актуальним, адже вони відображають взаємодію між мовою, культурою та соціумом.

Мультимодальний і критичний дискурс-аналіз, який розглядає опис одягу як елемент візуально-вербального повідомлення. Наприклад, Агнес Рокамора у роботі "Fashioning the City: Paris, Fashion and the Media" визначає поняття fashion media discourse як особливий випадок fashion-дискурсу, що поширюється через журнали, звіти, рекламу, онлайнові платформи [10, с. 105].

У цьому контексті опис одягу виступає інструментом конструювання соціальної реальності, ролей і стереотипів: гендерних, класових, культурних. Наприклад, Ніна Христіш у статті "Semiotics of Fashionspeak" аналізує "fashionspeak" як лексичну і семіотичну систему, що передає різницю між чоловічим і жіночим образом через прикметники й стилі опису [8, с. 41].

Дослідження все частіше трактують одяг як комунікативний ресурс, засіб позначення соціальних ролей, цінностей і емоційних станів. Наприклад, у праці Лінди Рампель питання моди і дизайну пов'язано з культурним та економічним маркуванням — через одяг і стиль як "shopmodernism" [9, с. 58]. У публіцистичних медіа опис одягу виконує прагматичну функцію — вплив на реципієнта: створення іміджу, залучення читача, маніпуляція оцінкою. Одяг і його опис стають частиною жанру медіа-взаємодії, позиціонування людини (або бренду) в публічному дискурсі.

2. ОСНОВНА ЧАСТИНА

У XXI столітті опис одягу в англомовному публіцистичному дискурсі перетворився на складне й багатошарове явище, що виходить далеко за межі простої візуальної фіксації. Сучасні автори використовують вбрання як потужний інструмент для конструювання образу, вираження ідентичності та трансляції соціальних і культурних повідомлень. На відміну від минулих епох, коли описи одягу часто зводилися до переліку елементів гардероба, сьогодні вони стають частиною ширшого наративу, що відображає динаміку суспільних змін [1, с. 88].

Актуальність дослідження дескрипцій одягу в англомовному публіцистичному дискурсі полягає не лише у відкритті нових можливостей для лінгвістичного аналізу, але й дозволяє простежити динаміку розвитку сучасного суспільства та його комунікативних практик.

Об'єктом дослідження виступає англомовний публіцистичний дискурс XXI століття, зокрема його медійні прояви у друкованих та цифрових джерелах. До аналізованого матеріалу належать статті модних журналів, онлайн-видання, блоги та соціальні медіа-платформи, де модні тенденції стають предметом публічного обговорення.

Предметом дослідження є дескрипції одягу – лексичні та стилістичні засоби опису елементів одягу, аксесуарів та стилю, які відображають культурні, естетичні та соціальні значення у публіцистичному тексті. Важливою є їхня функціональність: від створення візуальних образів до реалізації комунікативних тактик впливу на аудиторію.

Метою статті є комплексне дослідження особливостей використання дескрипцій одягу в англомовних публіцистичних текстах, визначення їхніх структурно-семантичних характеристик та прагматичних функцій.

Відповідно до цієї мети, визначено такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати лексичні засоби опису одягу у сучасних англомовних публіцистичних текстах;

2. Дослідити прагматичні функції дескрипцій одягу, зокрема їх роль у формуванні іміджу, переконанні аудиторії та створенні комунікативного ефекту в публіцистичному дискурсі;

3. Дослідити соціокультурні та ідеологічні аспекти дескрипцій одягу, включаючи відображення гендерних, класових, культурних і професійних маркерів через вербальні і мультимодальні засоби;

4. Оцінити роль англійських та запозичених лексичних одиниць у формуванні модного дискурсу та впливі на сприйняття аудиторією;

5. Визначити тенденції розвитку дескрипцій одягу в англомовному публіцистичному дискурсі XXI століття та перспективні напрями для подальших досліджень.

Для досягнення поставленої мети доцільним є застосування комплексу методів:

– дескриптивного методу – для систематизації мовних засобів, що використовуються при описі одягу;

– контент-аналізу – для кількісного та якісного опрацювання корпусу текстів і виявлення найпоширеніших дескриптивних моделей;

– дискурс-аналізу – для інтерпретації соціокультурних смислів, які передаються через описи одягу;

– порівняльного аналізу – для зіставлення особливостей мовних практик у різних жанрах (журналістська стаття, блог, рекламний текст) та у різних культурних контекстах.

Поєднання цих методів забезпечує комплексний підхід до дослідження теми й дозволяє розкрити не лише мовні, а й культурно-комунікативні особливості.

Матеріалом дослідження стали тексти англомовного публіцистичного дискурсу XXI століття, опубліковані у період 2019–2024 рр. у провідних друкованих та онлайн-виданнях Великої Британії, США та Австралії. До корпусу увійшли публікації з рубрик Fashion & Style, Culture, Politics та Lifestyle з таких джерел, як:

– The Guardian (Велика Британія);
– The New York Times (США);
– BBC News (Велика Британія);
– Vogue (США, Велика Британія);
– Harper's Bazaar (США).

У сучасній лінгвістиці поняття дескрипції визначається як словесний опис об'єкта, спрямований на його характеристику через мовні засоби. У випадку з одягом йдеться про створення вербального образу, що дозволяє читачеві «побачити» предмет гардероба і зрозуміти його значення у певному соціокультурному контексті.

Дескрипції одягу належать до периферійних елементів публіцистичного тексту, проте насправді їхня роль набагато важливіша. Вони не лише відтворюють зовнішність, а й конструюють образ, який стає складником суспільного дискурсу.

У публіцистичному дискурсі дескрипція одягу виступає специфічною формою опису, яка поєднує інформаційний, оцінний та культурно-символічний компоненти. Одяг як об'єкт опису має багатовимірний характер: він може розглядатися як матеріальний предмет (колір, крій, тканина), як естетичний феномен (стиль, гармонія образу), а також як соціальний чи політичний знак (належність до певної групи, вираження статусу, демонстрація ідеологічних цінностей).

З теоретичного погляду, дескрипція одягу інтегрує кілька аспектів:

– лінгвістичний – мовні засоби, які використовуються для характеристики одягу (прикметники, метафори, порівняння, оцінна лексика);

– когнітивний – дескрипція формує у свідомості читача концепт образу, викликаючи асоціації та емоції;

– соціокультурний – опис одягу апелює до усталених норм, культурних кодів та символів. Вибір певної лексики може підкреслювати національну ідентичність, суспільні тренди чи політичні сигнали;

– комунікативний – дескрипція одягу виконує роль інструмента впливу на адресата: вона може створювати позитивний або негативний імідж, формувати громадську думку, стимулювати інтерес до брендів [4, с. 140].

Дослідники сучасної публіцистики зазначають, що опис зовнішності і, зокрема, одягу, не є нейтральним. Кожна дескрипція містить імпліцитне оцінне забарвлення і відображає певну ідеологічну настанову. Це особливо виразно виявляється у матеріалах англомовної модної та суспільно-політичної преси, де опис вбрання стає частиною ширшого дискурсу – від феміністичного до дипломатичного [2, с. 49].

Одяг у сучасному світі виконує значно більше функцій, ніж лише практичні. Він є символом соціальної ідентичності, маркером статусу та навіть політичної позиції. У публіцистичному дискурсі опис одягу (дескрипція) стає важливим засобом інтерпретації культурних, соціальних і політичних смислів. Дослідження функцій таких дескрипцій дає можливість зрозуміти, яким чином медіа транслюють суспільні цінності та формують громадську думку.

Найбільш базовою є інформативна функція. Дескрипції одягу повідомляють читачеві факти про фасон, колір, матеріал, бренд чи конкретні деталі.

"The Princess of Wales wore an Emilia Wickstead coatdress with a Jane Taylor pillbox bow hat and beige heels." [16]

У цьому випадку автор надає читачеві точну інформацію, що дозволяє візуалізувати образ.

Інформативна функція також має документальний характер: медіа виступають хронікерами моди й стилю, фіксуючи події для історії.

На початку XXI століття, під впливом розквіту модних блогів, глянцевих журналів та стрітстайл-фотографії, публіцистика почала відходити від традиційних, суто функціональних описів. Одяг перетворився на культурний маркер, що відсилає до конкретних субкультур, епох, соціальних груп чи ідеологій.

"Chunky boots are definitely a winter wardrobe essential," New York City–based stylist Seppe Tirabassi says [12].

Pinstripe suiting, oversized blazers and gobstopper earrings are back in business [14].

Опис chunky boots (грубі черевики) чи oversized blazer (об'ємний піджак) не просто фіксує фасон, а й вказує на приналежність до певної естетики, як-от гранж чи офісний стиль 90-х. Автори використовують ці елементи, щоб стисло та ефективно передати певний образ. Цей підхід дозволяє оминати довгі пояснення, оскільки читач вже має асоціативний ряд, сформований мас-медіа. Наприклад, згадка про худі та кеди може одразу асоціюватися з розслабленим, неформальним стилем, а іноді й з молодіжною культурою.

Your easiest entry-point hoodie-look is layered under a boxy blazer or an oversized wool coat – with jeans or your workout leggings and trainers [14].

У сучасній публіцистиці опис одягу часто є інструментом психологічного портретування. Через вбрання автори розкривають характер персонажа, його емоційний стан, статус або переконання. Наприклад, опис «костюм-трійка, що сидить бездоганно» (impeccably tailored three-piece suit) може свідчити про перфекціонізм, високий статус і консерватизм. Натомість, вицвіла футболка (faded t-shirt) чи потерті джинси (worn-out jeans) можуть вказувати на неформальність, бунтівність чи навіть байдужість до загальноприйнятих норм.

Крім того, опис одягу допомагає ілюструвати проблематику ідентичності. У XXI столітті, коли гендерні та культурні межі розмиваються, публіцисти звертаються до одягу, щоб показати, як люди експериментують зі своєю зовнішністю, кидають виклик традиційним уявленням і шукають своє «я». Опис «поєднання чоловічого піджака з жіночою сукнею» (a combination of a masculine blazer with a feminine dress/ boyish flourish) може бути ілюстрацією розширення меж гендерної ідентичності в моді, підкреслюючи, що одяг не має статі.

The model wore an oversized brown leather bomber, which she left unzipped to show off her crop top and added a pair of gold-rimmed oval sunglasses. For a final, boyish flourish, Hadid wore a New York Yankees baseball cap [13].

Сучасні публіцистичні тексти, особливо в колонках думок чи есе, часто використовують метафоричні та образні описи, що робить їх схожими на художню прозу. Одяг стає метафорою для ширших суспільних процесів. Наприклад, «лоскутний стиль» (patchwork style) може бути метафорою для культурного міксу або еклектичності сучасного світу. Опис «суворого костюма, наче броня» (a rigid suit like an armor) може символізувати захисний механізм чи неприступність людини.

"The suit will never die, it just evolves," adds the tailor Oliver Spencer. "I think we're beginning to shrug off this very English idea of suiting as some kind of armour. Now we are adopting a more southern European approach to our tailoring – it's an extension of our casual wardrobe."[11].

Цей «літературний» підхід не тільки робить текст більш виразним, а й дозволяє автору закласти в опис власну інтерпретацію. Наприклад, опис «одяг, що кидає виклик» (a defiant outfit) не просто констатує факт, а й виражає авторське ставлення до сміливості чи бунтарства людини, про яку йдеться. Це особливо помітно в критичних оглядах моди, де описи одягу є невід'ємною частиною оцінки та аналізу.

Цифрові технології та соціальні медіа суттєво вплинули на мову опису одягу. Поширення хтонічних текстів, таких як пости в Instagram чи Twitter, призвело до формування нового, більш лаконічного та емоційного стилю. Автори часто використовують сленг, емодзі та короткі, але ємні фрази для опису, що створює відчуття безпосереднього, живого спілкування. Опис "a total vibe" або "sleek and futuristic" не лише передає візуальне враження, але й викликає певну емоцію чи настрій [5, с. 265].

Також, опис одягу в публіцистиці XXI століття все частіше звертається до екологічної та соціальної відповідальності [4, с. 139]. Автори не лише описують, а й аналізують походження одягу: виготовлено з перероблених матеріалів (made from recycled materials), локальний бренд (a local brand). Такий підхід відображає зростання свідомості суспільства щодо етики та сталості у виробництві одягу.

У XXI столітті одяг став потужним інструментом політичного самовираження, і публіцистичний дискурс активно це фіксує [3, с. 23]. Опис вбрання політичних діячів, громадських активістів чи знаменитостей, які виступають із певними заявами, перестає бути простою констатацією факту. Він перетворюється на аналіз політичного меседжу. Наприклад, опис білого костюма, що відсилає до суфражисток (a white suit that alludes to the suffragettes) у публікації про жінку-політика не лише інформує про її зовнішній вигляд, а й тлумачить її вибір як заяву про гендерну рівність. Публіцисти звертають увагу на деталі, які можуть здатися незначними, але мають глибоке значення. Брошка у формі прапора (a flag pin) на піджаку політика, футболка з принтом на підтримку (a t-shirt with a pro-message print) – ці елементи стають предметом пильного аналізу, оскільки вони є частиною ретельно продуманого публічного образу.

Одяг британської королівської родини протягом багатьох десятиліть був об'єктом пильної уваги англомовної публіцистики, де кожна деталь вбрання отримує специфічні дескрипції, покликані формувати суспільне сприйняття та політичні смисли. Дрес-код монархії виконує не лише естетичну, а й комунікативну функцію: він репрезентує тяглість традиції, водночас дозволяючи інтегруватися в сучасний інформаційний простір. Англомовний публіцистичний дискурс послідовно демонструє, що дрес-код британської королівської родини виходить за межі суто естетичної категорії та набуває статусу соціально-політичного інструмента. У медіа текстах від The Guardian до Harper's Bazaar чи CNN Style кожна деталь вбрання членів монархії розглядається як символ, що конструює певне повідомлення, апелює до суспільних очікувань і має дипломатичне значення. Дескрипції одягу в цьому випадку стають не лише стилістичними характеристиками, а й елементами дискурсивної стратегії, які репрезентують владу, традицію й модерність [5, с. 260].

Соціально-політичний вимір одягу королівської родини проявляється в кількох напрямах. По-перше, це репрезентація національної ідентичності. Наприклад, у публіцистиці підкреслюється вибір королевою Єлизаветою II яскравих монохромних костюмів, що не лише робило її впізнаваною серед натовпу, а й закріплювало образ «символу нації». В англомовних медіа цей вибір описувався дескрипторами на кшталт "signature bright ensembles", "royal consistency", які поєднують естетичний та політичний підтексти.

По-друге, королівський дрес-код використовується для регуляції соціальної дистанції та символічного статусу. Публіцистичний дискурс акцентує на недосяжності й водночас близькості монархії до народу. Так, вибір Принцеси Уельської, Кетрін суконь середнього цінового сегменту (accessible yet refined style) коментується журналістами як прояв демократичності монархії, що впливає на соціальний імідж королівської інституції.

З іншого боку, дрес-код королівської родини виконує роль дипломатичного інструмента. У публіцистиці часто описуються випадки, коли члени родини обирають вбрання дизайнерів із країни, куди здійснюється офіційний візит. Таким чином, мова одягу стає складником міжнародних відносин.

"During the Duke and Duchess' 2014 tour of New Zealand and Australia, she wore a dress by New Zealand-born designer Emilia Wickstead for a trip to Dunedin."[13]

З огляду на це, дескрипції одягу у британському публіцистичному дискурсі функціонують не як нейтральні характеристики, а як інструмент впливу на громадську думку. Вони підтримують політичний образ монархії, підкреслюють баланс традицій і модерності, створюють соціально прийнятні моделі поведінки.

У XXI столітті англомовна публіцистика активно використовує художньо-виразні засоби для створення привабливого образу моди. Найбільш поширеними є:

– емоційно-оцінні епітети (sleek silhouette, effortless chic, edgy design, glamorous sparkle);

– метафори (fashion as armor, clothes that whisper elegance, a coat that hugs the body like a friend);

– алюзії на історичні епохи чи культурні коди (a Gatsby-inspired dress, echoing the roaring twenties);

– порівняння та аналогії (as radiant as sunlight, as bold as graffiti on city walls) [3, с. 20].

Ці засоби дозволяють журналістам і блогерам передати не лише візуальну інформацію, а й атмосферу, стиль життя, емоційний настрій.

Показовим є поєднання мовних прийомів із маркетинговою функцією. Наприклад, у рекламних статтях Harper's Bazaar можна зустріти формулювання: "the must-have oversized blazer that redefines power dressing". Тут дескрипція не лише створює образ, а й переконує у необхідності придбати річ.

"For an instantaneous confidence boost, we turn to the power suit." [17]

У ході аналізу англомовних публіцистичних текстів можна виокремити кілька основних груп лексики, що використовується для опису одягу:

1. Колірні характеристики (bold crimson, soft ivory, muted pastels, electric blue) – колір у сучасних описах часто має символічне значення (червоний як колір влади, синій – як ознака спокою чи технологічності).

2. Матеріал і фактура (silky smooth, velvet touch, sheer chiffon, rugged denim) – підкреслюється не лише візуальний аспект, а й тактильні відчуття.

3. Форма та крій (asymmetrical cut, body-hugging silhouette, pencil skirt, flowing gown, oversized jacket) – увага акцентується на індивідуальності та унікальності.

4. Емоційно-асоціативна лексика (timeless elegance, rebellious chic, quiet luxury) – вбирає у себе культурні й соціальні конотації.

Комбінація цих груп створює багатошаровий опис, який апелює до раціонального й емоційного рівнів сприйняття.

"Paired with jeans for a laid-back weekend brunch or tucked into a pencil skirt for a polished office look, the white shirt effortlessly transitions from day to night, making it a must-have for every fashion-forward individual."[18]

Ключовою особливістю опису одягу в сучасній англомовній публіцистиці є його багатошаровість і залежність від контексту. Автори рідко описують одяг ізольовано, без прив'язки до людини, події чи суспільного явища. Одяг завжди розглядається як частина ширшої картини [5, с. 265]. У спортивних новинах опис футбольної форми може акцентувати увагу на її технічних характеристиках. Натомість, у статті про історію спорту той самий опис може бути частиною розповіді про розвиток культури. Таке злиття контекстів вимагає від автора не лише знання лексики моди, а й глибокого розуміння соціальних, політичних та культурних тенденцій. Опис вінтажної сукні може бути як ностальгійним, так і критичним, вказуючи на циклічність моди або на унікальний вибір, що відрізняє людину від масової культури.

3. ВИСНОВКИ

Аналіз дескрипцій одягу в англомовному публіцистичному дискурсі XXI століття виявляє значну еволюцію від простої візуальної фіксації до багатошарового символічного інструменту. Одяг перетворився на мову, що відображає та інтерпретує складні суспільні, культурні та психологічні процеси. Ця трансформація є наслідком впливу глобалізації, цифрових технологій та зростаючої свідомості щодо питань ідентичності, політики та екології.

Перш за все, слід зазначити, що сучасна публіцистика рідко обмежується лише констатацією фактів. Дескрипції одягу тепер служать для інтерпретації, а не лише для опису. Замість «чорної сукні» автори пишуть про «маленьку чорну сукню, що є синонімом елегантності», перетворюючи предмет гардероба на культурний символ. Цей підхід дозволяє авторам закладати в опис власне бачення та аналіз, надаючи тексту глибини та інтелектуальної насиченості. Опис одягу стає інструментом для вираження авторської позиції, дозволяючи читачеві не лише уявити зовнішній вигляд, а й зрозуміти його соціальне або психологічне значення.

У XXI столітті опис одягу є ключовим засобом для психологічного портретування та розкриття ідентичності. Вбрання розглядається як свідомий вибір, що відображає внутрішній світ, характер, статус та переконання людини. Публіцисти використовують деталі одягу, щоб передати емоції (наприклад, яскраві, радісні кольори або похмурі відтінки), розкрити соціальний статус (бездоганно зшитий костюм чи вицвілі джинси) та продемонструвати приналежність до певної субкультури (оверсайз худі чи вінтажне вбрання). Одяг став засобом дослідження питань ідентичності в умовах розмивання гендерних, соціальних та культурних меж. Опис комбінацій, які кидають виклик традиційним уявленням, стає ілюстрацією сучасного пошуку самовизначення.

Дослідження дескрипцій одягу в англомовному публіцистичному дискурсі XXI століття має важливе теоретичне значення, оскільки сприяє розвитку кількох міждисциплінарних напрямків сучасної науки. По-перше, воно поглиблює розуміння того, як вербальні та мультимодальні засоби опису одягу функціонують у публіцистичних текстах, виконуючи інформаційну, оцінну, соціальну та ідеологічну функції. Вивчення прикметникових оцінок, колокацій, метафор і жанрових особливостей текстів дозволяє уточнити теоретичні засади модального та прагматичного значення мовних одиниць у медійному дискурсі.

По-друге, результати дослідження мають значення для культурології та соціології моди. Опис одягу у сучасних медіа виступає як інструмент конструювання соціальних і культурних маркерів, дозволяючи визначати гендерні, класові та професійні ідентичності. Аналіз медійних текстів показує, яким чином засоби вербальної і візуальної комунікації впливають на формування уявлень про стиль, престиж, соціальні норми та модні тенденції.

По-третє, дослідження сприяє розвитку медіазнавства та теорії комунікацій. Англомовні публіцистичні тексти XXI століття, включаючи цифрові платформи та соціальні медіа, демонструють нові способи інтеграції текстових і візуальних ресурсів у створенні медійних наративів. Аналіз дескрипцій одягу в такому середовищі дозволяє виявляти закономірності сучасного мультимодального дискурсу та специфіку взаємодії читача з медіа повідомленням.

Перспективи дослідження полягають у можливості створення комбінованих корпусів су-

часних англомовних публіцистичних текстів із тематичною розміткою «одяг/зовнішність», що дозволить проводити міжжанрові та міжкультурні порівняння. Водночас інтеграція кількісних і якісних методів аналізу, колокаційного і тематичного аналізу, а також мультимодального аналізу, відкриває нові можливості для глибокого дослідження функцій та значень дескрипцій одягу. Крім того, аналіз брендових та культурних маркерів у модному дискурсі дозволяє виявляти механізми формування наративів про одяг та впливу на сприйняття аудиторією. Отримані результати можуть бути використані в практиці медіа-комунікацій, журналістики та модних медіа для формування більш ефективного та соціально відповідального дискурсу.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що дескрипції одягу в англомовному публіцистичному дискурсі XXI століття є складним та багатогранним явищем. Вони є не просто допоміжними елементами, а повноцінною мовою, яка допомагає аналізувати, інтерпретувати та відображати сучасний світ. Одяг перетворився з об'єкта опису на суб'єкт аналізу, що дозволяє авторам виражати складні ідеї через прості, але символічно насичені візуальні образи. Ця тенденція свідчить про глибокі зміни в самому підході до публіцистики, де візуальне стає не менш важливим, ніж вербальне. Таким чином, дескрипції одягу служать вікном, через яке ми бачимо суспільство: його прагнення, конфлікти, ідентичності та мрії.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Зінкевич, І. І. (2016). Мовний образ моди в сучасному публіцистичному тексті. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філологія», 76*, 87–93.

2. Ковалинська, І. В. (2014). *Невербальна комунікація.* Київ: Освіта України.

3. Кокоза, Г. А. (2011). *Дескрипції одягу в дискурсивно-прагматичному аспекті.* (Автореф. канд. філол. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.

4. Коцюбинська, С. А. (2019). Семіотика одягу: соціокультурний вимір. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Філологія», 2*(42), 136–141.

5. Матвієвська, Н. М. (2017). Особливості функціонування мовних одиниць у модних журналах. *Молодий вчений, 4.1*(43), 263–266.

6. Солощук, Л. В. (2006). *Вербальні і невербальні компоненти комунікації в англомовному дискурсі*: монографія. Харків: Константа.

7. Шевченко, І. С. (2014). *Дискурсологія: мова, ідентичність, комунікація.* Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.

8. Khrystysh N. (2019). Semiotics of Fashionspeak. *Research trends in modern linguistics and literature. 2*(38), 38-50.

9. Rampell L. (2016). *The Shopmodern Condition*. Stockholm: Art & Theory Publishing.

10. Rocamora A. (2009). *Fashioning the City: Paris, Fashion and the Media*. London: I.B.Tauris & Co Ltd.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

11. Cartner-Morley, J. (2024). From pinstripes to over-sized blazers, the nine-to-five look is back. *The Guardian, 67*(2). Retrieved from: https://www.theguardian.com/fashion/2024/feb/16/from-pinstripes-to-over-sized-blazers-the-nine-to-five-look-is-back

12. Caruso, L. (2024). The best chunky boots to wear all winter long. *Harper Bazar, 48*(9). Retrieved from: https://www.harpersbazaar.com/fashion/trends/g41614563/best-chunky-boots

13. Dixon, E. (2019). Catherine, Duchess of Cambridge spotlights the country's designers on five-day Pakistan tour. *CNN Style, 55*(1). Retrieved from: https://edition.cnn.com/style/article/catherine-duchess-of-cambridge-fashion-pakistan-tour

14. Jackson, H. (2023). Gigi Hadid's model-off-duty outfit mixes masculine and feminine. *British Vogue, 54*(5). Retrieved from: https://www.vogue.co.uk/article/gigi-hadid-model-off-duty-outfit

15. Jones, J., & Seamons, H. (2022). Head room: Wrap up the season with a fashion hoodie. *The Guardian, 73*(2). Retrieved from: https://www.theguardian.com/fashion/2023/dec/16/head-room-wrap-up-the-season-with-a-fashion-hoodie?utm_source

16. King, R. (2025). Kate Middleton Joins the Royal Family in Emilia Wickstead Coatdress for VE Day Celebration. *Town&Country, 25*(2). Retrieved from: https://www.townandcountrymag.com/society/tradition/a64670985/kate-middleton-emilia-wickstead-outfit-ve-day-2025-photos

17. Madden, A. (2023). The best oversized blazers are officially staples. *Harper's Bazar. 65*(1). Retrieved from: https://www.harpersbazaar.com/fashion/trends/g41169563/best-oversized-blazers

18. Mongan, S. (2024). Timeless Elegance: Classic Apparel Styles that Never Fade. *Journal of Textile Science & Engineering. 14*(1). Retrieved from: https://www.hilarispublisher.com/open-access/timeless-elegance-classic-apparel-styles-that-never-fade-104949.html

Стаття надійшла до редакції 15.10.2025
Стаття рекомендована до друку 17.11.2025
Опубликовано 30.12.2025

Nataliia Marchenko – Lecturer at the Department of Business Foreign Language and Translation; e-mail: n.bolibok@karazin.ua; ORCID: https://orcid.org/0009-0003-4509-4709; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=uk&authuser=1&user=lCHrY7UAAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Nataliia-Marchenko-4?ev=hdr_xprf

DESCRIPTIONS OF CLOTHES IN THE ENGLISH-LANGUAGE PUBLICISTIC DISCOURSE OF THE 21st CENTURY

The article explores the phenomenon of descriptions of clothes in the English-language publicistic discourse of the 21st century as an important object of contemporary linguistics and media studies. The relevance of this research is determined by the increasing role of mass media in shaping public opinion and cultural codes, where descriptions of clothes perform not only an informative function but also evaluative, social-identification, and symbolic functions. In the 21st century, fashion emerges as a semiotic system reflecting social transformations, ideological priorities, and globalization processes, which heightens the scientific interest in the analysis of linguistic means of representation.

The purpose of the study is to identify lexical, stylistic, and discursive features of descriptions of clothes in English-language publicistic texts and to determine their communicative functions in the modern media space. The research methods combine content analysis, linguistic-stylistic analysis, and elements of discourse analysis. The empirical base includes texts from English-language publications ("The Guardian", "The New York Times", "Vogue", "The Independent") reflecting contemporary socio-cultural processes.

The results demonstrate that descriptions of clothes function as a multifunctional tool: they represent characters' appearance, emphasize social status, convey cultural trends, and realize the evaluative-expressive potential of publicistic discourse. The study's theoretical significance lies in deepening knowledge about the functioning of fashion language in media, while its practical significance is determined by the potential interdisciplinary application in linguistics, cultural studies, and media studies.

In conclusion, descriptions of clothes are an important means of meaning-making in contemporary English-language media, as they reflect fashion changes and shape social perceptions of norms, gender roles, status, and ideals of beauty, thus contributing to the construction of 21st-century discourse.

Key words: *description, descriptions of clothes, English-language media, publicistic discourse, text pragmatics*.

REFERENCES

1. Zinkevych, I. I. (2016). Movnyj obraz mody v suchasnomu publitsystychnomu teksti [The Linguistic Image of Fashion in Contemporary Journalistic Texts]. *Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia «Filolohiia»], 76,* 87–93 *[Visnyk of V. N. Karazin Kharkiv National University. Philology Series], 76,* 87–93.

2. Kovalynska, I. V. (2014). *Neverbal'na komunikatsiia* [*Nonverbal Communication].* Kyiv: Osvita Ukrainy.

3. Kokoza, H. A. (2011). *Deskryptsii odiahu v dyskursyvno-prahmatychnomu aspekti.* (Avtoref. kand. filol. nauk). [*Descriptions of Clothing in the Discursive and Pragmatic Aspect.* (Author's abstract of PhD dissertation)]. Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv.

4. Kotsiubynska, S. A. (2019). Semiotyka odiahu: sotsiokul'turnyj vymir [Semiotics of Clothing: A Sociocultural Dimension]. Naukovyj visnyk Uzhhorods'koho universytetu. Seriia «Filolohiia», *2*(42), 136–141 [*Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Philology Series*, *2*(42), 136–141].

5. Matviievska, N. M. (2017). *Osoblyvosti funktsionuvannia movnykh odynyts' u modnykh zhurnalakh* [*Peculiarities of the Functioning of Linguistic Units in Fashion Magazines]. Molodyi Vchenyi*, 4.1(43), 263–266.

6. Soloshchuk, L. V. (2006). *Verbal'ni i neverbal'ni komponenty komunikatsii v anhlomovnomu dyskursi: monohrafiia* [*Verbal and Nonverbal Components of Communication in English Discourse: A Monograph].* Kharkiv: Konstanta.

7. Shevchenko, I. S. (2014). *Dyskursolohiia: mova, identychnist', komunikatsiia* [*Discourse Studies: Language, Identity, Communication].* Kharkiv: V. N. Karazin Kharkiv National University.

8. Khrystysh N. (2019). Semiotics of Fashionspeak. *Research trends in modern linguistics and literature. 2(38)*, 38-50.

9. Rampell L. (2016). *The Shopmodern Condition.* Stockholm: Art & Theory Publishing.

10. Rocamora A. (2009). *Fashioning the City: Paris, Fashion and the Media.* London: I.B.Tauris & Co Ltd.

ILLUSTRATIVE MATERIAL

11. Cartner-Morley J. (2024) From pinstripes to over-sized blazers, the nine-to-five look is back. *The Guardian, 67(2).* Retrieved from: https://www.theguardian.com/fashion/2024/feb/16/from-pinstripes-to-over-sized-blazers-the-nine-to-five-look-is-back

12. Caruso L. (2024) The best chunky boots to wear all winter long. *Harper Bazar, 48(9).* Retrieved from: https://www.harpersbazaar.com/fashion/trends/g41614563/best-chunky-boots

13. Dixon E. (2019) Catherine, Duchess of Cambridge spotlights the country's designers on five-day Pakistan tour. *CNN Style, 55(1).* Retrieved from: https://edition.cnn.com/style/article/catherine-duchess-of-cambridge-fashion-pakistan-tour

14. Jackson H. (2023) Gigi Hadid's model-off-duty outfit mixes masculine and feminine. *British Vogue, 54(5).* Retrieved from: https://www.vogue.co.uk/article/gigi-hadid-model-off-duty-outfit

15. Jones J., Seamons H. (2022) Head room: Wrap up the season with a fashion hoodie. *The Guardian, 73(2).* Retrieved from: https://www.theguardian.com/fashion/2023/dec/16/head-room-wrap-up-the-season-with-a-fashion-hoodie?utm_source

16. King R. (2025) Kate Middleton Joins the Royal Family in Emilia Wickstead Coatdress for VE Day Celebration. *Town&Country, 25(2).* Retrieved from: https://www.townandcountrymag.com/society/tradition/a64670985/kate-middleton-emilia-wickstead-outfit-ve-day-2025-photos

17. Madden A. (2023) The best oversized blazers are officially staples. *Harper's Bazar. 65(1).* Retrieved from: https://www.harpersbazaar.com/fashion/trends/g41169563/best-oversized-blazers

18. Mongan S. (2024) Timeless Elegance: Classic Apparel Styles that Never Fade. *Journal of Textile Science & Engineering. 14(1).* Retrieved from: https://www.hilarispublisher.com/open-access/timeless-elegance-classic-apparel-styles-that-never-fade-104949.html

The article was received by the editors 15.10.2025
The article is recommended for printing 17.11.2025
Published 30.12.2025

DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-06
УДК: 81'25:794:004.9

К. В. Вороніна
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна;
e-mail: k.v.voronina@karazin.ua; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9346-1847;
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=DbrmmyoAAAAJ&hl=ru;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Kamilla_Voronina

О. С. Крученюк
студент першого курсу магістратури кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна; e-mail: alexx8958@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО ВІДТВОРЕННЯ ВІДЕОІГОР

У статті висвітлено особливості перекладацького відтворення відеоігор, зокрема на прикладі локалізації культової рольової гри *«Відьмак 3: Дикий Гін».* Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком ігрової індустрії, її зростаючим впливом на сучасну культуру та значним попитом на локалізовані продукти, які мають бути не лише технічно коректними, а й культурно релевантними. Переклад ігор як форма міжмедійної взаємодії вимагає врахування мови, стилістики, контексту, культурних кодів, жанрової специфіки та очікувань цільової аудиторії. Метою статті є аналіз основних перекладацьких стратегій, мовних та інтерсеміотичних трансформацій, що використовуються в процесі локалізації, а також визначення чинників, які впливають на збереження автентичності ігрового простору. Методологія ґрунтується на порівняльному аналізі польської, англійської та української версій гри, з використанням лінгвокультурного, функціонально-семіотичного та прагматичного підходів. Проаналізовано особливості перекладу власних назв, архаїзмів, діалектів, фольклорних елементів, гумору, лайки, міфологем, а також екранізації персонажних мовних стратегій. Дослідження виявило типові перекладацькі труднощі, серед яких: передача польських реалій, збереження авторських алюзій до слов'янської культури, адаптація стилістичних реєстрів і регістрів персонажів. Виокремлено основні трансформації: транскодування, калькування, генералізація, конкретизація, контекстуальна заміна, елімінація, компенсація, додавання, локалізаторська інтерпретація. У підсумках наголошено, що переклад відеоігор є міждисциплінарним явищем, що потребує не лише мовної компетентності, а й глибокого розуміння культурних кодів, жанрової специфіки, геймерського досвіду та технічних обмежень. Ефективна локалізація значною мірою визначає комерційний успіх проєкту, його сприйняття користувачами та довговічність у медіапросторі.

Ключові слова: *адаптація, відеогра, культурна специфіка, локалізація, переклад, трансформація, фольклор.*

Як цитувати: Вороніна, К., Крученюк, О. (2025). Особливості перекладацького відтворення відеоігор. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов,* (102).
DOI:10.26565/2786-5312-2025-102-06
In cites: Voronina, K., Kruchenyuk, O. (2025). Features of translational video game playback. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching,* (102).
DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-06

© Вороніна К. В., Крученюк О. С., 2025
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0.

1. ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком в сфері відеоігор, які стали невід'ємною частиною сучасної культури, економіки та суспільного життя, перевершивши кіноіндустрію за рівнем доходів. У зв'язку з глобальним поширенням ігор локалізація набуває особливого значення, адже забезпечує доступність контенту для різних мовних і культурних спільнот. Переклад відеоігор є не лише технічним процесом, а й культурним викликом, що вимагає врахування національних особливостей, гумору, діалектів, архетипів персонажів.

Об'єктом дослідження є перекладацькі аспекти локалізації відеоігор, зокрема адаптація текстового та аудіовізуального контенту гри «Відьмак 3: Дикий Гін» для міжнародної аудиторії.

Предметом дослідження виступають особливості перекладацької адаптації текстів, діалогів, імен, топонімів, а також способи передачі культурно-специфічних елементів гри в процесі локалізації.

Метою дослідження є аналіз перекладацької адаптації гри «Відьмак 3» з урахуванням лексико-семантичних, культурних і технічних аспектів для збереження оригінального змісту й автентичності.

Завданнями дослідження є такі:

1) проаналізувати теоретичні засади перекладу та локалізації відеоігор як специфічного різновиду аудіовізуального перекладу;

2) з'ясувати особливості перекладацького відтворення культурно маркованих елементів (фольклору, діалектів, реалій, гумору, власних назв) у грі «Відьмак 3: Дикий Гін»;

3) здійснити порівняльний аналіз польської, англійської та української локалізацій гри;

4) систематизувати основні перекладацькі трансформації (транскодування, калькування, генералізація, конкретизація, контекстуальна заміна, компенсація тощо), застосовані у процесі локалізації;

5) оцінити вплив локалізації на автентичність ігрового світу та на сприйняття гри цільовою аудиторією;

6) окреслити перспективи подальших досліджень у сфері локалізації відеоігор з урахуванням новітніх технологій, зокрема машинного перекладу та штучного інтелекту.

Методи дослідження включають порівняльний, якісний і кількісний аналіз, а також лінгвокультурний підхід, що дає змогу комплексно оцінити процес локалізації та її вплив на цільову аудиторію.

Матеріалом дослідження слугували офіційні версії текстів, діалогів і назв у польській, англійській та українській локалізаціях гри «Відьмак 3: Дикий Гін», що дозволило зіставити підходи до адаптації культурно специфічних елементів.

Перспективи аналізу пов'язані з урахуванням попередніх напрацювань у царині аудіовізуального перекладу, зокрема відеоігор, що свідчить про зростання наукового інтересу до цього напряму. Зокрема, A. O'Hagan [11] наголошує на важливості міжкультурної адаптації як ключової умови успішної локалізації.

G. Cavallero [4] і A. Guerrero [9] акцентують на складності передавання культурних кодів (гумору, соціальних реалій, фольклору), які тісно пов'язані з наративом гри. P. Sabalbescoa [14] та Orero [12] підкреслюють труднощі перекладу гумору й іронії, особливо в контексті локальних алюзій. J.-L. Kruger [10] і J. Díaz - Cintas [7] досліджують когнітивні аспекти сприйняття субтитрів і проблеми синхронізації в умовах високого навантаження на візуальний і аудіальний канали. Дослідження Т. Г. Лук'янової [2] щодо вербалізації емоцій у мультимодальних текстах є релевантним у контексті адаптації діалогів. Праця В. І. Карабана [1] стала основою для аналізу термінологічної точності й жанрової відповідності. Уперше в межах цього дослідження аналізується переклад культурно маркованих елементів у «Відьмаку 3» з урахуванням їхнього впливу на сприйняття гри глобальною аудиторією. Отримані результати можуть бути використані в практиці локалізації відеоігор, у професійній підготовці перекладачів та створенні методичних рекомендацій щодо адаптації культурних реалій.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Гра «Відьмак 3: Дикий Гін» є яскравим прикладом мультимодальності в відеоіграх, адже вона поєднує текст, музику, звукові ефекти, міміку, хореографію, декорації та реквізит. Усі ці елементи взаємодіють для створення цілісного ігрового світу та сприяють передачі смислу [3]. Як зазначає Тетяна Лук'янова, вербалізація емоційних станів у таких багатокомпонентних текстах вимагає інтерсеміотичного підходу — передачі не лише слів, але й інтонації, жестики та культурно-специфічних нюансів [2]. Це особливо важливо для діалогів «Відьмака 3», де емоції персонажів виражаються через комплекс вербальних та невербальних засобів.

Переклад відеоігор не може бути відірваним від контексту, що є одним із головних принципів локалізації цифрового контенту [13]. Згідно з В. І. Карабаном, особливістю перекладу є необхідність врахування граматичних, лексичних і термінологічних труднощів, які виникають при адаптації тексту до іншої мови та культури [1]. Це особливо актуально для гри «Відьмак 3», де культурно марковані елементи (назви, діалоги, фольклор) вимагають не лише літературного перекладу, але й глибокого розуміння контексту.

Наприклад, переклад термінів (на кшталт *Wiedźmin* → *Відьмак*) повинен зберігати семантичне навантаження оригіналу, що відповідає підходам, описаним у дослідженнях з технічної та художньої локалізації [1, 13]. На особливу увагу заслуговує концепція адаптації текстових властивостей гри. Гра являє собою «словесно-аудіовізуальний гібрид»

[4], де складний наратив, насичений діалогами, вимагає точного відтворення не лише змісту, але й стилістики оригіналу [6].

Ритм у перекладі гри має відповідати оригінальній озвучці. Синхронізація є особливо критичною у кінематографічних сценах, де рухи губ персонажів мають співпадати з озвученим текстом [5]. Проте, як підкреслює Т. Г. Лук'янова, це не означає механічного копіювання структури речень, а передбачає адаптацію, що зберігає природність мовлення та емоційну наповненість оригіналу[2].

Значну роль відіграє просодична відповідність – елементи інтонації, темпу та наголосу повинні відповідати оригіналу, щоб уникнути дисонансу між зображенням та звуковим супроводом [10]. Це є особливо складним для перекладу сцен із великою кількістю діалогів та емоційних моментів, де невербальні компоненти грають вирішальну роль у передачі змісту [8].

Культурна адаптація має вирішальне значення для світу «Відьмака 3», заснованого на слов'янській міфології. Успішний переклад повинен враховувати численні історичні та фольклорні відсилки, оскільки буквальний переклад може призвести до втрати значущих нюансів [11]. Особливо це стосується таких елементів, як гумор, іронія та гра слів, які потребують глибокого розуміння як мови оригіналу, так і культури цільової аудиторії [13].

Гра пропонує глибоку рольову систему з нелінійним сюжетом і моральним вибором, що ставить перед перекладачами завдання точно передати стилістичні особливості кожного героя [6]. Відкритий світ гри з різноманітними регіонами, діалектами та фольклорними мотивами створює додаткові виклики, вимагаючи адаптації не лише основного тексту, але й місцевих говірок та культурно забарвлених виразів [9].

Природність перекладу є ключовою для загального сприйняття гри. Діалоги мають звучати органічно для цільової мови, що досягається через адаптацію фразеологізмів, використання локальних виразів та творчий підхід до передачі культурно специфічних понять [7, 14]. Важливою складовою є також адаптація імен власних, назв міст та предметів, які часто мають глибокий символізм у оригінальному культурному контексті [7].

Таким чином, переклад «Відьмака 3» є складним процесом, що вимагає врахування різноманітних аспектів: від технічних вимог синхронізації до тонкощів культурної адаптації. Успішна локалізація поєднує збереження стилю, ритму та природності мовлення, що в результаті дозволяє передати гравцям цілісний ігровий досвід, максимально наближений до оригіналу.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

«Відьмак 3: Дикий Гін» (The Witcher 3: Wild Hunt) – це культова рольова відеогра, розроблена польською студією CD Projekt RED, яка стала одним із найвідоміших зразків сучасної індустрії відеоігор. Оригінальною мовою гри є польська, що має важливе значення для культурної ідентичності проєкту, адже гра базується на серії романів польського письменника Анджея Сапковського [3]. Головним героєм гри є Ґеральт з Рівії, відьмак – мисливець на чудовиськ, який діє у світі, натхненному слов'янською міфологією, фольклором та європейськими середньовічними традиціями. Польська мова у грі відображає культурне коріння цієї історії, збагачуючи її автентичністю та глибиною.

Для досягнення глобального успіху і доступності гри для аудиторії з різних куточків світу були створені високоякісні переклади, зокрема англійською, українською, німецькою, французькою та багатьма іншими мовами. Англійський переклад, зокрема, став ключовим у популяризації гри на міжнародному ринку. При цьому українська локалізація заслуговує окремої уваги, адже вона дозволила залучити широку українськомовну аудиторію до культурного контексту гри.

Локалізація відеоігор, таких як «Відьмак 3», є складним процесом, що вимагає використання різних способів та перекладацьких трансформацій для адаптації тексту до мовних і культурних особливостей цільової аудиторії [13]. Цей процес передбачає застосування низки методів, які забезпечують точність і природність перекладу. Основні способи включають словникові відповідники, транскодування, калькування, контекстуальну заміну, генералізацію, конкретизацію, додавання та вилучення слів.

Словникові відповідники використовуються для точного відтворення усталених термінів і понять.

Прямий переклад передбачає відтворення змісту тексту з мови оригіналу на мову перекладу за допомогою найближчих словникових відповідників без значних змін у формі чи структурі, з акцентом на збереженні основного значення слів. Приклади: *Silver Sword → Срібний меч* (silver → «срібний», sword → «меч»); *Nilfgaardian Empire → Імперія Нільфгаарду*.

Калькування є окремим різновидом прямого перекладу, коли елементи слова чи словосполучення перекладаються буквально, частина за частиною. Приклади: *White Orchard → Білий Сад* (white → «білий», orchard → «сад»); *Wild Hunt → Дика Гонитва* (wild → «дика», hunt → «гонитва»).

Дослівний переклад – це ще більш буквальне відтворення, коли переклад максимально точно повторює структуру та лексику оригіналу, навіть якщо це може звучати неприродно для української мови. Приклади: *Time to harvest some crowns → Час пожинати крони* (замість природного *Час заробити грошей*); *Don't lose your head → Не загуби свою голову* (замість ідіоматичного *Не втрачай самовладання*).

Транскодування дозволяє передати звучання імен, назв місць чи вигаданих об'єктів, що зберігає атмосферу оригінального тексту. Наприклад: «*Geralt*» → «*Ґеральт*», «*Kaer Morhen*» → «*Каер Морхен*», «*Gwent*» →»»*Ґвинт* (настільна карткова гра)».

Контекстуальна заміна в грі «Відьмак 3: Дикий Гін» проявляється через адаптивність діалогів, взаємодію з оточенням, а також варіативність дій персонажа залежно від обраних стратегій або поточних умов. Цей механізм не лише розширює ігрові можливості, а й сприяє створенню більш інтерактивного та динамічного ігрового досвіду. Один із яскравих прикладів реалізації контекстуальної заміни – це адаптація діалогів персонажів залежно від дій гравця. У грі «Відьмак 3: Дикий Гін» репліки персонажів суттєво змінюються залежно від контексту, що забезпечує глибину наративу та інтерактивність геймплею. Наприклад, репліка Барона *«A man's never too old to learn a new trade» («Ніколи не пізно навчитися новому ремеслу»)* адаптується до настрою персонажа та його ставлення до головного героя. У випадку позитивного ставлення до Ґеральта, репліка набуває вдячного та рефлексивного характеру: *«Ніколи не пізно навчитися новому ремеслу. Ти допоміг мені зрозуміти це, відьмаче.»* Натомість у разі розчарування Барона або негативного розвитку подій, репліка змінює свій емоційний забарвлення: *«Ніколи не пізно навчитися новому ремеслу, але твої методи не для мене.»* У нейтральному контексті, коли стосунки між Ґеральтом і Бароном не є ані дружніми, ані ворожими, репліка зберігає формальність і дистанцію: *«Ніколи не пізно навчитися новому ремеслу, але не думаю, що мені це допоможе.»*

Генералізація та конкретизація дозволяють змінювати рівень деталізації тексту. Генералізація включає заміну вузького поняття ширшим, як, наприклад: *«Nilfgaardian armor» → «Нільфгардська форма».* Конкретизація, навпаки, уточнює зміст, наприклад: *«Monster» → «Вампір»*. Для кращого розуміння тексту гравцями часто використовується додавання слова, яке вводить додаткову інформацію. Наприклад: *«Wild Hunt» → «Дика Гонитва* (мисливці з іншого світу)», *«Witcher» → «Відьмак* (мисливець на монстрів)». Навпаки, вилучення слова допомагає спростити текст, усуваючи надмірні деталі. Наприклад: «*Prepare the potion of Black Blood for the fight» → «Підготуй зілля Чорної Крові».*

Польські реалії в грі поділяються на дві групи: ті, що залишаються незмінними в польській версії, і ті, що адаптовані для англомовної аудиторії. У польській версії гри культурні реалії залишаються незмінними, оскільки вони є органічною частиною польської мови та культури. Приклади включають топоніми та власні назви, такі як *Velen, Novigrad, Skellige*, фольклорні елементи, такі як *Południca, Bies, Strzyga, Leszy,* кухонну лексику та побут, такі як *Żurek, Kaszanka, Miód pitny, Kapuśniak,* імена персонажів, такі як *Jaskier, Baba Cmentarna, Gaunter o'Dim,* та назви монстрів, такі як *Bazyliszek, Kikimora*. В англомовній версії гри реалії адаптовані, щоб зробити їх більш зрозумілими для гравців із Заходу. Це включає описові переклади, калькування або заміну на аналогічні поняття. Приклади включають топоніми та власні назви, такі як *Velen, Novigrad, Oxenfurt,* фольклорні елементи, такі як *Południca → Noonwraith, Bies → Devil, Strzyga → Striga, Leszy → Leshen,* кухонну лексику та побут, такі як *Żurek → Sour rye soup, Kaszanka → Blood sausage, Miód pitny → Mead, Kapuśniak → Cabbage soup,* імена персонажів, такі як *Jaskier → Dandelion, Pan Lusterko → Gaunter o'Dim, Baba Cmentarna → Grave Hag,* та назви монстрів, такі як *Bazyliszek → Basilisk, Kikimora → Kikimore.*

Українська локалізація гри «Відьмак 3: Дикий Гін» є важливим кроком у популяризації гри серед україномовної аудиторії. Вона дозволяє гравцям зануритися у світ гри, зберігаючи її атмосферу та стиль. Основні аспекти українського перекладу включають точність та збереження значення, культурну адаптацію та вплив на атмосферу гри. Український переклад зберігає основне значення оригінального тексту, адаптуючи його до мовних і культурних особливостей української аудиторії. Наприклад: *«Wild Hunt» → «Дика Гонитва»*, *«White Orchard» → «Білий Сад», «Silver Sword» → «Срібний меч».* Український переклад враховує культурні реалії та традиції, що робить гру більш зрозумілою та близькою для українських гравців. Наприклад: «*Nilfgaardian armor» → «Нільфгардська форма», «Monster» → «Вампір».* Українська версія гри зберігає атмосферу оригіналу, дозволяючи гравцям зануритися у світ гри, зберігаючи її стиль та колорит.

Локалізація "The Witcher 3" є чудовим прикладом збалансованого підходу до перекладу. Польські реалії передані через калькування, адаптацію або описові методи. Важливі культурні елементи збережені, але водночас гра залишається зрозумілою для глобальної аудиторії. Це дозволяє гравцям з різних країн зануритися у світ гри, зберігаючи її атмосферу та стиль. Український переклад стає ключовим чинником для розширення кола шанувальників гри серед тих, хто розмовляє українською, відкриваючи двері до її світу, з максимально збереженим духом та характером.

Польські реалії в грі поділяються на дві групи: ті, що залишаються незмінними в польській версії, і ті, що адаптовані для англомовної та україномовної аудиторій. Для прикладу розглянемо схему 3.1

Польська версія гри є найближчою до оригінального задуму авторів, оскільки саме польська мова є основою для створення світу «Відьмака». У цій версії збережено всі культурні реалії, фольклорні елементи та мовні особливості, що робить гру максимально автентичною. Наприклад:

Фольклорні елементи:

Такі істоти, як ***Południca*** (полудниця), ***Bies*** (біс), ***Strzyga*** (стріга) та ***Leszy*** (лісовик), є частиною

слов'янської міфології. У польській версії вони збережені у своїй оригінальній формі, що дозволяє гравцям відчути глибину слов'янської культури.

Мовний колорит: польська мова багата на ідіоми, прислів'я та вирази, які важко передати в інших мовах. Наприклад, ім'я ***Jaskier*** (жовтець) має культурне значення, яке важко повністю передати в інших мовах.

Атмосфера середньовіччя: польська версія гри передає атмосферу середньовічного світу, натхненного слов'янськими легендами та історією. Це робить гру більш реалістичною для гравців, які знайомі з польською культурою.

Таким чином, польська версія гри занурює гравця в слов'янську культуру, дозволяючи йому відчути себе частиною цього світу. Це особливо важливо для гравців, які цікавляться слов'янським фольклором та історією.

В англомовній версії гри реалії адаптовані, щоб зробити їх більш зрозумілими для гравців із Заходу. Це включає описові переклади, калькування або заміну на аналогічні поняття. Приклади включають топоніми та власні назви, такі як на схемі 3.2

Англійська версія гри була створена для того, щоб зробити «Відьмака» доступним для гравців з усього світу. Однак, щоб досягти цього, довелося адаптувати багато культурних реалій, що може призводити до втрати частини оригінального колориту. Наприклад:

Адаптація фольклорних елементів: такі істоти, як ***Południca***, були перекладені як ***Noonwraith*** (полуденний привид), що є описовим, але втрачає зв'язок із слов'янською міфологією. Аналогічно, ***Bies*** був замінений на ***Devil*** (диявол), що є більш зрозумілим для західної аудиторії, але втрачає специфіку слов'янського фольклору.

Табл. 3.1

Відтворення польських реалій

Table 3.1

Rendering Polish Realia

Оригінал (польська)	Український переклад	Англійський переклад	Коментар
Wiedźmin	*Відьмак*	*Witcher*	Польський термін, що має корінь *wiedza* («знання»), що вказує на мудрість. Англійський переклад натомість підкреслює чарівництво (*witch*).
Jaskier	*Лютик*	*Dandelion*	Польське *Jaskier* означає «жовтець» (квітка). Український переклад зберігає квіткову тему, а англійський адаптує як «Кульбабка» (*Dandelion*).
Płotka (ім'я коня)	*Плітка*	*Roach*	Польська назва походить від риби «плітка». Англійці адаптували її як *Roach* – теж назва риби.
Złotówki (гроші)	*Злоті*	*Crowns*	Польська валюта – злотий. Українська версія зберігає, а англійська замінює на *Crowns* (крони), що краще пасує фентезі-світу.
Południca (дух)	*Полудниця*	*Noonwraith*	В українській та англійській версії використано описовий переклад, що передає зміст – дух, що з'являється опівдні.
Leszy (лісовий дух)	*Лісовик*	*Leshen*	Український варіант бере відповідник зі слов'янського фольклору. Англійський – створює нове слово на основі кореня *les* (ліс).

Табл. 3.2

Відтворення польських топонімів та власних назв

Table 3.2

Rendering Polish Toponyms and Proper Names

Оригінал (польська)	Англійський переклад	Український переклад	Коментар
Kraina Niktów (регіон Велена)	*No Man's Land*	*Нічийна земля*	Польська назва буквально означає «Країна Нікого», англійський варіант адаптував як *No Man's Land*, український слідує за ним.
Oxenfurt	*Oxenfurt*	*Оксенфурт*	Назва міста натхненна Оксфордом, але з польським звучанням. В обох перекладах залишилася без змін.
Utopiec (водяний монстр)	*Drowner*	*Утопець*	Польський варіант походить від слова *utopić* (тонути). Український переклад зберігає його, а англійський замінює на *Drowner* («той, що топить»).
Cyraneczka (корчма)	*The Golden Sturgeon*	*Золотий осетер*	Польська назва означає «Чирок» (вид качки). В англійському варіанті змінено на осетра (*sturgeon*), щоб відповідати тематиці риби.
Bies (монстр)	*Fiend*	*Біс*	Польське *Bies* означає демонічну істоту, що є і в українській міфології. В англійській замінено на *Fiend* («демон»).

Втрата мовного колориту: деякі польські ідіоми та вирази були замінені на більш зрозумілі англійські аналоги. Наприклад, ім'я ***Jaskier*** було змінено на ***Dandelion*** (кульбаба), що втрачає зв'язок із оригінальним значенням.

Спрощення культурних реалій: деякі культурні реалії, такі як традиційні страви ***(Żurek → Sour rye soup)***, були адаптовані для кращого розуміння, але втратили частину свого автентичного характеру.

Хоча англійська версія робить гру доступнішою для глобальної аудиторії, але водночас вона може втрачати частину оригінального колориту. Це особливо помітно для гравців, які знайомі з польською культурою та фольклором.

Українська локалізація гри намагається знайти баланс між збереженням автентичності та доступністю для україномовної аудиторії. Наприклад:

Збереження культурних реалій: Українська версія зберігає багато польських реалій, таких як назви місць (***Velen***, ***Novigrad***) та імена персонажів (***Ґеральт***, ***Каер Морхен)***, що дозволяє гравцям відчути атмосферу оригіналу.

Адаптація для української аудиторії: деякі елементи були адаптовані для кращого розуміння. Наприклад, ***Wild Hunt*** перекладено як ***Дика Гонитва***, що зберігає основне значення та робить текст більш зрозумілим для українських гравців.

Вплив на атмосферу: українська версія гри зберігає атмосферу оригіналу, дозволяючи гравцям зануритися у світ гри, зберігаючи її стиль та колорит.

Таким чином, українська локалізація є важливим кроком у популяризації гри серед україномовної аудиторії, дозволяючи їм зануритися у світ гри, зберігаючи її атмосферу та стиль.

Вплив на атмосферу гри через локалізацію є ключовим аспектом успіху «Відьмак 3: Дикий Гін». Польська версія занурює гравця в слов'янську культуру, зберігаючи автентичність та глибину оригінального тексту. Англійська версія робить гру доступнішою для глобальної аудиторії, але може втрачати частину оригінального колориту. Українська локалізація майстерно поєднує самобутність та зрозумілість, даруючи українським гравцям можливість цілковито поринути у світ гри, водночас зберігаючи її особливий настрій та стилістику. Це робить гру унікальною для кожної аудиторії, зберігаючи її культурне багатство та емоційний вплив.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Дослідження локалізації гри «Відьмак 3: Дикий Гін» показало, що переклад відеоігор є складним процесом, який вимагає врахування багатьох аспектів, таких як синхронізація, культурна адаптація, збереження стилю, ритму та природності. Успішна локалізація дозволяє передати гравцям цілісний ігровий досвід, максимально наближений до оригіналу.

Культурна адаптація: локалізація «Відьмака 3» демонструє різні підходи до передачі культурно маркованих елементів. Польська версія гри зберігає автентичність та глибину оригінального тексту, тоді як англійська версія адаптує культурні реалії для глобальної аудиторії, що може призводити до втрати частини оригінального колориту. Українська локалізація знаходить баланс між автентичністю та доступністю, що робить гру зрозумілою та близькою для українських гравців.

Перекладацькі трансформації: у процесі локалізації використовуються різні методи, такі як словникові відповідники, транскодування, калькування, контекстуальна заміна, генералізація та конкретизація. Ці методи дозволяють зберегти основне значення тексту, адаптуючи його до мовних і культурних особливостей цільової аудиторії.

Вплив на атмосферу гри: локалізація має значний вплив на сприйняття гри гравцями. Польська версія занурює гравця в слов'янську культуру, англійська робить гру доступнішою для глобальної аудиторії, а українська локалізація дозволяє українським гравцям зануритися у світ гри, зберігаючи її атмосферу та стиль.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці більш точної моделі аналізу перекладів відеоігор, зокрема з урахуванням нових технологій локалізації, таких як штучний інтелект та машинний переклад. Також варто дослідити вплив локалізації на емоційний досвід гравців та розробити методичні рекомендації для підготовки перекладачів у сфері відеоігор.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

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

2. Лук'янова, Т. Г. (2018). Вербалізація емоційних станів в мультимодальному тексті: інтерсеміотичний переклад (на матеріалі англійської та української мов). *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов», 88,* 105–111.

3. CD Projekt Red (2015). *The Witcher 3: Wild Hunt: Game Script.* Warsaw: CD Projekt Red.

4. Cavallero, G. (2016). *Multimedia and Cultural Adaptation in Video Game Translation.* Rome: Edizioni Accademiche Italiane.

5. Chandler, P. (2014). *Interactive Media: Synchronization in Video Game Localization.* New-York: Game Studies Press.

6. Demarle, D. (2017). *Challenges of Video Game Translation.* Montreal: Ubisoft Research.

7. Díaz-Cintas, J. (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling.* London: Routledge.
8. Gottlieb, H. (1992). *Subtitling: A New University Discipline.* Copenhagen: University of Copenhagen Press.
9. Guerrero, A. (2012). *Technical and Cultural Challenges in Audiovisual Translation.* Madrid: Ediciones del Sol.
10. Kruger, J.-L. (2012). *Cognitive Aspects of Subtitling: Eye-Tracking Studies.* Johannesburg: Wits University Press.
11. O'Hagan, A. (2018). *Video Game Localization: Cultural and Linguistic Adaptation.* London: Palgrave Macmillan.
12. Orero, P. (Ed.) (2004). *Topics in Audiovisual Translation.* Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
13. Pérez-González, L. (2014). *Audiovisual Translation: Theories and Practices.* Oxford: Oxford University Press.
14. Sabalbescoa, P. (2010). *Humor and Cultural Realities in Audiovisual Translation.* Barcelona: Edicions UAB.

Стаття надійшла до редакції 14.07.2025
Стаття рекомендована до друку 11.09.2025
Опубликовано 30.12.2025

Kamilla Voronina – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Mykola Lukash Translation Studies Department, V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: k.v.voronina@karazin.ua; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9346-1847; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=DbrmmyoAAAAJ&hl=ru; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Kamilla_Voronina

Oleksandr Kruchenyuk – first-year Master's student of Mykola Lukash Translation Studies Department, V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: alexx8958@gmail.com

FEATURES OF TRANSLATIONAL VIDEO GAME PLAYBACK

The article explores the specifics of video game translation, with a focus on the localization of the iconic role-playing game *The Witcher 3: Wild Hunt*. The relevance of the study lies in the rapid development of the gaming industry, its growing cultural influence, and the rising demand for localized products that are not only technically accurate but also culturally appropriate. Game translation, as a form of intermedia communication, requires attention to language, stylistics, context, cultural codes, genre conventions, and audience expectations. The purpose of the article is to analyze the main translation strategies, linguistic and intersemiotic transformations used in the localization process, and to determine the factors affecting the preservation of authenticity in the game environment. The methodology is based on a comparative analysis of the Polish, English, and Ukrainian versions of the game, using linguocultural, functional-semiotic, and pragmatic approaches. The study examines the translation of proper names, archaisms, dialects, folklore elements, humor, profanity, mythologems, and the rendering of character-specific language strategies. It identifies common translation challenges such as conveying Polish realia, preserving allusions to Slavic culture, and adapting character stylistics and registers. Key transformations include transcoding, calquing, generalization, specification, contextual substitution, elimination, compensation, addition, and translator-driven interpretation. The findings conclude that video game translation is an interdisciplinary phenomenon that requires not only linguistic competence but also deep understanding of cultural codes, genre conventions, player experience, and technical constraints. Effective localization plays a decisive role in the commercial success of the project, its reception by users, and its longevity in the media space.

Key words: *adaptation, cultural specificity, folklore, localization, transformation, translation, video game.*

REFERENCES

1. Karaban, V. I. (2004). *Pereklad anhlijs'koi naukovoi i tekhnichnoi literatury. Hramatychni trudnoschi, leksychni, terminolohichni ta zhanrovo-stylistychni problemy [Translation of English scientific and technical literature. Grammatical difficulties, lexical, terminological and genre-stylistic problems].* Vinnytsia: Nova knyha.
2. Luk'ianova, T. H. (2018). Verbalizatsiia emotsijnykh staniv v mul'tymodal'nomu teksti: intersemiotychnyj pereklad (na materiali anhlijs'koi ta ukrains'koi mov)[Verbalisation of emotional states in multimodal text: intersemiotic translation (based on English and Ukrainian)]. Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia «Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov» [The Journal of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching], 88, 105–111.
3. CD Projekt Red. (2015). *The Witcher 3: Wild Hunt: Game script.* Warsaw: CD Projekt Red.
4. Cavallero, G. (2016). *Multimedia and cultural adaptation in video game translation.* Rome: Edizioni Accademiche Italiane.
5. Chandler, P. (2014). *Interactive media: Synchronization in video game localization.* New York: Game Studies Press.
6. Demarle, D. (2017). *Challenges of video game translation.* Montreal: Ubisoft Research.
7. Díaz-Cintas, J. (2007). *Audiovisual translation: Subtitling.* London: Routledge.
8. Gottlieb, H. (1992). *Subtitling: A new university discipline.* Copenhagen: University of Copenhagen Press.
9. Guerrero, A. (2012). *Technical and cultural challenges in audiovisual translation.* Madrid: Ediciones del Sol.

10. Kruger, J.-L. (2012). *Cognitive aspects of subtitling: Eye-tracking studies.* Johannesburg: Wits University Press.
11. O'Hagan, A. (2018). *Video game localization: Cultural and linguistic adaptation.* London: Palgrave Macmillan.
12. Orero, P. (Ed.). (2004). *Topics in audiovisual translation.* Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
13. Pérez-González, L. (2014). *Audiovisual translation: Theories and practices.* Oxford: Oxford University Press.
14. Sabalbescoa, P. (2010). *Humor and cultural realities in audiovisual translation.* Barcelona: Edicions UAB.

The article was received by the editors 14.07.2025
The article is recommended for printing 11.09.2025
Published 30.12.2025

DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-07
УДК: 811.161.2

Н. В. Григорян
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет; e -mail: kanadezhda1@gmail.com;
ORCID: 0000-0002-5566-407X; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=en&user=26o-YiAAAAAJ&authuser=1&scilu=&scisig=ACUpqDcAAAAAaLlNON3Ske8WHOh_SWr7Zc6n0UU&gmla=AH8HC4zsybc81wY0qVSmW5f-VUl_yHIZ2ob98QIiy4rFkoG1lsi698VmRO5QyjrZPFFx1l-RYkvm_dqpyD2SSeUD4BjerfiXAbvkRfrgWpDh&sciund=1399435999084131736

Л. В. Першина
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов,Міжнародний гуманітарний університет; e-mail: l.pershyna@gmail.com;
ORCID: 0000-0003-1171-8061; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=uk&user=5DVPH18AAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Luibov-Pershyna

СТРАТЕГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ РЕАЛІЙ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ

Стаття присвячена дослідженню проблеми перекладу суспільно-політичних реалій з англійської мови українською у сучасному публіцистичному медіадискурсі. З'ясовано, що такі одиниці виступають носіями культурно-специфічної інформації, відображають національну ідентичність, соціально-політичну структуру та історичний досвід певного суспільства. Переклад реалій передбачає врахування як семантичної точності, так і культурної релевантності та прагматичної адекватності, що вимагає від перекладача інтеграції мовної й культурної компетентності. У статті систематизовано основні перекладацькі трансформації суспільно-політичних реалій: транскрипцію, калькування, описовий переклад, лексичну заміну та переклад з адаптацією. Визначено їх функціональне призначення у відтворенні культурно маркованих одиниць та показано, що вибір трансформації зумовлюється не лише структурними особливостями терміна, а й контекстом його вживання, прагматичною спрямованістю та рівнем культурної маркованості. Обґрунтовано, що переклад суспільно-політичних реалій найчастіше реалізується через комбінований підхід, коли поєднання різних трансформацій дозволяє досягти балансу між точністю, зрозумілістю й комунікативною ефективністю. Результати аналізу свідчать, що ефективність перекладу суспільно-політичних реалій визначається здатністю зберегти семантичний зміст і прагматичний потенціал оригіналу при одночасному забезпеченні доступності для цільової аудиторії. Такий підхід сприяє не лише оптимізації міжмовної комунікації, але й адекватному відтворенню політичних та соціальних явищ у перекладному медіапросторі. У статті підкреслено важливість системного підходу до аналізу перекладацьких трансформацій, що дозволяє виявити закономірності та сформувати практичні рекомендації для підготовки фахівців у сфері перекладу. Окрему увагу приділено методиці викладання перекладу суспільно-політичних реалій у закладах вищої освіти, адже засвоєння відповідних трансформацій є ключовою умовою формування професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Ключові слова: *культурна адаптація, методика викладання, переклад, перекладацька трансформація, , прагматична адекватність, публіцистичний дискурс, суспільно-політична реалія.*

Як цитувати: Григорян, Н., Першина, Л. (2025). Стратегії та перекладацькі трансформації суспільно-політичних реалій з англійської мови українською. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*, (102).
DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-07
In cites: Grygoryan, N., Pershyna, L. (2025). Strategies and translation transformations of socio-political realia from English into Ukrainian. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching,* (102).
DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-07

© Григорян Н. В., Першина Л. В., 2025
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0.

1. ВСТУП

У сучасному глобалізованому світі суспільно-політичні реалії є важливим компонентом публіцистичних, інформаційних та аналітичних текстів. Вони позначають поняття, явища та інститути, притаманні конкретній країні чи культурі, і часто не мають прямого відповідника в іншій мові. Передача таких одиниць у перекладі з англійської на українську потребує не лише мовної, а й культурної компетентності перекладача, оскільки неправильний вибір трансформації може призвести до зміни смислу, втрати конотацій або викривлення прагматичного ефекту. У цьому контексті особливого значення набуває методика викладання перекладу суспільно-політичних реалій у закладах вищої освіти, адже формування здатності майбутніх фахівців адекватно відтворювати культурно марковані одиниці є необхідною умовою професійної підготовки перекладача. Суспільно-політичні реалії відображають специфіку державного устрою, політичних процесів, органів влади, партійної системи та культурно-історичного контексту англомовних країн. У публіцистичних текстах вони виконують не лише номінативну, а й експресивну функцію, формуючи позицію автора та впливаючи на сприйняття інформації читачем. Саме тому їх переклад вимагає застосування відповідних трансформацій — від транскрипції та калькування до описового перекладу та культурної адаптації.

У науковій літературі питання перекладу суспільно-політичних реалій розглядається в контексті типологізації культурно специфічних одиниць та аналізу трансформацій їх відтворення в іншомовному тексті. Було проведено систематизацію класифікацій реалій, включно з природними, історичними та соціально-політичними (П. Ньюмар, І. Флорін), а також визначено основні прийоми їх передачі: пряме перенесення, калькування, описовий переклад, функціональні аналоги, адаптація та комбіновані трансформації (П. Ньюмарк, Ф. Айксела, Недельгаард-Ларсен). У вітчизняній перекладознавчій традиції досліджено проблеми відтворення соціально-політичних реалій у публіцистичних та медіатекстах, включаючи передачу назв інституцій, посад, політичних процесів і культурно маркованих понять (Р. Зорівчак, І. Корунець, Л. Коломієць). Здійснено аналіз типових труднощів перекладу, серед яких втрата прагматичного потенціалу, невідповідність понять і складність передачі міжмовних конотацій (О. Ребрій, Н. Демченко).

Попри значну кількість досліджень, які присвячені проблемам перекладу суспільно-політичних реалій, науковий інтерес переважно зосереджувався або на теоретичній типологізації реалій, або на фрагментарному аналізі трансформацій їх перекладу. Наявні праці здебільшого обмежуються цими аспектами, тоді як систематизація перекладацьких трансформацій та комплексне вивчення сучасних англомовних медіатекстів залишаються недостатньо розробленими. Це визначає як наукову, так і практичну актуальність статті, зокрема у сфері вдосконалення методики викладання перекладу суспільно-політичних реалій у закладах вищої освіти.

2. ОСНОВНА ЧАСТИНА

Метою дослідження є теоретичне осмислення та емпіричний аналіз трансформацій перекладу суспільно-політичних реалій з англійської мови українською у сучасних публіцистичних медіатекстах. Для досягнення поставленої мети передбачено вирішення таких завдань: здійснити класифікацію суспільно-політичних реалій; проаналізувати трансформацій та прийоми їх перекладу в українській практиці; провести порівняльний аналіз англомовних і українських медіатекстів; виявити проблемні аспекти перекладу й окреслити оптимальні шляхи їх подолання, а також визначити потенціал використання результатів дослідження у методиці викладання перекладу.

Об'єктом дослідження виступають суспільно-політичні реалії англомовних публіцистичних матеріалів сучасних онлайн-видань, а предметом – перекладацькі трансформації реалій при їх відтворенні українською мовою.

Методологічною основою дослідження є концепції перекладу культурно специфічних одиниць, типології реалій, а також сучасні підходи до аналізу публіцистичних медіатекстів. Теоретичною базою також виступають праці з лінгвокультурології та перекладознавства, що висвітлюють проблеми передачі соціально-політичних понять у міжмовному контексті.

Для досягнення мети роботи застосовано комплекс методів: теоретичний аналіз наукових джерел та класифікацій реалій; порівняльно-типологічний метод для зіставлення англомовних і українських текстів; корпусний аналіз прикладів із сучасних англомовних медіа (The Guardian, BBC, The New York Times) та їх українських перекладів (BBC News Україна, Радіо Свобода); метод систематизації для класифікації прийомів перекладу та виділення типових трансформацій; метод прикладного аналізу для виявлення проблем перекладу та формулювання рекомендацій для практики.

Матеріалом дослідження слугує корпус із 200 прикладів суспільно-політичних реалій, відібраних із сучасних англомовних медіатекстів провідних онлайн-видань The Guardian, BBC, The New York Times, Politico та їх українських перекладів у медіаресурсах BBC News Україна, Радіо Свобода, Європейська правда. Хронологічні рамки вибірки охоплюють 2020–2025 рр., що дозволяє простежити актуальні тенденції перекладу реалій у сучасному політичному та соціальному контексті. До корпусу увійшли тексти таких жанрів, як: аналітичні стат-

ті (40%), новинні повідомлення (35%), репортажі та інтерв'ю (25%). При відборі прикладів ураховувалися такі критерії: наявність суспільно-політичних реалій (назви інституцій, політичних процесів, посад, специфічних понять та ініціатив); наявність перекладеної версії тексту українською мовою; репрезентативність і частотність використання реалії в сучасному медіадискурсі.

У лінгвоперекладацьких дослідженнях термін реалії застосовується для позначення лексичних одиниць, що позначають предмети, явища або поняття, властиві певній національній культурі й відсутні у культурі іншої мови, «лексичне значення яких вміщає (в плані бінарного зіставлення) традиційно закріплений за ними комплекс етнокуль турної інформації, чужої для об'єктивної дійсності мови-сприймача» [2, с. 58].

Суспільно-політичні реалії, як окремий підвид цього явища, репрезентують елементи політичної, правової та соціальної систем, які мають виразне національно-культурне маркування та відображають специфіку політичного життя певної держави чи регіону. «Вони виокремлені за предметною ознакою (до уваги береться сфера функціонування реалій), яка і є критерієм виокремлення з-поміж інших їх різновидів» [4, с. 119].

У межах лінгвокультурологічного підходу суспільно-політичні реалії розглядаються як важливі маркери національної ідентичності та носії концептуально значущої інформації. Вони виконують не лише номінативну, а й прагматичну та емоційно-оцінну функції, відтворюючи ціннісні орієнтири певного суспільства. Суспільно-політичні реалії становлять особливу складність для перекладу, оскільки вони відображають специфічну для вихідної культури соціально-політичну реальність, яка не має прямих відповідників у мові перекладу; часто поєднують у собі інформацію про історичний контекст, політичну ідеологію та культурні асоціації; можуть мати емоційне або оцінне забарвлення, яке важливо зберегти у цільовому тексті; нерідко є маркерами актуальних політичних подій, що створює необхідність у своєчасній та коректній передачі їх змісту.

Для забезпечення семантичної точності, прагматичної адекватності та культурної прийнятності перекладу суспільно-політичних реалій було визначено п'ять основних перекладацьких трансформацій: лексична заміна, описовий переклад, переклад з адаптацією, калькування та транскрипція. Кількісний аналіз корпусу з 200 прикладів засвідчив таке співвідношення їх використання: лексична заміна – 28%, описовий переклад – 24%, переклад з адаптацією – 22%, калькування – 16%, транскрипція – 10%:

• лексична заміна (функціональний аналог) (28%), функція якої полягає у заміні реалії іншомовного тексту на лексичну одиницю мови перекладу, яка виконує аналогічну комунікативну та культурну функцію в цільовій культурі. Вона сприяє збереженню прагматичної релевантності повідомлення та адаптації тексту до культурних очікувань реципієнта, уникаючи при цьому втрати змісту, наприклад:

(1) «The bill was introduced in **Congress** last week» [14]. –Законопроєкт було внесено до **Конгресу США** минулого тижня. – У прикладі (1) використано лексичну заміну – «Конгрес США» – для передачі політико-інституційного контексту в українській мові, зберігаючи функцію органу влади.

(2) «The **Supreme Court** has ruled in favor of the new healthcare policy» [10]. – **«Верховний суд США»** ухвалив рішення на користь нової політики охорони здоров'я. **–** У прикладі (2) застосовано **лексичну заміну** терміна *Supreme Court* на «Верховний суд США». Така трансформація є необхідною через відсутність прямого еквівалента в українській політичній системі, що дозволяє зберегти точність та зрозумілість повідомлення для української цільової аудиторії. Лексична заміна сприяє адекватному відображенню змісту оригіналу, забезпечуючи при цьому його сприйняття в контексті української політичної реальності.

• описовий переклад (24%) виконує пояснювальну функцію, забезпечуючи семантичне розкриття реалії через вербальну інтерпретацію її значення, функцій або контексту. Такий підхід доцільний у випадках, коли буквальний переклад або транскрипція не забезпечують адекватної прагматичної інтерпретації, особливо для аудиторії, яка не знайома з культурно-політичним середовищем джерельної мови, наприклад:

(3) «Statements came from **The White House** this morning about the new policy direction» [9]. – Цього ранку надійшли офіційні заяви від **офіційної резиденції президента США** щодо нової політичної стратегії. – У прикладі (3) застосовано описовий переклад для чіткої локалізації терміна, оскільки прямий переклад «Білий дім» може бути невідомим або неінтуїтивним для частини української аудиторії. Саме його використання забезпечує чіткість і пояснювальність із збереженням функції суспільно –політичної реалії.

(4) «**The Pentagon** has announced a new defense strategy focusing on homeland security and deterrence against China» [8]. – **Міністерство оборони США** оголосило про розробку нової стратегії національної оборони, яка зосереджена на захисті території країни та стримуванні Китаю. – У цьому випадку застосовано **описовий переклад**, де термін *Pentagon* замінено на розгорнуту фразу «Міністерство оборони США». Така трансформація є необхідною через відсутність прямого еквівалента в українській мові, що дозволяє зберегти точність та зрозумілість повідомлення для цільової аудиторії, відображаючи зміст оригіналу.

• переклад з адаптацією (22%) – перекладацька трансформація, при якій культурно-специфічний або інституційно-зумовлений елемент оригіналу замінюється на відповідний елемент цільової культури, що забезпечує адекватне сприйняття тексту цільовою аудиторією. Відмінною рисою адаптації є прагнення до функціональної еквівалентності, тобто збереження соціально-політичного значення та комунікативної мети оригіналу при врахуванні культурно-мовного контексту перекладу, наприклад:

(5) «The **House of Commons** voted on the new environmental policy» [12]. **– Парламент Великої Британії** ухвалив нову екологічну політику **–** У цьому випадку застосовано адаптацію, де термін *House of Commons* замінено на «Парламент Великої Британії». Це зумовлено тим, що в українському контексті «Парламент Великої Британії» є усталеним виразом, що охоплює як Палату громад, так і Палату лордів. Така заміна робить текст більш зрозумілим для українського читача, зберігаючи при цьому точність і адекватність передачі змісту оригіналу.

(6) «The **White House** issued a statement on the new policy» [13]. **– Адміністрація президента США** оприлюднила заяву щодо нової політики. **–** У прикладі (6) застосовано адаптацію, де термін *White House* замінено на «Адміністрація президента США». Це зумовлено тим, що в українському контексті «Адміністрація президента» є усталеним виразом, що охоплює офіційну діяльність президента, включаючи публічні заяви та політичні ініціативи.

• калькування (16%) – перекладацька трансформація, функцією якої є структурна й семантична імітація вихідної одиниці шляхом прямого перекладу її компонентів. Це дозволяє зберегти образно-поняттєву структуру та внутрішню мотивацію реалії, водночас інтегруючи її в систему української мови, та сприяючи термінологічній уніфікації, наприклад:

(7) «The economic consequences of **Brexit** continue to play out across multiple sectors» [15]. – Економічні наслідки **Брекзиту** продовжують позначатися на різних секторах. – У прикладі (7) використано калькування шляхом перенесення компонентів (British + exit); така стратегія забезпечує високу розпізнаваність і стабільність терміна в українському політичному дискурсі.

(8) «The **Green New Deal** aims to address climate change and economic inequality simultaneously» [7]. – **Зелена нова угода** спрямована на одночасне вирішення проблем зміни клімату та економічної нерівності. – У цьому випадку застосовано калькування терміна *Green New Deal*, що є політичною ініціативою, спрямованою на боротьбу зі зміною клімату та економічною нерівністю. Калькування дозволяє зберегти політичну специфіку та концептуальну цілісність оригіналу, водночас адаптуючи термін до українського мовного та політичного контексту. Така трансформація сприяє збереженню змістовної точності та культурної релевантності повідомлення для цільової аудиторії.

• транскрипція (10%), функція якої полягає у збереженні фонетичної та, частково, графічної форми іншомовної реалії, що забезпечує її автентичність та впізнаваність у тексті перекладу. Така трансформація сприяє збереженню культурної та інституційної специфіки без внесення семантичних змін, наприклад:

(9) «The Senate's use of **filibuster** has long been criticized as a tool for obstruction» [11]. – Сенатську практику так званого **філібастера** давно критикують як інструмент блокування. – У прикладі (9) стратегію транскрипції було застосовано для збереження автентичного звучання політично специфічного терміна «filibuster». Цей підхід дозволяє читачеві ідентифікувати поняття як компонент американської політичної системи, зберігаючи його змістову наповненість та інституційну значущість. Уціліла форма терміна сприяє читабельності й перцепції як політично маркованого елементу, що водночас є новим для цільової культури.

(10) «Political operatives have intensified efforts to **gerrymander** district lines ahead of the 2026 midterm elections» [6]. – Політичні оператори активізували зусилля з **джеримандерингу** меж виборчих округів перед проміжними виборами 2026 року. – У прикладі (10) використано транскрипцію – передано фонетичну форму терміна *gerrymander* як *джеримандеринг*. Така трансформація зберігає звучання, що є культурно специфічним і політично навантаженим. Водночас термін ідентифікується як маркер практики маніпуляції виборчими округами та зберігається його концептуальна точність і політична конотація для читача, незалежно від наявності прямого українського еквіваленту.

Аналіз перекладацьких трансформацій суспільно-політичних реалій (транскрипція, калькування, описовий переклад, лексична заміна та переклад з адаптацією) свідчить про системність і функціональну диференціацію трансформацій при перекладі. Кожна з них виконує конкретну лінгвістичну та комунікативну функцію: транскрипція забезпечує збереження звучання та інституційної автентичності термінів, відтворюючи специфіку оригінальної політичної реалії; калькування дозволяє відтворювати структурні та семантичні особливості оригінального терміна, підтримуючи прозорість міжмовного відповідника; описовий переклад сприяє поясненню культурно-специфічних понять, зберігаючи їх смислову насиченість для цільової аудиторії; лексична заміна забезпечує адекватність та функціональну релевантність термінів у цільовій мові, уникаючи неприродності буквального перекладу; адаптація спрямована на культурну та комунікативну релевантність, замінюючи термін на більш зрозумілий для цільової аудиторії, при цьому

зберігаючи ключове соціально-політичне значення. Застосування цих трансформацій демонструє переважання комбінованого підходу, коли перекладачі поєднують різні види залежно від культурної та комунікативної складності реалії.

3. ВИСНОВКИ

Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що переклад суспільно-політичних реалій з англійської мови українською є складним лінгвокультурним процесом, який вимагає врахування специфіки політичних та соціальних інституцій, культурно зумовлених конотацій і функцій медіадискурсу. Виявлено п'ять основних перекладацьких трансформацій: транскрипція, калькування, описовий переклад, лексична заміна та переклад з адаптацією, кожна з яких забезпечує різні аспекти передачі змісту суспільно-політичних реалій – точність, зрозумілість та культурну релевантність. Результати статистичного аналізу свідчать про переважання комбінованого підходу, за якого перекладачі інтегрують різні види трансформацій залежно від культурної специфіки та комунікативної складності окремих реалій.

Лінгвістичний аналіз показує, що ефективний переклад суспільно-політичних реалій реалізується через баланс між семантичною точністю, прагматичною зрозумілістю та культурною релевантністю, що забезпечує адекватну передачу політичного і соціального змісту оригінального тексту. Системний підхід до перекладу суспільно-політичних реалій є важливим для теорії та практики перекладу, оскільки сприяє оптимізації трансформацій, культурно адекватному відтворенню політичних і соціальних явищ та підвищенню ефективності міжмовної комунікації.

Отримані результати мають практичне значення не лише для перекладацької діяльності, а й для методики викладання перекладу. Вони можуть бути використані під час розроблення навчальних курсів і тренінгів із практики перекладу публіцистичних текстів, формування навичок вибору перекладацьких трансформацій залежно від типу реалій та контексту, а також під час створення навчальних кейсів, спрямованих на розвиток культурної та прагматичної компетентності студентів. Такий підхід сприяє формуванню професійної перекладацької компетентності майбутніх фахівців і підвищенню якості підготовки перекладачів у закладах вищої освіти.

У перспективах дослідження – комплексний аналіз перекладу суспільно-політичних реалій у різних типах текстів та дискурсних контекстах із урахуванням жанрових і стилістичних особливостей, а також впливу культурного та політичного чинників на вибір перекладацьких трансформацій. Розроблення корпусів перекладних реалій і порівняльний аналіз стратегій сприятимуть об'єктивнішій оцінці ефективності перекладу та створенню методичних рекомендацій для забезпечення адекватності й зрозумілості міжмовної та міжкультурної комунікації.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Демченко, Н. О. (2018). Особливості передачі реалій при перекладі на українську мову оповідання Артура Конан Дойла «Scandal in Bohemia». *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Філологічні науки, 7*(321), с. 102–111.

2. Зорівчак, Р. П. (1989). *Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози)*. Львів: Вид-во при ЛДУ. 216 с.

3. Лебедь, Ю. О. (2018). *Мовні реалії та способи їх перекладу. Актуальні проблеми сучасного перекладознавства: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Черкаси, 30 травня 2018 року). Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, С. 67–72.

4. Разумна, К. А. (2017). Відтворення суспільно-політичних реалій української сучасності в британському публіцистичному дискурсі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія, 26(2), с. 119-121.*

5. Ребрій, О. В. (2012). *Сучасні концепції творчості у перекладі*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна. 376 с.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

6. America's gerrymandering problem. URL: https://time.com/7309565/americas-gerrymandering-problem-fix/?utm_source (дата звернення 14.08.2025)

7. Explaining the Green New Deal and Other Bold Proposals. URL: https://twogreenleaves.org/policy-and-advocacy/green-new-deal-explained/#google_vignette (дата звернення 25.07.2025)

8. Statement on the Development of the 2025 National Defense Strategy. URL: https://www.war.gov/News/Releases/Release/article/4172735/statement-on-the-development-of-the-2025-national-defense-strategy (дата звернення 02.02.2025)

9. Statements and Releases Archives. URL: https://bidenwhitehouse.archives.gov/briefing-room/statements-releases (дата звернення 15.08.2025)

10. Supreme Court decisions recap. URL: https://eu.usatoday.com/story/news/politics/2025/06/27/supreme-court-decisions-live-updates/84383394007/ (дата звернення 27.06.2025)

11. The case against the fillbuster. URL: https://www.brennancenter.org/our-work/research-reports/case-against-filibuster (дата звернення 30.10.2020)

12. The Climate and Nature Bill 2024-25. URL: https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-10176/ (дата звернення 07.02.2025)

13. The White House is starting a new media policy that restricts wire services' access to the president. URL: https://www.ctvnews.ca/world/article/the-white-house-is-starting-a-new-media-policy-that-restricts-wire-services-access-to-the-president/ (дата звернення 16.04.2025)

14. US Congress Recently Introduced Bills. URL: https://www.ctvnews.ca/world/article/the-white-house-is-starting-a-new-media-policy-that-restricts-wire-services-access-to-the-president/ (дата звернення 12.08.2025)

15. What impact has Brexit had on the UK economy. URL: https://www.bbc.com/news/business-64450882 (дата звернення 30.02.2023)

Стаття надійшла до редакції 23.09.2025
Стаття рекомендована до друку 10.11.2025
Опубликовано 30.12.2025

Nadiia Grygoryan – candidate of philological sciences, associate professor at the department of romano-germanic languages and methods of teaching foreign languages International humanitarian university; e-mail: kanadezhda1@gmail.com; ORCID: 0000-0002-5566-407X; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=en&user=26o-YiAAAAAJ&authuser=1&scilu=&scisig=ACUpqDcAAAAAaLlNON3Ske8WHOh_SWr7Zc6n0UU&gmla=AH8HC4zsybc81wY0qVSmW5f-VUl_yHIZ2ob98QIiy4rFkoG1lsi698VmRO5QyjrZPFFx1l-RYkvm_dqpyD2SSeUD4BjerfiXAbvkRfrgWpDh&sciund=1399435999084131736

Liubov Pershyna – candidate of pedagogical sciences, associate professor at the department of romano-germanic languages and methods of teaching foreign languages International humanitarian university; e-mail: l.pershyna@gmail.com; ORCID: 0000-0003-1171-8061; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=uk&user=5DVPH18AAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Luibov-Pershyna

STRATEGIES AND TRANSLATION TRANSFORMATIONS OF SOCIO-POLITICAL REALIA FROM ENGLISH INTO UKRAINIAN

The article examines the issue of translating socio-political realia from English into Ukrainian within the framework of contemporary journalistic media discourse. Such units are identified as carriers of culture-specific information that reflect national identity, the socio-political structure, and the historical experience of a given society. They perform not only nominative but also expressive, pragmatic, and evaluative functions, which significantly complicates their reproduction in another linguistic environment. The translation of realia requires consideration of both semantic accuracy and cultural relevance, as well as pragmatic adequacy, which presupposes the integration of linguistic and cultural competence on the part of the translator. The article systematizes the main translation transformations of socio-political realia, including transcription, calquing, descriptive translation, lexical substitution, and adaptation. Their functional purpose in rendering culturally marked units is clarified, and it is demonstrated that the choice of a strategy is determined not only by the structural features of a given term but also by its contextual use, pragmatic orientation, and level of cultural markedness. It is argued that the translation of socio-political realia is most often implemented through a combined approach, where the integration of several transformations makes it possible to achieve a balance between accuracy, clarity, and communicative efficiency. The findings demonstrate that the effectiveness of translating socio-political realia depends on the ability to preserve both the semantic content and the pragmatic potential of the original text while ensuring accessibility for the target audience. This approach contributes not only to the optimization of cross-cultural communication but also to the adequate reproduction of political and social phenomena in the translated media space. The article emphasizes the importance of a systematic approach to analyzing translation transformations, which makes it possible to reveal regularities in transformations and to formulate practical recommendations for the training of professionals in the field of translation. Special attention is paid to the methodology of teaching the translation of socio-political realia in higher education, since mastering the relevant transformations is a key factor in developing the professional competence of future translators.

Key words: *cultural adaptation, journalistic discourse, pragmatic adequacy, socio-political realia, teaching methodology, translation, translation transformation.*

REFERENCES

1. Demchenko, N. O. (2018). Osoblyvosti peredachi realii pry perekladi na ukrainsku movu opovidannia Artura Konan Doila «Scandal in Bohemia». [Features of the transfer of realities when translating Arthur Conan Doyle's account "Scandal in Bohemia" into Ukrainian language.]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Filolohichni nauky,* 7(321), p. 102–111. (in Ukrainian)

2. Zorivchak, R. P. (1989). *Realiia i pereklad (na materiali anhlomovnykh perekladiv ukrainskoi prozy). [Realias and translation (based on materials from English translations of Ukrainian prose)].* Lviv: Vyd-vo pry LDU. 216 p. (in Ukrainian)

3. Lebed, Yu. O. (2018). *Movni realii ta sposoby yikh perekladu. Aktualni problemy suchasnoho perekladoznavstva: zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. [Language realias and ways of translating them. Current problems of current translation of knowledge: collection of materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference].* (m. Cherkasy, 30 travnia 2018 roku). Cherkaskyi natsionalnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho. Cherkasy, P. 67–72. (in Ukrainian)

4. Razumna, K. A. (2017). Vidtvorennia suspilno-politychnykh realii ukrainskoi suchasnosti v brytanskomu publitsystychnomu dyskursi. [Representation of the political realities of Ukrainian reality in British journalistic discourse]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia,26*(2), 119-121. (in Ukrainian)

5. Rebrii, O. V. (2012*). Suchasni kontseptsii tvorchosti u perekladi. [Current concepts of creativity in translation].* Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina. 376 s. (in Ukrainian)

ILLUSTRATIVE MATERIAL

6. *America's gerrymandering problem.* URL: https://time.com/7309565/americas-gerrymandering-problem-fix/?utm_source (address date 14.08.2025)

7. *Explaining the Green New Deal and Other Bold Proposals.* URL: https://twogreenleaves.org/policy-and-advocacy/green-new-deal-explained/#google_vignette (address date 25.07.2025)

8. *Statement on the Development of the 2025 National Defense Strategy.* URL: https://www.war.gov/News/Releases/Release/article/4172735/statement-on-the-development-of-the-2025-national-defense-strategy (address date 02.02.2025)

9. *Statements and Releases Archives.* URL: https://bidenwhitehouse.archives.gov/briefing-room/statements-releases (address date 15.08.2025)

10. *Supreme Court decisions recap*. URL: https://eu.usatoday.com/story/news/politics/2025/06/27/supreme-court-decisions-live-updates/84383394007/ (address date 27.06.2025)

11. *The case against the fillbuster.* URL: https://www.brennancenter.org/our-work/research-reports/case-against-filibuster (address date 30.10.2020)

12. *The Climate and Nature Bill 2024-25.* URL: https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-10176/ (address date 07.02.2025)

13. *The White House is starting a new media policy that restricts wire services' access to the president.* URL: https://www.ctvnews.ca/world/article/the-white-house-is-starting-a-new-media-policy-that-restricts-wire-services-access-to-the-president/ (address date 16.04.2025)

14. *US Congress Recently Introduced Bills*. URL: https://www.ctvnews.ca/world/article/the-white-house-is-starting-a-new-media-policy-that-restricts-wire-services-access-to-the-president/ (address date 12.08.2025)

15. *What impact has Brexit had on the UK economy.* URL: https://www.bbc.com/news/business-64450882 (address date 30.02.2023)

The article was received by the editors 23.09.2025
The article is recommended for printing 10.11.2025
Published 30.12.2025

DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-08
УДК: 81'373:81'255.4

Oksana Dzera
Doctor of Philology, Professor, Head of the Hryhoriy Kochur Department of Translation Studies and Contrastive Linguistics, Ivan Franko National University of Lviv; e-mail: oksana.dzera@lnu.edu.ua;
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3471-0724;
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?hl=uk&user=1opWdFYAAAAJ;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Oksana-Dzera

DECODING DICTIONARIES: THE CRITICAL PERSPECTIVE OF ROKSOLANA ZORIVCHAK

The article explores the critical legacy of Roksolana Zorivchak in Ukrainian lexicography. It argues that dictionaries function not merely as linguistic tools but also as essential instruments of cultural memory and national identity. This problem gains particular relevance in the context of globalization and Russian aggression, when issues of language, culture, and identity become especially acute. The aim of the article is to highlight Zorivchak's role as a critic of Ukrainian lexicography and to assess the significance of her work for contemporary studies in metalexicography. The methodological foundation of the paper is based on the interdisciplinary approach encompassing Translation Studies, Metalexicography and Cultural Studies. The research combines historical and critical perspectives to trace the evolution of Ukrainian lexicography under varying sociopolitical conditions and applies methods of comparative analysis, discourse analysis and hermeneutic analysis. The main findings reveal that Prof. Zorivchak addressed a wide range of issues: from preserving national traditions in dictionary-making to introducing innovative approaches, especially in translation and terminological lexicography. Her critique exposes the manipulative potential of dictionaries in a totalitarian society while simultaneously emphasizing their role in restoring cultural continuity. Importantly, her legacy demonstrates how dictionaries can resist ideological pressure and serve as spaces for safeguarding linguistic diversity. Zorivchak's observations continue to resonate in today's scholarly debates, particularly in the context of decolonial approaches to Ukrainian studies. Thus, her contribution not only enriches Ukrainian lexicographic criticism but also provides a framework for understanding dictionaries as both scholarly and political instruments. The conclusions stress that revisiting Zorivchak's contributions opens new avenues for studying dictionaries as instruments of cultural resistance, identity preservation, and integration of Ukrainian lexicography into the global academic landscape.

Key words: *culture, dictionary, identity, lexicography, Ukraine, Roksolana Zorivchak.*

In cites: Dzera, O. (2025). Decoding dictionaries: the critical perspective of Roksolana Zorivchak. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching*, (102).
DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-08

© Dzera O. V., 2025
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0.

1. INTRODUCTION

The article addresses the underestimated role of dictionaries in shaping cultural identity and preserving national language. Dictionaries are often considered merely linguistic instruments, while their cultural, historical, and ideological dimensions remain underexplored. In the context of globalization and Russian aggression, the issues of language, culture, and identity are especially acute for Ukraine.

The evolution of Ukrainian lexicography has long been shaped by historical, cultural, and political conditions. Scholars emphasize that the development of dictionaries in Ukraine cannot be separated from the pressures of Russification and ideological control, particularly during the Soviet period. As Mykhailo Panochko [3] notes, even in the 1970s – when an average of 20 new Ukrainian dictionaries appeared annually – lexicographic activity was conducted under significant constraints. Despite these challenges, landmark projects such as the multi-volume *Dictionary of the Ukrainian Language* provided a foundation for subsequent research and helped preserve Ukrainian linguistic and cultural identity.

Recent scholarship has highlighted both the progress and unresolved challenges in the field. Studies by Iryna Blynova & Victoria Davydenko [11] and Nataliia Snizhko [8] elucidate the influence of digitalization and globalization on dictionary-making, noting the emergence of new types of dictionaries – encyclopedic, discursive-stylistic, and multimedia – that reflect the dynamism of contemporary language use. The integration of computer technologies has significantly expanded the accessibility and functionality of dictionaries [10].

At the same time, critical reflections on the ideological role of lexicography have gained prominence. Valentyna Savchyn [14] demonstrates how under Soviet totalitarianism, dictionaries often became instruments of linguistic manipulation: by shaping norms of the dominant language, censoring entries, and embedding ideological stereotypes, they functioned as tools of assimilation and control. This destructive practice sought to weaken Ukrainian linguistic autonomy while reinforcing communist values.

Alongside these perspectives, more practice-oriented research has emerged. Oleksandra Litviniak [13] explores the use of dictionaries in interpreting, emphasizing their role not only during assignments but also in the professional development of interpreters. Meanwhile, bibliographic work by Dmytro Pylypchuk *Dictionary of the Ukrainian Language: 1596–2018* [5, p. 36–38] underscores the importance of viewing the totality of Ukrainian dictionaries as part of the nation's cultural legacy.

Together, these studies illustrate that Ukrainian lexicography is both a site of struggle and innovation: historically marked by external pressures and ideological interference, yet increasingly characterized by resilience, technological advancement, and a renewed emphasis on cultural identity.

Though a number of recent works in Ukrainian linguistics have examined dictionary-making, the contribution of Professor Roksolana Zorivchak as a critic of Ukrainian lexicography has not been systematically studied.

The study aims to analyze the critical legacy of Prof. Roksolana Zorivchak, her assessments of Ukrainian dictionaries of both the Soviet and independent periods, and her understanding of lexicography as a factor of resistance and nation-preservation.

Dictionaries constitute one of the most significant repositories of knowledge regarding the world, or more broadly, "a guide to the mind and world of a people" [12, p. 22], a cognitive map to past and present communities of speakers. More specifically, they serve as a representation of a particular culture, language, and collective identity. They operate as a dynamic record of a specific language during a defined period of its historical development.

Historically, dictionaries were created primarily to address the demands of language instruction and acquisition, to enhance communication via translation, to establish linguistic standards, and to serve as authoritative informational resources, among other functions. Nonetheless, their paramount importance lies in their contribution to language preservation and revitalization, as well as the affirmation of national identity and linguistic rights.

These dimensions have been largely overlooked by linguists, who typically perceive dictionaries as mere linguistic instruments rather than cultural artifacts, thereby limiting their analysis to the practical implications of lexicographical endeavors and the methodologies employed in their creation. In reality, the historical, political, and social environments have exerted a profound influence on the trajectories of both dictionaries and their compilers, who frequently became victims of authoritarian regimes or experienced significant disregard from authorities in the post-totalitarian state.

2. ROKSOLANA ZORIVCHAK AS A CRITIC OF UKRAINIAN LEXICOGRAPHY

The object of the study is Ukrainian lexicography as a cultural and linguistic phenomenon. The subject of the study is the critical activity of Prof. Roksolana Zorivchak devoted to the analysis of dictionaries.

Material of the study is drawn from reviews and articles by Prof. Zorivchak, collected in the monograph *Bolyty bolem slova nashoho*, namely her reviews of translation, terminological and phraseological dictionaries, as well as texts tracing the history of Ukrainian lexicography.

The methodological framework of this study rests on an interdisciplinary approach at the crossroads of Translation Studies, Metalexicography,

and Cultural Studies. The research combines historical and critical perspectives to trace the evolution of Ukrainian lexicography under varying sociopolitical conditions and to foreground Professor Roksolana Zorivchak's contribution as a lexicographic critic. A comparative analysis of key lexicographic projects in Ukraine and abroad is carried out to identify the interplay of linguistic, ideological, and cultural factors shaping dictionary-making. The hermeneutic method is employed to interpret Zorivchak's theoretical reflections and critical reviews, situating them within broader scholarly debates about the role of dictionaries in preserving national identity. Elements of discourse analysis are applied to reveal how lexicographic commentary encodes ideological positions, particularly in the Soviet and post-Soviet contexts. Finally, a descriptive and analytical synthesis integrates these findings, allowing for a comprehensive evaluation of Zorivchak's intellectual legacy and its relevance for contemporary Ukrainian lexicography.

The relevance of this study is determined by the need to reassess the role of dictionaries not only as linguistic reference tools but also as instruments of cultural resistance and identity preservation. In the context of Ukraine's struggle against centuries of Russification and the ongoing Russian aggression, the critical evaluation of lexicographic practices acquires both scholarly and societal importance. Dictionaries have historically functioned as sites of ideological influence, shaping perceptions of language norms and national culture. Therefore, examining Roksolana Zorivchak's contribution as a lexicographic critic highlights the ways in which Ukrainian scholarship has sought to defend and revitalize its linguistic heritage under conditions of political pressure. Her legacy remains highly relevant today, as the challenges of globalization, digitalization, and decolonization demand a reconsideration of the cultural functions of dictionaries in shaping Ukraine's place within the global academic and cultural landscape.

2.1. Historical perspective: lexicography under suppression

Prof. Roksolana Zorivchak was among the few who comprehended the revitalizing and maintaining function of dictionary compiling at the dawn of Ukraine's independence. "One of the key conditions for a fully-fledged nation is the availability of a large number of multidisciplinary, high-quality dictionaries"[1] [1, p. 202]. In her review of the *Ukrainian-Russian-English-German Explanatory and Translation Dictionary of the Market Economy Terms* (2001, ed. by Prof. Taras Kyiak), Roksolana Zorivchak contemplates the tragic circumstances of Ukrainian history preventing the professional development of dictionary compiling. The author highlights a short period of Renaissance fostered by the indigenization policy of the early Soviet period. It stipulated the activity of the Institute of the Ukrainian Scientific Language (1921-1930) formed in a bid to carry out research into terminology and compile terminological dictionaries. According to Zorivchak, the Institute collected the lexical card index comprising over 2 million units and released 16 disctionaries in the fields of chemistry, geology, mathematics, anatomy, zoology, botany, communal economy and military affairs etc., out of 34 that were in progress. Lev Poliuha [6, p.147] provides even more staggering figure – 24 dictionaries out of 40 planned.

Unfortunately, it is hardly possible to be sure of the exact number of dictionaries released because the seemingly favourable Ukrainization processes were interrupted in the early 1930s, with the onset of extensive and violent repression directed towards writers, scholars, translators, and various factions of the intellectuals. In the year 1930, the Institute of the Ukrainian Scientific Language faced condemnation as an embodiment of nationalism, leading to its dissolution and subsequent replacement by the Institute of Linguistics within the Academy of Sciences of the Ukrainian SSR. The authors of terminological dictionaries were charged with the introduction of terms that were markedly dissimilar to their corresponding Russian counterparts, employing what were deemed unnatural and artificial neologisms, thereby attempting to forcibly distinguish the Ukrainian language from the Russian language. The terminological dictionaries were denounced as detrimental and subversive to state interests, resulting in the withdrawal of their copies from circulation and their widespread destruction. The dictionary-compilers were condemned as "enemy elements" embracing "a bourgeois-nationalistic ideology" [7, p. 146] and subjected to punitive measures. In 1929, Hryhoriy Kholodnyi, the head of the Institute of the Ukrainian Scientific Language, was arrested and sentenced to eight years of incarceration, eventually facing execution in Solovki in 1938.

2.2. Dictionary-compiling in independent Ukraine and contemporary challenges

Despite her high appreciation of the reviewed dictionary *Ukrainian-Russian-English-German Explanatory and Translation Dictionary of the Market Economy Terms*, Prof. Zorivchak conveys her discontent regarding the broadly diminished scholarly caliber of terminological dictionaries published in Ukraine in the 1990s – early 2000s. Unfortunately, her recommendation to reinstate the Institute of the Ukrainian Scientific Language remains unheeded [1, p. 203].

Explanatory and Translation Dictionary of the Market Economy Terms is praised primarily for thoroughly elaborated scientific principles and tendency to either combine transcription with descriptive explication or, when feasible, eschew transcription in favor of a transparent Ukrainian word or phrase.

[1] All translations of quotations from Ukrainian into English are done by the author of this article.

2.3. Prof. Zorivchak as a guardian of the linguistic culture

In several articles and essays, Prof. Roksolana Zorivchak has positioned herself as a vigilant guardian of the Ukrainian language, acutely aware of the potentially destructive effects of excessive linguistic globalization. For her, maintaining a high linguistic standard requires a robust sense of proportion and caution against overusing or misusing borrowings. Her works include incisive discussions on topics such as *On the Sense of Proportion in Using Borrowed Words* [14, p. 29-30], *On the Overload of Foreign Words* [1, p. 28], and *Did the Neighbor Really Enter Through the "Office Doors"?* [1, p. 43–44]. These are just a few of the compelling headlines from the chapter "Lexical and Grammatical Peculiarities" in her book *Bolity bolem slova nashoho [To Ache with the Pain of Our Word]*.

In the article *The Biggest Lexical Card Index of the Ukrainian Language is Inaccessible for Us* [1, p. 171–173], Prof. Zorivchak pays tribute to Academician Ahatanhel Krymskyi, a Ukrainian linguist, orientalist, historian, writer, and translator. His best-known contribution to lexicography is the *Russian-Ukrainian Dictionary* (1924–1933), edited by him and Serhii Yefremov. The dictionary was intended as a four-volume work, though only three volumes were published. Its primary goal, as stated in the foreword, was to showcase the richness of the Ukrainian language by extensively documenting its lexical treasures, including numerous synonyms, derivatives, and idiomatic expressions [2, p. I].

The dictionary's completion coincided with the onset of Soviet Russification policies. The work was condemned for its so-called "bourgeois nationalist" character and alleged "artificial" separation of Ukrainian from Russian. The first three volumes were banned, withdrawn from circulation, and the unpublished fourth volume was destroyed. This suppression reflects the ideological manipulations of the era, as the dictionary offered a rare, undistorted view of Ukrainian linguistic identity before Soviet intervention.

Roksolana Zorivchak highlights Ahatanhel Krymskyi's pivotal role as Scholarly Secretary of the Ukrainian Academy of Sciences, where he established and led the Permanent Committee for Compiling the Dictionary of the Living Ukrainian Language. This committee initiated the creation of the Lexical Card Index of the Ukrainian Language – a project that endured despite the oppressive totalitarian regime. Over time, the index grew into a treasure trove of linguistic data, eventually forming the foundation for landmark works such as the 11-volume *Dictionary of the Ukrainian Language* (СУМ, 1970–1980) and the 2-volume *Phraseological Dictionary of the Ukrainian Language* (1993). By 1998, the index contained an astonishing 8 million cards. However, that same year, its repository in the National Academy of Sciences of Ukraine was rented out to a Chinese restaurant, relegating the index to an attic where it languished for nearly a decade. In a 2005 article, Prof. Zorivchak publicly appealed for its preservation, restoration and accessibility to the researchers [1, p. 173].

Today, the Institute of the Ukrainian Language at the National Academy of Sciences of Ukraine is transforming this invaluable resource into the Electronic Lexical Card Index (ELCI). This innovative, dynamic linguistic database serves as a modern lexicographic tool, enabling the collection, organization, and multi-parameter description of lexical material. The ELCI is envisioned as the cornerstone for developing a new generation of dictionaries, spanning general explanatory works, specialized glossaries, and industry-specific terminologies, thereby ensuring the continued evolution and preservation of the Ukrainian language.

Reflecting on the challenges facing Ukrainian lexicography, Roksolana Zorivchak [1, p. 204–205] lamented the absence of comprehensive Ukrainian thesauruses capable of capturing the intricate network of coordinative and subordinate relationships among linguistic units. Sadly, she did not live to witness the landmark 2021 publication of Oleksa Synychenko's *Thesaurus of the Ukrainian Language: Nature,* which marked a significant step toward addressing this gap.

Roksolana Zorivchak's review *On the Language of the Ukrainian Military* begins with the statement: "Ukrainians around the globe deem it important how and in what language the Ukrainian military speak. Without the Ukrainian literary language of our military, there is no Army, Armed Forces of Ukraine and, hence, the Ukrainian State" [1, p. 214]. In the article, the scholar analyses the *Concise English-Ukrainian Dictionary of American Military Slangisms* and *Glossary Of Ukrainian Military Slangisms* (2002) compiled by colonel Victor Balabin whom she calls a "highly qualified professional, a daring researcher-patriot" [1, p. 215].

The review *A Valuable Asset of Shevchenkiana* [1, p. 215–218] examines the monumental work *A Concordance to the Poetic Works of Taras Shevchenko*, a four-volume dictionary published in 2001 and edited by O. Il'nyts'kyi and Yu. Havrysh. This dictionary meticulously indexes the entire corpus of Shevchenko's poetic works, providing a comprehensive record of the location and textual context for every occurrence of each word in both his Ukrainian and Russian-language poetry, totaling 18,401 word forms. As the most detailed lexical analysis of any Ukrainian author's body of work to date, it serves as an invaluable resource for linguistic and literary studies. Each headword is listed alphabetically, accompanied by the total number of its occurrences in the text. Though it is not mentioned in the review, *The Concordance* may be used as a valuable tool be translators of Shevchenko's verse. Vera Rich, a distinguished translator, admitted that *The Concordance* had helped her identify the key words of *The Kobzar* and preserve them undiversified by synonyms.

Several of Zorivchak's articles focus on Ukrainian paremiography and phraseography, including *On the*

Treasures of Ukrainian Phraseography [1, p. 198–200], *On the Collection of Ukrainian Proverbs, Sayings, and Riddles [1, p. 200–202]*, and *Drawing from Lukash's Well [1, p. 211-213]*.

In particular, she examines the 2003 reprinted edition of *Halytski prypovidky i zahadky zibrani Hryhoriyem Ilkevychem [Halychyna Proverbs and Riddles Collected by Hryhoriy Ilkevych]* (1841), shedding light on the activity of this unjustly forgotten folklorist, ethnographer, and pedagogue. Zorivchak explores Ilkevych's contributions and draws connections between his collection and Ivan Franko's monumental three-volume work, *Halytsko-Rus'ki narodni prypovisky [Folk Proverbs of Halychyna-Rus']* (1901–1910), highlighting the continuity and significance of their efforts in preserving and studying Ukrainian folklore. Zorivchak [1, p. 199, 201] asserts that Franko's collection is among the finest phraseological resources globally, significantly advancing the field of contrastive phraseology. Each Ukrainian phraseological unit is enriched with equivalents from other Slavic languages as well as German, English, Spanish, Italian, Greek, and Armenian, offering a comprehensive cross-linguistic perspective and revealing the universal nature of human expression through language.

Zorivchak [1, p. 199–200] goes on to analyse Ukrainian Soviet phraseography of the "Thaw" period, namely *Phraseological Dictionary* by Natalia Batiuk (1966) and *The Dictionary of Ukrainian idioms* by Udovychenko (1968), as well as the two-volume *Phraseological Dictionary of the Ukrainian Language* published in independent Ukraine in 1993 and its revised one-volume edition *Dictionary of Phraseological Units of the Ukrainian Language* (2003).

2.4. Translation, lexicography and resistance

Dictionary of Phraseological Units of the Ukrainian Language (2003) is particularly noteworthy for sourcing examples not only from original Ukrainian texts but also from translations, including Mykola Lukash's renditions of Burns and Boccaccio, Borys Ten's translation of Homer, and Stepan Masliak's translation of Hašek's *The Good Soldier Švejk*. Of special interest is Prof. Zorivchak's review of *Phraseology of Translations by Mykola Lukash* (2002), a dictionary entering idioms used in Lukash's translations.

Lukash's idiomatic expressions stand out for their richness, as he drew from all strata of the Ukrainian language, embodying his principle of linguistic revitalization: "to shovel the language treasures acquired by our predecessors, put them into circulation, transfer them from the liabilities to the asset" [4, p. 412–413]. By transcending the linguo-ideological constraints of his era, Lukash breathed new life into many overlooked Ukrainian words, reclaiming them from the suppressive effects of Russian linguocide and enriching the Ukrainian lexicon with his pioneering approach.

In her review, Zorivchak emphasizes the rich synonymic variety of Lukash's works, which reflects the well-developed Ukrainian synonymy capable of expressing the subtlest expressive and evaluative overtones. *Russian-Ukrainian Dictionary* (1924-1933) edited by Krymskyi was condemned primarily for its extended Ukrainian synonymic rows as equivalents to one Russian counterpart. These synonymic strings were cut to a minimum in further (1937, 1948) publications of the *Russian-Ukrainian Dictionary.* The major change, however, as Valentyna Savchyn [14, p. 122–124] observes, was a marked tendency towards restricting the Ukrainian part of the dictionary and substituting native words with Russian ones. More often than not, a Russian word was given preference and topped the list of counterparts, in this way acquiring the status of the nearest equivalent to the headword.

Prof. Zorivchak [1, p. 195-196] analyses the two-volume academic *Dictionary of Synonyms of the Ukrainian Language* (1999) which contains 9200 synonymic rows with profuse illustrations from classical works, folklore, and even translations and devotes a separate review [1, p.197-198] to the second edition of *Dictionary of Synonyms* (2000) compiled by Sviatoslav Karavanskyi, an indefatigable fighter with the Soviet regime and a long-term prisoner of Soviet camps. Roksolana Zorivchak also references his book *The Search for the Ukrainian Word, or the Fight for the National "I"* (2001). The latter is presented as a dialogue about the Ukrainian language, discussing its terminological systems, derivational processes, and lexicographic achievements. However, Zorivchak strongly critiques Karavanskyi's labeling of Soviet-era Ukrainian linguists as "colonial linguists" or "linguists of the colonial school". As a staunch anti-Soviet activist, Karavanskyi struggled to comprehend the nuanced resistance strategies employed by those who advanced Ukrainian linguistics while outwardly conforming to totalitarian pressures.

Roksolana Zorivchak held reservations about post-colonial studies, which, as she believed, unjustly categorized her and her colleagues as "colonial scholars". In particular, at international congresses and conferences, she engaged in heated debates with Marko Pavlyshyn, an Australian scholar of Ukrainian descent and a pioneer in applying post-colonial theory to post-Soviet Ukrainian literature.

Despite her skepticism toward post-colonialism, Zorivchak was among the first to interpret the history of Ukrainian translation through the lens of resistance, a view resonant with post-colonial theory. She argued that literary translation was essential to national self-awareness and opposed Soviet oppression simply by existing. "Translation played a significant role in the history of national resistance and national renaissance – a role that has not yet been fully recognized" [1, p. 233].

In contrast, Maksym Strikha, in his seminal book *Ukrainian Literary Translation: Between Literature and Nation-Building* (2006) and its revised edition (2020), advocates for adopting post-colonial approaches to

study Ukrainian translation history. He underscores the absence of systematic analysis in this context: "Virtually no attempt has been made to systematically analyze the history of Ukrainian literary translation from the perspective of postcolonial methods, which are widespread globally. For Ukrainian translation, which evolved throughout the modern era in a colonial (or, at best, postcolonial) context, such an approach could prove extremely fruitful… This must become part of a comprehensive future study of Ukrainian translation history, especially now that the 'nation-building' era of Ukrainian translation has ended" [9, p. 25].

Zorivchak firmly disagrees, emphasizing in her 2005 work: "Some argue that after Ukraine gained independence, literary translation's role has diminished, and the nation-building era of Ukrainian translation is over. I categorically disagree. Under new circumstances, translation must remain at the forefront of preserving culture, mentality, and language" [1, p. 247].

One can add to this discussion that a shift in translation's role does not necessarily entail its declining relevance. The centripetal focus of nation-building is transitioning into a centrifugal international perspective, where translation introduces Ukraine's distinctiveness to the global cultural arena. The Ukrainian translations of the independence era, with all their strengths and shortcomings, stand as a testament to the nation's readability and self-narration on the international stage.

2.5. Navigating Ukrainian usage

The chapter "Lexical and Grammatical Peculiarities" in Zorivchak's book is designed as a practical guide, resembling a popular usage dictionary. It addresses issues of problematic meaning, stylistic appropriateness, and correct grammar in a way that is accessible to a general audience. Sadly, the need for such resources in Ukrainian remains pressing, with the only comprehensive conventional dictionary of usage being *The Dictionary of Difficulties of the Ukrainian Language* by D. Hrynchyshun and A. Kapeliushnyi, published back in 1989. This earlier work, covering 15,000 entries, tackled challenges in orthography, orthoepy, syntax, and more but has not been adequately followed up in subsequent decades.

Prof. Zorivchak's work delves into nuanced distinctions between paronyms (e.g., *особа* vs. *особистість*, *дипломант* vs. *дипломат*), partial synonyms (*майдан* vs. *площа*, *зараз* vs. *тепер*), and inappropriate borrowings from English, Russian, or Polish (*подавляючий* vs. *переважний*, *на зразок* vs. *на кшалт*). She also critiques grammatical misuse, with topics such as *Let Us Preserve Our Vocative Case!* [1, p. 97] and *On Nominative Sentences* [1, p. 104–105]. Her overarching aim, outlined in the introductory article *On Speech Culture*, is to foster linguistic sensitivity and excellence. Citing Maksym Rylskyi's poignant observation, "Reading dictionaries is not as strange and weird as it may seem," she makes her guide not only educational but engaging, illustrating principles with examples from media and everyday life [1, p. 15].

Prof. Zorivchak's "*Lexical and Grammatical Peculiarities"* upholds a longstanding Ukrainian tradition of popular usage guidebooks. It aligns with the legacy of Borys Antonenko-Davydovych's seminal *How We Speak* (1970), a bestseller in its time. Despite ideological restrictions that curtailed its second print run, Antonenko-Davydovych's work has remained a cornerstone of Ukrainian language guidance. Similarly, Iryna Farion's last book *Anglicisms and Anti-Anglicisms. 100 stories of words in the sociocontext* (2024) carries forward this tradition, highlighting the ongoing challenge of linguistic purity amid globalization.

One of Prof. Zorivchak's most striking insights, from her introductory article, is particularly resonant in today's context: "A high level of speech culture often demands the rejection of one's favorite expressions if they are inappropriate[2]. This rejection requires setting aside personal preferences and ambitions for the sake of the Native Word, which belongs to the whole nation" [1, p. 15]. This ethos of self-discipline and collective responsibility underscores the cultural and national significance of language in preserving Ukrainian identity.

3. CONCLUSIONS

This analysis only scratches the surface of Professor Roksolana Zorivchak's immense contributions to Ukrainian lexicography and her profound insights into its historical evolution. Her work embodies a lifetime of dedication to the study, critique, and promotion of Ukrainian linguistic and lexicographic heritage. Prof. Zorivchak's endeavors encompass a comprehensive critique of nearly all significant dictionaries published in independent Ukraine, as well as those produced during the Soviet period and earlier. Her scholarship weaves a nuanced narrative that highlights both the achievements and challenges of Ukrainian lexicography.

Prof. Zorivchak's scholarship provides not only a critical evaluation of existing works but also a vision for the future of Ukrainian lexicography. Her insistence on the importance of lexicographic and translational efforts in shaping national identity ensures that her contributions will resonate far beyond her time, continuing to inspire scholars, linguists, and cultural historians for generations to come.

The study demonstrates that:

1. Prof. Roksolana Zorivchak perceived dictionaries as cultural artifacts shaping national identity.

2. Her critical legacy revealed the destructive role of Soviet linguistic policies and the need for high-quality lexicographic works in independent Ukraine.
3. She defended the Ukrainian language against both colonial suppression and the risks of globalization.

[2] In present circumstances, it seems relevant to add – the rejection of the language of the aggressor.

The article calls for rethinking lexicography as a tool of cultural resistance. Practical significance lies in encouraging further research into Ukrainian dictionaries as linguistic and socio-political phenomena.

The perspective of research includes a systematic analysis of Ukrainian lexicography through the lens of the decolonial approach, tracing its role in consolidating national identity and representing Ukraine in the world.

REFERENCES

1. Zorivchak, R. (2005). *Bolity bolem slova nashoho… [To Ache with the Pain of Our Word…].* Lviv: Ivan Franko Lviv Univ. Publ. (In Ukrainian)

2. Krymskyi, A. (Ed.). (1924). *Rosiys'ko-Ukrayins'kyi Akademichnyi Slovnyk [Russian-Ukrainian Academic Dictionary]. Vol.1 (A – Zh).* Kyiv: Chervonyi Shliakh. (In Ukrainian)

3. Panochko, M. (2021). Rozvytok ukrayins'koyi leksykohrafiyi v 70-kh rokakh XX st. [The Development of Ukrainian Lexicography in the 70s of the twentieth century]. *Academichni studiyi. Seriya "Humanitarni nauky"*, *4*, 22–27. https://doi.org/10.52726/as.humanities/2021.4.4 (In Ukrainian)

4. Perepadya, A. (1966). Desyata muza. Intervyu z Anatolem Perepadeyu [The tenth muse. Interview with Anatol' Perepadya]. *Ukrayina: Nauka i kul'tura,* 408–413. (In Ukrainian)

5. Pylypchuk, D. (2020). *Slovnyky ukrayins'koyi movy: 1596-2018: bibliohr. pokazhchyk: [nauk. vyd.] [Dictionaries of the Ukrainian language: 1596-2018]: bibliographic index: [scientific edition]* [comp. & author of the preface Dmytro Pylypchuk]. Kyiv: Prosvita. (In Ukrainian)

6. Poliuha, L. (2003). Rol' ukrayins'koyi leksykohrafiyi v utverdzhenni natsional'noyi samobutnosti [The Role of Ukrainian Lexicography in the Affirmation of National Identity]. *Visnyk Lvivs'koho universytetu. Seria zhurnalistyky, 23*, 144–152. (In Ukrainian)

7. Rezoliutsiya, 1934. (2005). Rezoliutsia Komisii NKO dlia perevirky roboty na movnomu fronti v pytanniakh terminolohii [The Resolution of the Commission of the People's Commissariat of Education calling for the check on the work on the linguistic front in regard to terminology]. In L. Masenko (Ed.), *Ukrainska mova u XX storichchi: Istoriya linhvotsydu; Dokumenty i materialy* [The Ukrainian Language in the 20th c.: The History of Linguicide; Documents and Materials]. Kyiv: Vydavnychyi dim "Kyievo-Mohylianska akademiya", 143–148.

8. Snizhko, N. (2022). Kontsepty nainovishykhykh tlumachnykh slovnykiv Ukrayins'koyi movy [Concepts of Newest Explanatory Dictionaries of the Ukrainian Language]. *Ukrayins'ka Mova: naukovo-teoretychnyi zhurnal [Ukrainian Language: scientific and theoretical journal]*, *3*(83), 3–24. https://doi.org/10.15407/ukrmova2022.03.003 (In Ukrainian)

9. Strikha, M. (2020). *Ukrayins'kyj pereklad i perekladachi: mizh literaturoyu i naysiyetvorennyam [Ukrainian translation and translators: between literature and nation-building]*. Kyiv: Dukh i Litera. (In Ukrainian)

10. Shevchenko, L. & Syzonov, D. (2020). Stan i perspektyvy dyskursyvno-stylistychnoyi leksykohrafiyi: ohliad problemy [The State and Prospects of Discursive Stylistic Lexicography: An Overview]. *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej [Studies in Polish and Slavonic Philology], 55,* 1-19. https://doi.org/10.11649/sfps.1966 (In Ukrainian)

11. Blynova, I. & Davydenko, V. (2021). Contemporary Ukrainian Lexicography: Status, Trends, and Development Trends. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 9. Current Trends in Language Development, 21*, 5–18. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series9.2021.21.01

12. Frawley, W., Hill, C., K. & Munro, P. (2002). Making a Dictionary: Ten Issues. In W. Frawley & al (Eds.), *Making Dictionaries: Preserving Indigenous Languages of the Americas*. Perkeley: University of California Press, 1–22. http://dx.doi.org/10.1093/ijl/17.1.91

13. Litvinyak O. (2019). Interpreters and Dictionaries. In D. Osuchowska and L. Harmon (Eds.), *Contents, Use, Usability. Dictionaries from the Perspective of a Translator and a Language Teacher*. Berlin: Peter Lang, 75–84. https://doi.org/10.3726/b15991

14. Savchyn, V. (2019). Dictionary in the Totalitarian Society: Ukrainian Lexicography in the 20th century. In D. Osuchowska and L. Harmon (Eds.), *Contents, Use, Usability. Dictionaries from the Perspective of a Translator and a Language Teacher*. Berlin: Peter Lang, 119–136. https://doi.org/10.3726/b15991

The article was received by the editors 25.08.2025
The article is recommended for printing 17.10.2025
Published 30.12.2025

Дзера Оксана Василівна – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри перекладознавства і контрастивної лінгвістики імені Григорія Кочура, Львівський національний університет імені Івана Франка; e-mail: oksana.dzera@lnu.edu.ua;ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3471-0724;GOOGLE SCHOLAR:https://scholar.google.com.ua/citations?hl=uk&user=1opWdFYAAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Oksana-Dzera

РОЗКОДОВУЮЧИ СЛОВНИКИ: КРИТИЧНА ПЕРСПЕКТИВА РОКСОЛАНИ ЗОРІВЧАК

Статтю присвячено осмисленню критичної спадщини Роксолани Зорівчак у сфері української лексикографії. У дослідженні підкреслюється, що словники виступають не лише інструментами фіксації мови, а й важливими чинниками культурної пам'яті та національної ідентичності. Проблема набуває особливої актуальності в умовах глобалізаційних викликів і російської агресії, коли питання мови, культури й ідентичності стають надзвичайно гострими. Мета статті полягає у висвітленні ролі Роксолани Зорівчак як критика української лексикографії та у виявленні значення її праць для сучасних студій у галузі металексикографії. Методологічну основу дослідження визначає міждисциплінарний підхід, що синтезує напрацювання перекладознавства, металексикографії та культурології. Дослідження поєднує історичну і критичну перспективи з використанням методів порівняльного аналізу, дискурс-аналізу та герменевтичного аналізу. Основні результати полягають у тому, що дослідження проф. Зорівчак охоплюють широкий спектр проблем: від збереження національних традицій у словникарстві до впровадження новітніх підходів, зокрема при підготовці перекладних і термінологічних словників. Її критика виявляє маніпулятивний потенціал словників у тоталітарному суспільстві й водночас показує перспективи їх розвитку як засобу відновлення культурної тяглості. Важливо, що спадщина Зорівчак демонструє здатність словників протистояти ідеологічному тиску та служити простором збереження мовного різноманіття. Її спостереження і сьогодні не втрачають актуальності, особливо в контексті деколоніального підходу до українських студій. Таким чином, її внесок не лише збагачує українську лексикографічну критику, а й пропонує рамку для розуміння словників як наукових і водночас політичних інструментів. У висновках наголошується, що звернення до спадщини Зорівчак відкриває нові перспективи для осмислення словників як засобів культурного спротиву, збереження ідентичності та інтеграції української лексикографії у світовий науковий контекст.

Ключові слова: *ідентичність, культура, лексикографія, словник, Україна, Роксолана Зорівчак.*

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Зорівчак, Р. (2005). *Боліти болем слова нашого….* Львів: Видавництво Львівського національного університету імені Івана Франка.

2. Кримський, А. (Ред.). (1924). *Російсько-український академічний словник. Том. 1 (А – Ж).* Київ: Червоний шлях.

3. Паночко, М. (2021). Розвиток української лексикографії в 70-х роках XX століття. *Академічні студії. Серія "Гуманітарні науки"*, *4*, 22–27. https://doi.org/10.52726/as.humanities/2021.4.4

4. Перепадя, А. (1966). Десята муза. Інтерв'ю з Анатолем Перепадею. *Україна: Наука і культура*, 408–413.

5. Пилипчук, Д. (2020). *Словники української мови: 1596-2018: бібліографічний покажчик: [наук. вид.]* [упорядн. і автор передмови Дмитро Пилипчук]. Київ: Просвіта.

6. Полюга, Л. (2003). Роль української лексикографії і утвердженні національної самобутності. *Вісник Львівського університету. Серія журналістики*, *23*, 144–152.

7. Резолюція, 1934. (2005). Резолюція Комісії НКО для перевірки роботи на мовному фронті в питаннях термінології. Л. Маценко (Ред.), *Українська мова у XX сторіччі: Історія лінгвоциду; Документи і матеріали*. Київ: Видавничий дім "Києво-Могилянська академія", 143–148.

8. Сніжко, Н. (2022). Концепти найновіших тлумачних словників української мови. *Українська мова: науково-теоретичний журнал*, *3*(83), 3-24. https://doi.org/10.15407/ukrmova2022.03.003

9. Стріха, М. (2020). *Український переклад і перекладачі: між літературою і націєтворенням*. Київ: Дух і Літера.

10. Шевченко, Л. & Сизонов, Д. (2020). Стан і перспективи дискурсивно-стилістичної лексикографії: огляд проблеми. *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*, *55*, 1-19. https://doi.org/10.11649/sfps.1966

11. Blynova, I. & Davydenko, V. (2021). Contemporary Ukrainian Lexicography: Status, Trends, and Development Trends. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 9. Current Trends in Language Development*, *21*, 5–18. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series9.2021.21.01

12. Frawley, W., Hill, C., K. & Munro, P. (2002). Making a Dictionary: Ten Issues. In W. Frawley & al (Eds.), *Making Dictionaries: Preserving Indigenous Languages of the Americas*. Perkeley: University of California Press, 1–22. http://dx.doi.org/10.1093/ijl/17.1.91

13. Litvinyak, O. (2019). Interpreters and Dictionaries. In D. Osuchowska and L. Harmon (Eds.), *Contents, Use, Usability. Dictionaries from the Perspective of a Translator and a Language Teacher*. Berlin: Peter Lang, 75–84 https://doi.org/10.3726/b15991

14. Savchyn, V. (2019). Dictionary in the Totalitarian Society: Ukrainian Lexicography in the 20th century. In D. Osuchowska and L. Harmon (Eds.), *Contents, Use, Usability. Dictionaries from the Perspective of a Translator and a Language Teacher*. Berlin : Peter Lang, 119–136 https://doi.org/10.3726/b15991

Стаття надійшла до редакції 25.08.2025
Стаття рекомендована до друку 17.10.2025
Опубликовано 30.12.2025

DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-09
УДК: 81:[001.891+37.091.33]-042.3:004.8

І. В. Змійова
кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов та перекладу,
Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»,
e-mail: i.zmiyova@gmail.com; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-02817183;
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?hl=uk&user=SnWdLZ8AAAAJ;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Irina-Zmiyova

І. О. Паненко
старший викладач кафедри іноземних мов та перекладу,
Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»,
e-mail: innapanenko2020work@gmail.com;ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8326-9555;
GOOGLE SCHOLAR:
https://scholar.google.com/citations?hl=uk&authuser=3&user=PRlU-eEAAAAJ;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Inna-Panenko

І. Ю. Гусленко
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу факультету іноземних мов,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, e-mail: i.guslenko@karazin.ua;
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0785-0000; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=lr7hoo0AAAAJ&hl=uk ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Iryna-Huslenko

О. В. Карпенко
старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
e-mail: yelena.karpenko@karazin.ua; ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6795-2487;
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=ru&authuser=1&user=yQX25gIAAAAJ;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Olena-Karpenko-6

ПРОБЛЕМИ ФІЛОЛОГІЇ В ЕПОХУ ШІ: ЯК ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЗМІНЮЄ ESL-ВИКЛАДАННЯ, ПЕРЕКЛАД І НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розглядається вплив штучного інтелекту (ШІ) на основні напрями філологічної діяльності – ESL-викладання, переклад і наукові дослідження. Актуальність теми зумовлена необхідністю переосмислення традиційних підходів до викладання, перекладу та наукової роботи в умовах технологічних трансформацій. Об'єктом дослідження є штучний інтелект і його технології в освітньому просторі, а предметом – способи їхнього застосування у викладацькій, перекладацькій та науковій діяльності. Метою статті є комплексний аналіз впливу ШІ на три основні напрями філологічної діяльності: ESL-викладання, переклад та наукові дослідження. Для досягнення зазначеної мети проаналізовано сучасні інструменти ШІ, що використовуються в ESL-викладанні; досліджено вплив ШІ на теорію і практику перекладу; визначено переваги й ризики застосування ШІ в науковій діяльності; окреслено етичні й нормативні аспекти використання ШІ у філологічній сфері. Стаття комплексно розглядає використання ШІ у викладанні англійської мови як іноземної, зокрема такі інструменти, як адаптивні платформи, чат-боти, автоматизоване оцінювання, а також трансформацію ролі викладача й структури навчального курсу. У сфері перекладу аналізується еволюція CAT-засобів, зростання ролі постредагування та загрози втрати професійних навичок. Окрема увага приділяється тому, як ШІ змінює методологію наукових досліджень, зокрема полегшує доступ до інформації, автоматизує аналіз джерел і редагування текстів. Завершальний розділ присвячений етичним і академічним аспектам використання ШІ – питанням доброчесності, авторства й академічної відповідальності.

Ключові слова: *адаптивне навчання, академічна доброчесність, викладання англійської мови, наукове дослідження, переклад, цифрова технологія, штучний інтелект.*

© Змійова І. В., Паненко І. О., Гусленко І. Ю., Карпенко О. В., 2025
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0.

Як цитувати: Змійова, І., Паненко, І., Гусленко, І., Карпенко, О. (2025). Проблеми філології в епоху ШІ: як штучний інтелект змінює ESL-викладання, переклад і наукові дослідження. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов,* (102).
DOI:10.26565/2786-5312-2025-102-09
In cites: Zmiiova, I., Panenko, I., Huslenko, I., Karpenko, O. (2025). Challenges of philology in the age of AI: how artificial intelligence is changing ESL-teaching, translation and research. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching,* (102).
DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-09

1. ВСТУП

Штучний інтелект (ШІ) дедалі активніше проникає в усі сфери життя. В побуті ми користуємось смартфонами, обладнуємо «розумні» будинки, не боїмося їхати в таксі без водія або заснути за кермом, тому що бортовий комп'ютер подбає про безпеку. В освіті ШІ допомагає викладачу виконувати щоденну рутинну роботу з підготовки до занять, пошуку матеріалів тощо, але водночас він трансформує роль викладача, підходи до викладання, структуру навчальних програм. Перекладачі широко використовують САТ-інструменти і машинний переклад (МП) в своїй діяльності, а науковцям ШІ допомагає збирати матеріал для досліджень, планувати роботу, редагувати тексти. Поступово ми поглиблюємо свої знання в сфері використання ШІ, стаємо більш освіченими, але він теж не стоїть на місці і ставить нас перед новими викликами. У світлі діджиталізації та глобалізації актуальним залишається осмислення того, як саме ШІ змінює традиційні філологічні практики, і пошук вирішення проблем, що виникають разом з розвитком штучного інтелекту.

Об'єктом дослідження є явище штучного інтелекту та відповідні технології в освіті, а предметом – способи використання технологій штучного інтелекту на заняттях з англійської мови, в навчанні перекладу й наукових дослідженнях.

Метою статті є комплексний аналіз впливу ШІ на три основні напрями філологічної діяльності: ESL-викладання, переклад та академічні дослідження.

Для досягнення зазначеної мети слід розв'язати такі завдання:

– проаналізувати сучасні інструменти ШІ, що використовуються у ESL-викладанні;

– дослідити вплив ШІ на теорію і практику перекладу;

– визначити переваги й ризики застосування ШІ в науковій діяльності;

– окреслити етичні й нормативні аспекти використання ШІ у філологічній сфері.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

31 серпня 1955 John McCarthy, Marvin Minsky, Claude Shannon та Nathaniel Rochester організували літню дослідницьку сесію в коледжі Дартмута (Гановер, Нью-Гемпшир), куди були запрошені провідні фахівці з обчислювальної техніки та суміжних галузей. У пропозиції, яку вони офіційно висунули, зазначалося: «Ми вважаємо за доцільне провести дослідження з проблематики штучного інтелекту (artificial intelligence) в літній період 1956 року в коледжі Дартмута. Основною гіпотезою дослідження є припущення, що будь-який аспект навчання або інші прояви інтелекту можна, в принципі, описати з такою точністю, яка дозволить змоделювати їх за допомогою машини» [17].

Ця дата вважається днем народження терміну 'artificial intelligence' (штучний інтелект), а семінар дав поштовх до багатьох досліджень. Перші зарубіжні публікації, присвячені використанню штучного інтелекту в освіті, з'явились ще у 1960-х роках і пов'язані з такими іменами: Joseph Weizenbaum в 1966 році створив програму ELIZA – перший приклад взаємодії людини і машини, Jaime Carbonell вперше запропонував концепцію «інтелектуального навчання» – використання ШІ для створення адаптивних комп'ютерних навчальних систем, Patrick Suppes – автор ідеї **індивідуалізованого навчання** через комп'ютер, D. Sleeman & J.S. Brown, автори перших публікацій на тему 'Intelligent Tutoring Systems'.

В Україні активні дослідження використання ШІ в освіті почались у 1990-х роках і пов'язані з ім'ям доктора технічних наук, професора А. І. Шевченка. Саме з його ініціативи у 1991 році був створений Інститут проблем штучного інтелекту (ІПШІ) МОН і НАН України. Вже з 1997 року інститут мав Лабораторію комп'ютерних підручників, що займалася інформаційними технологіями в освіті, зокрема дистанційним навчанням. З 2010 року діє щорічна школа молодих науковців «Системи та засоби ШІ», її тематика: комп'ютерні підручники, дистанційне навчання, підтримка молодих талановитих дослідників [2].

Значною подією у сфері досліджень штучного інтелекту стала Міжнародна наукова конференція «Штучний інтелект у науці та освіті» (AISE 2024). В Резолюції конференції було сформульовано практичні рекомендації, серед яких слід відзначити такі:

– провести низку наукових та навчальних заходів щодо різних аспектів застосування штучного інтелекту для: наукових досліджень, навчання школярів, студентів, підвищення кваліфікації наукових, педагогічних та науково-педагогічних працівників;

– провести низку наукових досліджень, як фундаментальних, так і прикладних, щодо різних ас-

пектів застосування штучного інтелекту для наукових та освітніх цілей, зокрема: застосування штучного інтелекту для опрацювання великих обсягів даних для різних галузей знань; імплементація штучного інтелекту в інформаційно-аналітичні, інформаційно-довідкові, пошукові системи для різних дисциплін; підвищення кваліфікації наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників щодо застосування штучного інтелекту у професійній діяльності [9].

Але незважаючи на бурхливий розвиток ШІ і появу нових досліджень з цієї проблеми, досі не існує єдиної концепції та нормативної бази для використання ШІ в науці й освіті. Немає також єдиного правового визначення штучного інтелекту.

У країнах Європейського Союзу розробляються різні підходи до врегулювання використання штучного інтелекту, проте очікується, що остаточні правила визначить проєкт Закону про штучний інтелект (AI Act), який має встановити єдині стандарти для всіх країн ЄС. У США половина штатів ухвалила закони у сфері ШІ у 2023 році, а решта прийняла відповідні резолюції. Китай визначив стандарти на національному рівні та місцеві адаптації, Японія розробила «Стратегію розвитку штучного інтелекту», Гонконг створив керівні принципи етичного розвитку та використання штучного інтелекту [12]. Україна у 2021 році схвалила «Концепцію розвитку штучного інтелекту в Україні», де визначаються мета, принципи та завдання розвитку технологій штучного інтелекту як одного з пріоритетних напрямів у сфері науково-технологічних досліджень [3].

Ці зміни та нововведення зробили використання штучного інтелекту у викладанні мов, перекладі і наукових дослідженнях однією з найбільш обговорюваних тем в освіті.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1. Штучний інтелект у ESL-викладанні

Останні десятиліття відзначаються зміною акцентів у навчанні: від освіти, орієнтованої на викладача, до підходу, що ставить у центр учня, а нині – технології. У традиційній моделі «викладач – студент» учитель виступає джерелом знань, а студенти залишаються пасивними реципієнтами. Натомість модель «студент – викладач» акцентує активну участь учнів у процесі та трансформує роль учителя з лідера на консультанта, який працює з кожним індивідуально.

Технологічні зміни виводять навчання на абсолютно новий рівень. Зараз формується нова освітня реальність, яка породжує багато запитань, а з ними і нові проблеми і страхи, найголовнішим з яких є те, що вчителів замінить штучний інтелект. «Страх перед технологіями може мати надзвичайно негативний вплив на навчальне середовище, тривога викладачів заважає ефективному використанню технологій. Звичайно, важливо забезпечити всі можливі переваги ШІ у вищій освіті, але це потрібно робити з широко розплющеними очима щодо ризиків, які (якщо не брати до уваги повну заміну викладачів штучним інтелектом) є цілком реальними» [13].

В Рекомендаціях UNESCO щодо використання штучного інтелекту в освіті і науці підкреслюється необхідність вивчення складних наслідків застосування ШІ в освітніх установах, зокрема того, як він переосмислює основні навички і створює як можливості, так і виклики в сучасних освітніх установах в епоху ШІ [22].

Тож, що штучний інтелект може запропонувати освіті:

1. ШІ може забезпечити студентам персоналізоване навчання, включаючи індивідуальні завдання та зворотний зв'язок. Мова йде про адаптивне навчання – «педагогічний підхід, який використовує передові технології, зокрема алгоритми машинного навчання, для адаптації навчального контенту, навчальних стратегій та методів оцінювання до індивідуальних особливостей учнів» [14].

Традиційні платформи електронної освіти пропонують однаковий контент для всіх, не враховуючи індивідуальні потреби учнів. Інтеграція штучного інтелекту та машинного навчання дає змогу аналізувати дані, визначати сильні й слабкі сторони та створювати персоналізовані матеріали. Google Workspace for Education із моделлю Gemini та Canva for Education застосовують ШІ для оцінювання успішності й генерації інтерактивних завдань, формуючи гнучке освітнє середовище.

2. Оцінювання знань і навичок студентів – мовлення та письмо.

Сучасні інструменти штучного інтелекту підтримують оцінювання як письмового, так і усного мовлення. Платформи для письма, зокрема Write & Improve від Cambridge English, Grammarly, Quillbot, ProWritingAid, Microsoft Copilot і Claude AI, аналізують граматику, лексику, структуру тексту та логіку викладу, допомагаючи студентам покращувати якість робіт відповідно до стандартів CEFR. Для усного мовлення система ETS SpeechRater, що використовується у TOEFL, оцінює вимову, ритміку, лексичний діапазон і зв'язність мовлення, забезпечуючи об'єктивні результати без участі людини.

3. Штучний інтелект відкриває можливості для створення підручників, що стають зрозумілішими, інтерактивними та адаптованими до потреб учнів завдяки концепції «смарт-контенту», яка передбачає динамічні матеріали, що підлаштовуються під індивідуальний стиль навчання, інтерактивність і миттєвий зворотний зв'язок. Такі підручники сприяють ефективному засвоєнню знань і підвищують залученість учнів через інтеграцію мультимедійних елементів і персоналізованих навчальних шляхів [19].

NotebookLM перетворює текст підручників на аудіоогляди та генерує питання, тести й діаграми, адаптовані до рівня учня. Google Vids автоматизує створення навчальних відео та презентацій для освітніх цілей. Brisk із функцією Boost Student Activity забезпечує зворотний зв'язок, дозволяючи викладачу оцінити розуміння теми або емоційний стан класу й адаптувати матеріал. Ці інструменти підвищують мотивацію і спрощують створення динамічного контенту.

4. Автоматизація паперової роботи охоплює заповнення журналів, створення навчальних програм і планів. Microsoft Copilot for Education формує анотації до занять, структурує робочі програми, генерує розклади та звіти, а також пропонує оптимізацію документів відповідно до стандартів. MagicSchool AI автоматизує підготовку матеріалів, планів уроків і освітніх маршрутів, забезпечуючи швидкий зворотний зв'язок. Notion використовується для цифрових баз знань, розкладів, архівів та спільних нотаток, об'єднуючи документацію і комунікацію в єдиному середовищі. Такі інструменти знижують адміністративне навантаження та підвищують ефективність викладацької діяльності.

3.2. Штучний інтелект у перекладі

Протягом усієї історії перекладачі відігравали вирішальну роль в еволюції культури. Вони не лише доносили шедеври людського літературного генія до широкої аудиторії, а й допомагали усувати мовні бар'єри, що перешкоджали вільному обміну ідеями та знаннями. Завдяки їхнім талантам і знанням досягнення науки і техніки стали доступними за межами культур, які їх породили [11].

Переклад є міждисциплінарною галуззю, що поєднує мовознавство, перекладознавство й комп'ютерні науки. Перекладач повинен знати граматику, лексику та стилістику обох мов, а також володіти теорією і практикою перекладу для вибору стратегії та прийомів. У сучасних умовах важливими стають і знання комп'ютерних систем, що підтримують переклад.

У 1990-х роках поширився статистичний машинний переклад (SMT), який застосовував статистичні моделі для опрацювання мов. Останніми роками домінує нейронний машинний переклад (NMT), що використовує глибокі нейронні мережі для більш природного відтворення перекладу [15]. ШІ має значний вплив на сферу перекладу. Він може підвищити швидкість, точність і ефективність перекладу, полегшуючи людям спілкування, незважаючи на мовні бар'єри. Він також має потенціал для зниження витрат на переклад і розширення доступу до інформації різними мовами і культурами [10].

Порівняльний аналіз цих методів показав, що моделі NMT перевершують інші методи за точністю, плавністю та ефективністю перекладу. Вони поєднують сильні сторони різних підходів і можуть забезпечити високу якість перекладу. Моделі на основі правил і SMT мають нижчі показники точності та плавності перекладу, але вони все одно можуть бути корисними для певних сфер застосування [10].

Сучасні інструменти зі штучним інтелектом: Google Translate, DeepL Microsoft Reverso Context, Wordvice AI, Google Lens та інші підтримують понад 100 мов у режимі реального часу, пропонуючи такі можливості, як переклад тексту і мовлення. З розвитком штучного інтелекту ці інструменти перекладу, безсумнівно, стануть більш досконалими, пропонуючи більшу точність і простоту у використанні, що сприятиме глобальному спілкуванню і взаєморозумінню.

Але перш ніж ШІ-переклад можна буде використовувати для точного та надійного перекладу всіх форм тексту, необхідно вирішити низку питань. Однією з найпомітніших проблем є відсутність культурних нюансів у перекладених текстах. У деяких випадках при перекладі необхідно зберегти образну мову – ідіоми, метафори, гумор і контекст, однак системи штучного інтелекту часто не справляються з цим завданням [16]. Труднощі при перекладі текстів виникають також через структурні та синтаксичні відмінності різних мов.

Переклад на основі ШІ відзначається високою швидкістю та нижчою вартістю, тоді як традиційний переклад, виконаний людиною, забезпечує надійність і детальний зворотний зв'язок, але залишається трудомістким і дорогим. Попри досягнення машинного перекладу, роль перекладача не можна зводити лише до постредагування чи оцінювання результату.

Постредагування з'явилось як частина парадигми, в якій редактори допомагали машині, а не машина допомагала їм. З огляду на цей машинно-орієнтований характер діяльності та погані результати (з сьогоднішньої точки зору), які машинний переклад міг забезпечити тоді, не дивно, що постредагування набуло несприятливої репутації впродовж всієї історії розвитку МП [23].

Рекомендації, опубліковані TAUS (Товариством користувачів систем автоматизації перекладу), визначають рівні постредагування на основі двох стандартів очікуваної якості цільового тексту, а саме: «достатньо хороша» якість і якість, яка «подібна або дорівнює людському перекладу» [21]. Фактичний обсяг редагування неминуче залежить від цільового призначення тексту. Це означає, що цільова якість, швидше за все, буде більш послідовним параметром для настанов щодо постредагування, ніж фактичний обсяг редагування, який необхідно виконати [23].

Тож не дивно, що перекладачі художньої літератури не надають перевагу постредагуванню, обираючи переклад з нуля [18]. Крім того, використання машинного перекладу для літературного постредагування спричиняє кілька проблем. По-перше,

сама концепція продуктивності слів на одиницю часу може не мати такого значення для цього типу контенту, як для текстів у технічних галузях. В художньому перекладі – можливо, навіть більше, ніж в інших галузях – швидкість може бути менш важливою, ніж творчість, естетика та читацький досвід [23].

Отже, важливим завданням є налагодження співпраці між перекладачами-людьми та ШІ. Щоб переклади залишалися точними й культурно релевантними, необхідно знайти баланс між лінгвістичною експертизою людини та можливостями моделей штучного інтелекту.

3.3. Штучний інтелект у науковій діяльності

В останні десятиліття штучний інтелект здійснив справжню революцію в наукових дослідженнях і знайшов широке застосування у різних галузях. Його використовують для аналізу величезних обсягів даних і автоматизації рутинних завдань [1]. Аналітичні моделі на основі ШІ здатні здійснювати точний та швидкий аналіз даних та проводити експерименти, що значно збільшує ефективність та точність експериментальних досліджень. Збір та аналіз даних з використанням алгоритмів машинного навчання дозволяє побудувати моделі, які можуть прогнозувати результати на основі попередніх даних [6, с. 489].

Однією із значущих переваг використання ШІ є його здатність прискорювати темпи наукових розвідок. Традиційні наукові дослідження можуть бути трудомісткими, потребувати ретельних експериментів, тривалого етапу збору даних. ШІ-інструменти дають змогу миттєво обробляти великі масиви даних і виявляти приховані закономірності, кореляції тощо, які недоступні для людини при поверхневому аналізі. Це дозволяє вченим ефективно аналізувати складні набори даних, що призводить до швидкого розуміння та відкриттів [4, с. 380; 5, с. 17]. Штучний інтелект може допомогти генерувати ідеї для контенту, впорядковувати думки і навіть писати повноцінні статті на основі промптів, що може бути дуже корисним для створення перших чернеток [20].

Моделі генеративного ШІ (GenAI) продемонстрували свій потенціал для розширення уявлень про напрямки досліджень і збагачення даних розвідки, а також оглядів літератури [22]. Такі ШІ-асистенти для написання текстів, як Grammarly і Quillbot, використовують алгоритми розпізнавання природної мови, щоб надавати в режимі реального часу рекомендації щодо граматики, стилю, тональності та читабельності, сприяючи ефективнішому редагуванню авторських матеріалів, таким чином підвищуючи загальну якість тексту [*20*].

Однак така допомога супроводжується певними проблемами. Надмірне покладання на інструменти штучного інтелекту може перешкоджати розвитку критичного мислення та призведе до втрати оригінальності письма. Текст, створений штучним інтелектом, може містити упередження або неточності, що ставить під сумнів автентичність та академічну доброчесність.

Генеративний ШІ може дозволити студентам видавати текст, який вони не писали, за власну роботу, що є новим видом «плагіату». Провайдери GenAI зобов'язані маркувати свої результати водяними знаками 'generated by AI' (згенеровано штучним інтелектом), поки розробляються інструменти для ідентифікації матеріалів, створених ШІ. Однак існує мало доказів того, що ці заходи або інструменти є ефективними. Найближча стратегічна мета інституцій полягає у підтримці академічної доброчесності та посиленні відповідальності за допомогою ретельного виявлення недоброчесності людьми [22].

Використання штучного інтелекту в сфері наукових досліджень створює серйозні проблеми щодо авторства, оригінальності та етичних наслідків покладання на технології для полегшення творчих процесів. Критики вважають, що надмірна залежність від інструментів штучного інтелекту може призвести до втрати авторського голосу та навичок критичного мислення, що в результаті призведе до одноманітності письма, позбавленого особистого бачення [20].

З погляду підходу, орієнтованого на людину, інструменти ШІ повинні бути розроблені таким чином, щоб розширювати або посилювати людські інтелектуальні здібності та соціальні навички, а не підривати їх, конфліктувати з ними або привласнювати їх. Вже давно очікується, що інструменти ШІ органічно доповнять засоби, які підтримують аналітичну дослідницьку діяльність людини [22].

3.4. Штучний інтелект vs академічна доброчесність

Сьогодні питання дотримання академічної доброчесності здобувачами вищої освіти, науковими та науково-педагогічними працівниками закладів освіти та не тільки ними гостро сприймається суспільством [7, с. 392].

У статті 42 (ч. 1, 2) Закону України «Про освіту» академічна доброчесність визначається як «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень». А дотримання академічної доброчесності передбачає: посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела використаної інформації та власну педагогічну (науково-педагогічну,

творчу) діяльність; контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти; об'єктивне оцінювання результатів навчання [8].

Але зараз суспільство стикається з низкою етичних питань, що пов'язані зі зростаючою роллю штучного інтелекту в науці та освіті. Навіть в останній чинній редакції Закону про освіту від 01.06.2025 року немає жодної згадки про способи дотримання академічної доброчесності в епоху ШІ. «Питання конфіденційності, приватності, справедливості, а також безпеки стають актуальними при використанні ШІ в дослідницькій діяльності. Наприклад, як забезпечити конфіденційність та безпеку особистих даних, коли дослідники отримують доступ до великого обсягу інформації? Чи можуть алгоритми ШІ впливати на справедливість процесу ухвалення рішень? Як забезпечити етичне використання ШІ в навчальних програмах та педагогічній практиці?» [1].

Для того, щоб ШІ став надійною частиною співпраці між людиною і машиною, людино-орієнтований підхід, на якому ґрунтується Рекомендація ЮНЕСКО з етики штучного інтелекту 2021 року, має бути доопрацьований і впроваджений відповідно до специфічних особливостей нових технологій, таких як GenAI. Тільки так можна забезпечити, щоб GenAI став надійним інструментом для дослідників, вчителів та учнів [22].

Вже нині заклади освіти, і українські зокрема, мають активно працювати над розробкою етичних принципів і стандартів використання ШІ в наукових дослідженнях, враховуючи національні та міжнародні норми. Такий підхід допоможе забезпечити ефективне використання ШІ та мінімізувати потенційні ризики, пов'язані з етичними аспектами досліджень.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проведене дослідження дозволяє констатувати, що штучний інтелект кардинально трансформує традиційні філологічні практики, створюючи як нові можливості, так і серйозні виклики для сучасної освіти та науки. Аналіз застосування ШІ-технологій у трьох ключових напрямах філологічної діяльності виявив неоднозначний характер цих змін.

У сфері ESL-викладання вплив ШІ є найбільш відчутним – він не лише автоматизує рутину, але й змінює педагогічну парадигму. Виникають питання щодо збереження ролі викладача як ментора та наставника, а також необхідності розвитку критичного мислення студентів в умовах доступності готових рішень від ШІ-асистентів.

Аналіз впливу ШІ в перекладознавстві засвідчив зростання попиту на гнучкі навички постредагування замість традиційного перекладу текстів. Це ставить у центр уваги роль людського фактора, акцентуючи культурні, контекстуальні та креативні аспекти, які залишаються недосяжними для машин. Водночас змінюється функція перекладача: основний акцент переноситься на роботу з машинним перекладом, що вимагає нових компетентностей і оновлення підходів до професійної підготовки.

У науковій сфері ШІ значно полегшує доступ до джерел, аналіз інформації та оформлення результатів, прискорюючи дослідницький процес. Проте це актуалізує питання достовірності джерел і результатів та збереження наукової об'єктивності. Водночас постає проблема дотримання академічної доброчесності, зокрема в питаннях авторства й етичного використання цифрових інструментів.

П е р с п е к т и в а м и подальшого дослідження вважаємо вирішення таких завдань: аналіз впливу ШІ-технологій на якість навчання, розвиток мовленнєвих компетентностей студентів та формування їхніх професійних навичок; дослідження гібридних моделей перекладу, що поєднують машинні та людські ресурси.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бердо, Р. С., Расюн, В. Л., & Величко, В. А. (2023). Штучний інтелект та його вплив на етичні аспекти наукових досліджень в українських закладах освіти. *Академічні візії*, *22*. https://doi.org/10.5281/zenodo.8174388. Відновлено з: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/469

2. Інститут проблем штучного інтелекту МОН і НАН України. (2025). *Історія ІПШІ.* Відновлено з: https://www.ipai.net.ua/uk/istoriya-ipshi

3. Кабінет Міністрів України. (2020). *Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні. Розпорядження № 1556-р.* Відновлено з: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text

4. Коваленко, Т. (2024). *Значення штучного інтелекту для розвитку наук*. Штучний інтелект у науці та освіті (AISE 2024). Artificial intelligence in science and education: збірник матеріалів міжнародної наукової конференції. Київ, 1-2 березня, 379–381. Відновлено з: http://www.uintei.kiev.ua/sites/default/files/mat-konf-schi_2024.pdf

5. Міністерство цифрової інформації і МОН України. (2025). *Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти*. Відновлено з: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf

6. Пащенко, О. & Хоменко, В. (2024). *Визначення особливостей та шляхів застосування штучного інтелекту*. Штучний інтелект у науці та освіті (AISE 2024). Artificial intelligence in science and education: збірник матеріалів міжнародної наукової конференції. Київ, 1-2 березня, 388–390. Відновлено з: http://www.uintei.kiev.ua/sites/default/files/mat-konf-schi_2024.pdf

7. Політова, А. (2024). *Використання штучного інтелекту: порушення академічної доброчесності чи авторського права.* Штучний інтелект у науці та освіті (AISE 2024). Artificial intelligence in science and education: збірник матеріалів міжнародної наукової конференції. Київ, 1-2 березня, 392–395. Відновлено з: http://www.uintei.kiev.ua/sites/default/files/mat-konf-schi_2024.pdf

8. Про освіту. №2145–VIII § розд. V ст. 42. (2017). Відновлено з: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

9. Резолюція. (2024). *Штучний інтелект у науці та освіті (AISE 2024).* Artificial intelligence in science and education: збірник матеріалів міжнародної наукової конференції. Київ, 1-2 березня, 591–592. Відновлено з: http://www.uintei.kiev.ua/sites/default/files/mat-konf-schi_2024.pdf

10. Amini, M., Ravindran, L. & Lee, K.-F. (2024). Implications of using AI in translation studies: trends, challenges, and future direction. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences, 6*(1), 740-754. https://doi.org/10.55057/ajress.2024.6.1.67

11. Bernardini, S., Pierrette, B., Dragos, C., van Genabith, J., Silvia, H. S., O'Brien, S., … Teich, E. (2020). Language service provision in the 21st century: Challenges, opportunities and educational perspectives for translation studies. In Sijbolt Noorda, Peter Scott and Martina Vukasovic (Eds.), *Bologna Process Beyond 2020: Fundamental Values of EHEA* (pp. 297-303). Retrieved from: https://cris.unibo.it/retrieve/e1dcb335-cec6-7715-e053-1705fe0a6cc9/Bernardini_et_al_2020-bologna-process-beyond.pdf

12. Borkiewicz, M., Jałowiecka, A. & Leśniewski, G. (2024). *Sztuczna inteligencja – czym jest (z prawnego punktu widzenia) i jak radzi sobie z nia swiat*. Retrieved from: https://lbplegal.com/sztuczna-inteligencja-czym-jest-z-prawnego-punktu-widzenia-i-jak-radzi-sobie-z-nia-swiat-2/

13. Felix, C. V. (2020). The role of the teacher and AI in education. In Enakshi Sengupta, et al. (Eds.), *International Perspectives on the Role of Technology in Humanizing Higher Education* (pp. 33-48), Emerald Publishing Limited. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/346598997_The_Role_of_the_Teacher_and_AI_in_Education

14. Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A.-T., Gorski, H., & Tudorache, P. (2023). Adaptive learning using artificial intelligence in e-learning: a literature review. *Education Sciences*, *13*(12), 1216. https://doi.org/10.3390/educsci13121216

15. Hutchins, W.J. (2000). The first decades of machine translation. In John W. Hutchins (Ed.), *Early Years in Machine Translation.* John Benjamins Publish. Company. https://doi.org/10.1075/sihols.97.04hut Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/284307791_The_first_decades_of_machine_translation

16. Kenny, D. (2018). Machine translation. In Rawling, P., & Wilson, P. (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Philosophy* (pp. 428-445). Routledge. Retrieved from: https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315678481-27/machine-translation-dorothy-kenny

17. McCarthy, J. (1996). *A Proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence. August 31, 1955*. Retrieved from: https://www-formal.stanford.edu/jmc/history/dartmouth/dartmouth.html

18. Moorkens, J., Toral, A., Castilho, S. & Way, A. (2018). 'Translators' perceptions of literary post-editing using statistical and neural machine translation', *Translation Spaces 7*(2), pp. 240–262. John Benjamins Publish. Company. https://doi.org/10.1075/ts.18014.moo Retrieved from: https://www.benjamins.com/catalog/ts.18014.moo

19. Ross, D. (2024). *Customizable AI-Powered Textbooks Reshape Learning*. Retrieved from: https://www.gettingsmart.com/2024/10/07/customizable-ai-powered-textbooks-reshape-learning/

20. Syafei, M., & Nuraeningsih, N. (2025). Leveraging artificial intelligence in writing: ELT students' perspectives and experiences. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 24*(5), pp. 416-430. https://doi.org/10.26803/ijlter.24.5.22

21. TAUS. (2023). *Post-editing guidelines for machine translation*. Retrieved from: https://www.taus.net/resources/epic-guide

22. UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

23. Vieira, L. N. (2019). Post-Editing of Machine Translation. In O'Hagan, M. (Ed.), *The Routledge Handbook of Translation and Technology*. Routledge (pp. 319-335) Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/339827080_Post-Editing_of_Machine_Translation

Стаття надійшла до редакції 07.08.2025
Стаття рекомендована до друку 20.10.2025
Опубликовано 30.12.2025

Iryna Zmiiova – PhD (Philology), Associate Professor, Professor at the Department of Foreign Languages and Translation of Kharkiv University of Humanities "People's Ukrainian Academy"; e-mail: i.zmiyova@gmail.com; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-02817183; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?hl=uk&user=SnWdLZ8AAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Irina-Zmiyova

Inna Panenko – senior lecturer at the Department of Foreign Languages and Translation of Kharkiv University of Humanities "People's Ukrainian Academy"; e-mail: innapanenko2020work@gmail.com; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8326-9555 GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=uk&authuser=3&user=PRlU-eEAAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Inna-Panenko

Iryna Huslenko – PhD (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Business Foreign Language and Translation of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: i.guslenko@karazin.ua; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0785-0000; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=lr7hoo0AAAAJ&hl=uk; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Iryna-Huslenko

Olena Karpenko – senior lecturer at the Department of Business Foreign Language and Translation of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: yelena.karpenko@karazin.ua;ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6795-2487; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=ru&authuser=1&user=yQX25gIAAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Olena-Karpenko-6

CHALLENGES OF PHILOLOGY IN THE AGE OF AI: HOW ARTIFICIAL INTELLIGENCE IS CHANGING ESL-TEACHING, TRANSLATION AND RESEARCH

The article analyses the impact of artificial intelligence (AI) on the main areas of philological activity. The relevance of the topic is stipulated by the need to rethink traditional approaches to teaching, translation and research in the context of technological transformations. The object of the study is artificial intelligence and its technologies in the educational domain, and the subject is the ways of applying them in teaching, translation and research. The article aims to provide a comprehensive analysis of the impact of AI on three main areas of philological activity: ESL teaching, translation and research. To achieve this goal, the authors analyse modern AI tools used in ESL teaching; investigate the impact of AI on translation theory and practice; identify the benefits and risks of using AI in research; and outline the ethical and regulatory aspects of using AI in the philological field. The article takes a comprehensive look at the use of AI in teaching English as a foreign language, including such tools as adaptive platforms, chatbots, personalised assessment, and the transformation of the role of the teacher and the structure of the course. In the field of translation, the evolution of CAT tools, the growing role of post-editing and the threat of losing professional skills are analysed. Special attention is paid to AI's impact on research methodology, including the ease of access to information, automated source analysis, and text editing. The final section is focused on the ethical and academic aspects of using AI, including issues of integrity, authorship, and academic responsibility.

Key words: *academic integrity, adaptive learning, artificial intelligence, digital technologies, research, teaching English, translation.*

REFERENCES

1. Berdo, R. S., Rasiun, V. L., & Velychko, V. A. (2023). Shtuchnyi intelekt ta yoho vplyv na etychni aspekty naukovykh doslidzhen v ukrainskykh zakladakh osvity [Artificial intelligence and its impact on ethical aspects of scientific research in Ukrainian educational institutions]. *Akademichni vizii, 22*. https://doi.org/10.5281/zenodo.8174388 Retrieved from: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/469 (in Ukrainian)

2. Instytut problem shtuchnoho intelektu MON i NAN Ukrainy. (2025). *Istoriia IPSHI* [History of the Institute for Artificial Intelligence Problems]. Retrieved from: https://www.ipai.net.ua/uk/istoriya-ipshi (in Ukrainian)

3. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2020). *Kontseptsiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini [The Concept of Artificial Intelligence Development in Ukraine]. Rozporiadzhennia No. 1556-r*. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text (in Ukrainian)

4. Kovalenko, T. (2024). *Znachennia shtuchnoho intelektu dlia rozvytku nauk [The significance of artificial intelligence for the development of sciences]*. Proc. of the int. sci. conf. «Artificial intelligence in science and education» March 1–2. (pp. 379–381). Kyiv, Retrieved from: http://www.uintei.kiev.ua/sites/default/files/mat-konf-schi_2024.pdf (in Ukrainian)

5. Ministerstvo tsyfrovoi informatsii i MON Ukrainy. (2025). *Rekomendatsii shchodo vidpovidalnoho vprovadzhennia ta vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v zakladakh vyshchoi osvity [Recommendations on responsible implementation and use of artificial intelligence technologies in higher education institutions]*. Retrieved from: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf (in Ukrainian)

6. Pashchenko, O., & Khomenko, V. (2024). *Vyznachennia osoblyvostei ta shliakhiv zastosuvannia shtuchnoho intelektu [Identifying features and ways of applying artificial intelligence]*. Proc. of the int. sci. conf. «Artificial intelligence in science and education» March 1–2. (pp. 388–390). Kyiv. Retrieved from: http://www.uintei.kiev.ua/sites/default/files/mat-konf-schi_2024.pdf (in Ukrainian)

7. Politova, A. (2024). *Vykorystannia shtuchnoho intelektu: porushennia akademichnoi dobrochesnosti chy avtorskoho prava [Use of artificial intelligence: Violation of academic integrity or copyright]*. Proc. of the int. sci. conf. «Artificial intelligence in

science and education» March 1–2. (pp. 392–395). Kyiv. Retrieved from: http://www.uintei.kiev.ua/sites/default/files/mat-konf-schi_2024.pdf (in Ukrainian)

8. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2017). Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy No. 2145–VIII § rozd. V st. 42. «Pro osvitu» [The order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 2145–VIII § rozd. V st. 42. "On Education"] Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (in Ukrainian)

9. Rezoliutsiia. (2024). Proc. of the int. sci. conf. *«Artificial intelligence in science and education»* March 1–2. (pp. 591–592). Kyiv. Retrieved from: http://www.uintei.kiev.ua/sites/default/files/mat-konf-schi_2024.pdf (in Ukrainian)

10. Amini, M., Ravindran, L. & Lee, K.-F. (2024). Implications of using AI in translation studies: trends, challenges, and future direction. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences, 6*(1),740-754. https://doi.org/10.55057/ajress.2024.6.1.67

11. Bernardini, S., Pierrette, B., Dragos, C., van Genabith, J., Silvia, H. S., O'Brien, S., … Teich, E. (2020). Language service provision in the 21st century: Challenges, opportunities and educational perspectives for translation studies. In Sijbolt Noorda, Peter Scott and Martina Vukasovic (Eds.), *Bologna Process Beyond 2020: Fundamental Values of EHEA* (pp. 297-303). Retrieved from: https://cris.unibo.it/retrieve/e1dcb335-cec6-7715-e053-1705fe0a6cc9/Bernardini_et_al_2020-bologna-process-beyond.pdf.

12. Borkiewicz, M., Jałowiecka, A. & Leśniewski, G. (2024). *Sztuczna inteligencja – czym jest (z prawnego punktu widzenia) i jak radzi sobie z nia swiat*. Retrieved from: https://lbplegal.com/sztuczna-inteligencja-czym-jest-z-prawnego-punktu-widzenia-i-jak-radzi-sobie-z-nia-swiat-2/

13. Felix, C. V. (2020). The role of the teacher and AI in education. In Enakshi Sengupta, et al. (Eds.), *International Perspectives on the Role of Technology in Humanizing Higher Education* (pp. 33-48), Emerald Publishing Limited. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/346598997_The_Role_of_the_Teacher_and_AI_in_Education

14. Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A.-T., Gorski, H., & Tudorache, P. (2023). Adaptive learning using artificial intelligence in e-learning: a literature review. *Education Sciences*, *13*(12), 1216. https://doi.org/10.3390/educsci13121216

15. Hutchins, W.J. (2000). The first decades of machine translation. In John W. Hutchins (Ed.), *Early Years in Machine Translation.* John Benjamins Publish. Company. https://doi.org/10.1075/sihols.97.04hut Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/284307791_The_first_decades_of_machine_translation

16. Kenny, D. (2018). Machine translation. In Rawling, P., & Wilson, P. (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Philosophy* (pp. 428-445). Routledge. Retrieved from: https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315678481-27/machine-translation-dorothy-kenny

17. McCarthy, J. (1996). *A Proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence. August 31, 1955*. Retrieved from: https://www-formal.stanford.edu/jmc/history/dartmouth/dartmouth.html

18. Moorkens, J., Toral, A., Castilho, S. & Way, A. (2018). 'Translators' perceptions of literary post-editing using statistical and neural machine translation', *Translation Spaces 7*(2), pp. 240–262. John Benjamins Publish. Company. https://doi.org/10.1075/ts.18014.moo Retrieved from: https://www.benjamins.com/catalog/ts.18014.moo

19. Ross, D. (2024). *Customizable AI-Powered Textbooks Reshape Learning*. Retrieved from: https://www.gettingsmart.com/2024/10/07/customizable-ai-powered-textbooks-reshape-learning/

20. Syafei, M., & Nuraeningsih, N. (2025). Leveraging artificial intelligence in writing: ELT students' perspectives and experiences. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 24*(5), pp. 416-430. https://doi.org/10.26803/ijlter.24.5.22

21. TAUS. (2023). *Post-editing guidelines for machine translation*. Retrieved from: https://www.taus.net/resources/epic-guide.

22. UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

23. Vieira, L. N. (2019). Post-Editing of Machine Translation. In O'Hagan, M. (Ed.) *The Routledge Handbook of Translation and Technology*. Routledge (pp. 319-335) Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/339827080_Post-Editing_of_Machine_Translation

The article was received by the editors 07.08.2025
The article is recommended for printing 20.10.2025
Published 30.12.2025

DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-10
УДК: 811.111:378.147.091.31

В. В. Ільченко
старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна;e-mail: valeriia.ilchenko@karazin.ua;
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6757-1882;
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=ru&user=-o2ScB8AAAAJ;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Valeriia-Ilchenko

О. В. Карпенко
старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна; e-mail: yelena.karpenko@karazin.ua;
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6795-2487;
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=ru&authuser=1&user=yQX25gIAAAAJ
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Olena-Karpenko-6

Н. М. Старцева
кандидат філологічних наук, доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна; e-mail: nstartseva@karazin.ua;
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0264-913X
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=ru&user=GLaHCacAAAAJ;
RESEARCH GATE: www.researchgate.net/profile/Natalya-Startseva-2

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ АГЕНТНОСТІ В МОВНІЙ ОСВІТІ

У статті досліджено студентську агентність як сукупність мотиваційних, когнітивних та емоційно-вольових характеристик студента, яка забезпечує його здатність ініціювати, контролювати й спрямовувати власне навчання – зокрема з іноземної мови – та рефлексувати щодо його результативності. Окреслено теоретичні засади студентської агентності та чотири основні підходи до її визначення: соціокультурний, психологічний, соціологічний та соціокогнітивний. Проаналізовано наявну типологію студентської агентності, яка об'єднує самокеровану, колаборативну, технологічну, культурно орієнтовану, дослідницьку, рефлексивну та дієво орієнтовану типи агентності, та конкретизовано її прояви з урахуванням дисциплінарного виміру. Наголошено, що студентська агентність не є сталою рисою, а формується й активізується в процесі взаємодії студента з освітнім середовищем, а саме: освітніми нормами, очікуваннями викладачів, традиціями навчального закладу. Суттєву роль при цьому відіграють методи викладання, типи завдань та ступінь автономії, наданий студенту в процесі навчання. Установлено взаємозв'язок між типами студентської агентності та навчальними вправами, здатними формувати її окремі типи. Визначено, що різні типи вправ мають різний агентнісно-формувальний потенціал. Зазначено, що ключовим засобом формування студентської агентності є мовленнєві вправи, оскільки вони інтегрують когнітивну, соціальну, рефлексивну та діяльнісну складові навчальної активності студента. Мовні й умовно-мовленнєві вправи набувають агентнісно-формувального потенціалу за умови їхнього використання в межах навчального процесу, зорієнтованого на суб'єктну активність, рефлексію та свідоме опанування мови як інструменту повсякденного спілкування та професійної взаємодії. Підкреслено необхідність забезпечення оптимального балансу між використанням різних типів вправ задля забезпечення формування стійкої всебічної агентності суб'єктів освітнього процесу, оскільки саме такий підхід максимально сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу в цілому.

Ключові слова: *агентнісно-формувальний потенціал, методи викладання, навчальні вправи, освітнє середовище, студентська агентність, типологія.*

Як цитувати: Ільченко, В., Карпенко, О. Старцева, Н. (2025). Навчальні вправи як інструмент формування студентської агентності в мовній освіті. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов,* (102).
DOI:10.26565/2786-5312-2025-102-10
In cites: Ilchenko, V., Karpenko, O., Startseva, N. (2025). Exercises as a tool for developing student agency in language education. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching,* (102).
DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-10

© Ільченко В. В., Карпенко О. В., Старцева Н. М., 2025
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0.

1. ВСТУП

У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти особливої актуальності набуває проблема розвитку студентської агентності як основної умови формування активного, відповідального та автономного суб'єкта навчального процесу. Необхідність переосмислення ролі студента – від пасивного реципієнта знань до активного учасника освітньої взаємодії – зумовлено впровадженням компетентнісного підходу, який домінує в освітніх стратегіях XXI століття. Відповідно до Рекомендацій Ради Європейського Союзу щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя, пріоритетними визначено грамотність, мовну, цифрову, особисту, соціальну та навчальну, громадянську та підприємницьку компетентність, математичну компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії, а також компетентність культурної обізнаності та самовираження [12]. Усі зазначені компоненти тісно корелюють з концепцією агентності, оскільки передбачають проактивне, усвідомлене та соціально орієнтоване включення особистості в процес саморозвитку й соціальної взаємодії.

Питання розвитку студентської агентності в процесі вивчення іноземної мови також привертає увагу дослідників, оскільки саме мовна компетентність як одна з ключових у Рамковій програмі Європейського парламенту і Ради Європейського Союзу сприяє формуванню автономності, креативного мислення, розумінню множинних соціальних та культурних контекстів, підтримці культурної різноманітності, здатності до міжособистісної взаємодії в глобалізованому світі та розширює горизонти професійної мобільності, що є особливо важливим в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору.

Наявна типологія студентської агентності, розроблена на основі положень когнітивних теорій та теорії структурації Е. Ґідденса, охоплює такі її різновиди, як самокеровану, колаборативну, технологічну, культурно орієнтовану, дослідницьку, рефлексивну та діяльнісно-орієнтовану агентність [3, с. 137]. Однак зазначені типи здебільшого характеризують агентність у контексті загальної навчальної діяльності без урахування специфіки окремих освітніх середовищ чи дисциплінарних вимірів. Отже актуальність цього дослідження зумовлено необхідністю подальшої конкретизації проявів студентської агентності саме в процесі оволодіння іноземною мовою та пошуку ефективних способів її формування в контексті нових освітніх викликів.

Об'єктом дослідження виступає концепція агентності, що розглядається як інтегральна характеристика особистості, здатної до автономної, рефлексивної та цілеспрямованої діяльності, яка у свою чергу є невід'ємним компонентом сучасної мовно-освітньої парадигми.

Предметом дослідження є студентська агентність як сукупність мотиваційних, когнітивних та емоційно-вольових характеристик студента, яка забезпечує його здатність ініціювати, контролювати й спрямовувати власне навчання з іноземної мови та рефлексувати щодо його результативності. У межах дослідження предмет конкретизовано через аналіз типології видів студентської агентності.

Метою дослідження є встановлення кореляції між типами студентської агентності та типами вправ залежно від їхнього агентнісно-формувального потенціалу.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання: 1) конкретизувати прояви студентської агентності в процесі вивчення іноземної мови; 2) розкрити потенціал навчальних вправ щодо формування студентської агентності; 3) співвіднести типи студентської агентності з окремими видами навчальних завдань у процесі вивчення цільової мови.

Теоретичне значення дослідження полягає в уточненні типології студентської агентності з урахуванням типів вправ, спрямованих на формування її різновидів, що в подальшому сприятиме створенню агентнісно-орієнтованого навчального середовища.

Отримані результати можуть слугувати підґрунтям для створення навчальних матеріалів із чітко структурованою системою вправ для формування певних типів агентності та становлять практичну складову цього дослідження.

2. ОСНОВНА ЧАСТИНА

2.1. Теоретичні засади студентської агентності

Сучасні дослідження в галузі освіти розглядають агентність як ключову характеристику суб'єкта навчального процесу, яка визначає його здатність самостійно приймати рішення, здійснювати свідомий вибір та впливати на власну освітню траєкторію. У контексті вищої освіти це поняття дозволяє переосмислити традиційне уявлення про студента як пасивного споживача знань і натомість підкреслити його активну участь у створенні освітнього досвіду. Агентність передбачає самостійність, рефлексивність, відповідальність та здатність адаптуватися до нових умов. Важливо зауважити, що агентність не є вродженою або незмінною якістю особистості – вона формується, постійно розвивається й трансформується під впливом комплексу факторів, до яких належать особистісні характеристики, соціальний контекст та інституційні умови.

У сучасній науковій літературі вирізняють чотири основні підходи до визначення агентності: соціокультурний, психологічний, соціологічний та соціокогнітивний. Кожен із них робить акцент на певних детермінантах та механізмах реалізації агентності в навчальному процесі.

Соціокультурний підхід до вивчення агентності акцентує увагу на взаємодії особистості із соціальним і культурним контекстом його діяльності. Згідно із цим підходом агентність формується через активну участь особистості в спільнотах навчальних практик, спільному конструюванні знань та соціальній взаємодії.

Дж. Лантольф та А. Павленко наголошують, що розвиток мовленнєвої компетенції студентів є результатом складного процесу соціокультурного опосередкування, тобто трансформації індивідуального досвіду в умовах соціокультурного посередництва [17, с. 109; 18, с. 145]. У такому контексті мову розглядають не лише як інструмент передачі інформації, а як засіб структурування реальності. Д. Палфрейман підкреслює важливість соціальної взаємодії, оскільки процес навчання відбувається не ізольовано, а в тісному зв'язку з родиною, академічною спільнотою та соціальною групою [25, с. 353].

Особливий інтерес становить концепція цільових спільнот навчальних практик – уявних конструкцій, до яких прагне долучитися студент, яку розвивають Я. Канно та Б. Нортон [16, с. 241]. Вони доводять, що такі спільноти формуються на основі уявлень студентів про ідеальне соціальне середовище та бажане майбутнє й виступають потужним мотиваційним чинником. Однак розрив між реальними та цільовими спільнотами може призводити до зниження навчальної активності, що вимагає спеціальних заходів підтримки з боку викладачів та розробки адаптивних стратегій навчання [23, с. 504].

Психологічний підхід розглядає агентність як сукупність внутрішніх психічних ресурсів особистості, а саме: мотивації, саморегуляції, емоційної стійкості, здатності до рефлексії та цілепокладання, що дозволяють людині діяти відповідально та ефективно.

С. Мерсер пропонує розглядати агентність як складну динамічну систему, що включає три ключові компоненти: мотиваційний, емоційний та регуляторний [21, с. 427]. Ця система надає студенту можливість ефективного контролю над навчальним процесом, формування особистісно значущих цілей та прийняття оптимальних освітніх рішень.

Важливим аспектом психологічного підходу є також аналіз впливу зовнішнього середовища на розвиток агентності. А. Бандура, зокрема, наголошує, що соціальна підтримка та позитивна міжособистісна взаємодія є ключовими чинниками, які сприяють прояву агентності [8, с. 20]. Самооцінка формується під впливом міжособистісного досвіду, тоді як соціальна підтримка виступає ключовим ресурсом для розвитку впевненості у власних силах.

Розвиток агентності в освітньому контексті передбачає не лише здатність особистості аналізувати навчальне середовище, а й уміння чітко усвідомити власні цілі та обрати найбільш ефективні шляхи їхнього досягнення [19, с. 32].

Ця модель підкреслює, що здатність студента до участі в навчальному процесі визначається перш за все його внутрішньою психологічною готовністю – починаючи з установки на успіх і завершуючи здатністю долати труднощі. Відповідно до цього підходу для формування агентності потрібна не лише інтелектуальна, а й емоційна зрілість студента, готовність до відповідального прийняття рішень і постійної саморефлексії.

Соціологічний підхід інтерпретує агентність як здатність індивіда діяти автономно в умовах соціальних, інституційних або культурних обмежень.

У межах цього підходу важливою для розуміння агентності є концепція агентської влади, яку запропонував К. Кемпбел [11, с. 410]. Агентську владу визначають як силу, що надає людині можливість впливати на своє середовище, незважаючи на тиск соціальних, інституційних чи культурних норм.

М. Емірбейєр і А. Міше трактують агентність як відповідь на структурні виклики, що постають у процесі історичних змін [13, с. 971]. Вони вважають, що агентність формується в реляційному контексті й виявляється в здатності трансформувати наявні структури через взаємодію звички, уяви та судження.

У межах цього підходу студентську діяльність розглядають як таку, що постійно стикається з впливом зовнішніх регуляторів, які встановлює певне освітнє середовище: освітніх норм, очікувань викладачів, традицій навчального закладу. Агентність у цьому випадку проявляється в здатності студента зберігати свою автономію або наполягати на ній, долаючи зовнішні обмеження [7, 9].

Соціокогнітивний підхід інтегрує індивідуальні та соціальні аспекти агентності, ураховуючи як внутрішні ресурси особистості (когнітивні здібності, набуті навички, професійні знання), так і зовнішні ресурси (соціальний капітал, професійні зв'язки, економічні можливості). В. Маршалл виділяє два типи агентності – внутрішню (персональну) та зовнішню (соціальну) – і наголошує на необхідності гармонійного розвитку обох у контексті сучасної освіти [20, с. 11]. Цей підхід акцентує увагу на важливості формування в студента не лише академічної компетентності, а й упевненості, здатності до самовизначення, побудови продуктивних взаємин.

Інші дослідники, такі як Дж. Флауердью та Л. Міллер, підкреслюють важливість свободи вибору в навчальному процесі, доводячи, що можливість студента впливати на власну освітню траєкторію значно підвищує його активність та відповідальність [14, 22]. Д. Боуд і Е. Моллой розглядають викладача як фасилітатора, основним завданням якого є створення оптимальних умов для прояву студентської агентності [10, с. 701].

Таким чином у соціокогнітивній моделі агентності студенти виявляють здатність діяти відповідно до морально-етичних норм, оцінювати власні ре-

сурси в контексті суспільства та ініціювати інноваційні або креативні рішення [24].

Міждисциплінарний аналіз різних підходів до вивчення агентності демонструє її складну, багатоаспектну природу. Кожен з розглянутих підходів – соціокультурний, психологічний, соціологічний та соціокогнітивний – робить унікальний внесок у розуміння механізмів формування та реалізації агентності, розкриваючи різні грані взаємодії особистості з навчальним середовищем. Комплексне застосування цих підходів дозволяє ефективніше організовувати освітній процес, спрямований на розвиток відповідального, автономного та свідомого суб'єкта навчання, здатного до самостійного прийняття рішень і творчої реалізації в професійній сфері.

2.2. Типологія студентської агентності

Студентська агентність, яку визначають як ініціативну, свідому, саморегульовану діяльність студентів з вибору власної траєкторії навчання задля досягнення особистих цілей, у процесі вивчення іноземної мови охоплює когнітивні, комунікативні, соціокультурні та поведінкові аспекти. Згідно з Е. Гідденсом агент (студент) є носієм каузальної сили, для якого властиві рефлексивний моніторинг дій, інтенціональність і сприйняття та який здатний свідомо впливати на перебіг подій (навчальний процес) [15, с. 57].

У контексті мовної освіти студентська агентність реалізується у формі певних типів, зумовлених соціокультурними умовами освітнього середовища, ступенем індивідуальної залученості до навчального процесу, а також преференціями здобувача освіти щодо характеру навчальної діяльності. Автори виокремлюють такі типи студентської агентності: самокеровану, колаборативну, технологічну, культурно орієнтовану, дослідницьку, рефлексивну та діяльнісно-орієнтовану [3, с. 137].

Самокеровану студентську агентність зорієнтовано на індивідуальну ініціативу та автономне навчання. Вона реалізується через здатність студента самостійно планувати, контролювати та адаптувати власну траєкторію мовного навчання в межах структурно заданого освітнього середовища. Такий тип агентності передбачає проактивне використання доступних ресурсів, включаючи цифрові інструменти та автентичні матеріали, що сприяє автономному навчанню та персоналізації освітнього процесу.

Технологічну студентську агентність пов'язують з використанням цифрових інструментів у навчанні. Вона функціонує як ключовий чинник оптимізації мовного навчання в багатовимірному цифровому середовищі через цілеспрямоване використання цифрових платформ, мовних додатків і мультимедійних засобів та стратегічну взаємодію з онлайн-спільнотами.

Культурно орієнтована студентська агентність спрямована на розуміння культурного контексту мови. Такий тип агентності інтегрує мовне навчання з глибоким розумінням соціокультурного контексту, у якому функціонує мова, стимулює студентів до занурення в матеріальні та нематеріальні культурні артефакти, сприяючи формуванню автентичного досвіду та цілісного осмислення мови.

Дослідницька студентська агентність виявляється в аналітичному підході до вивчення мовного матеріалу, що виходить за межі репродуктивного опанування граматичних і лексичних структур мови, стимулює студентів брати участь у наукових і проєктних ініціативах, критично осмислювати мовні знання.

Колаборативна студентська агентність ґрунтується на розумінні знання як соціального явища та передбачає пріоритет колективної діяльності над індивідуальною та використання взаємодії як засобу розвитку мовленнєвих умінь і комунікативної компетентності.

Рефлексивна студентська агентність ґрунтується на здатності до усвідомленого моніторингу власної навчальної діяльності в соціальному контексті, у якому її здійснюють, та передбачає критичну оцінку навчальних результатів, сильних і слабких сторін, а також раціональне коригування навчальних стратегій.

Діяльнісно-орієнтована студентська агентність акцентує увагу на практичному використанні мовних навичок поза межами навчального середовища та спонукає студентів до участі в реальних мовних ситуаціях, як-от: мовних обмінах чи волонтерстві, що сприяє глибшому закріпленню знань через досвід.

Кожен із цих типів агентності відображає особливий спосіб залучення студента до навчального процесу, певний рівень автономії, інтенціональності та взаємодії з мовним і соціальним середовищем.

2.3. Агентнісно-формувальний потенціал вправ

Принцип взаємопов'язаного й паралельного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності передбачає обґрунтований вибір видів вправ і завдань, а також їхню організацію в певній послідовності та кількості, що гарантує ефективне формування вмінь і навичок у різних аспектах мовленнєвої діяльності [1, 2, 5].

У психологічній науці поняття *«вправа»* розглядають як багаторазове цілеспрямоване виконання дій або видів діяльності з метою їхнього засвоєння, що ґрунтується на усвідомленні, когнітивному контролі та корекції процесу виконання та результатів діяльності [4, с. 47]. У контексті дослідження типів студентської агентності саме психологічне осмислення цього поняття *є* значущим, оскільки характер студентської агентності зумовлює рівень залученості студентів до навчального процесу (від репродуктивного виконання завдань до усвідомленої, саморегульованої, ініціативної та цілеспрямованої діяльності). У такому контексті вправа виступає не

лише як засіб автоматизації знань і навичок, а і як інструмент особистісної активності, рефлексії, саморегуляції, співпраці та практичного застосування знань відповідно до провідного типу агентності.

Аналізуючи агентнісно-формувальний потенціал вправ, автори спираються на усталену в методичній науці типологію, яка відповідає основним положенням комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземної мови, у рамках якої виокремлюють мовні, умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи [2; 6].

Мовленнєві вправи, які передбачають наближену до реальності мовленнєву взаємодію в усному чи писемному форматі, є ключовим засобом формування студентської агентності, оскільки інтегрують когнітивну, соціальну, рефлексивну та діяльнісну складові навчальної активності. Їхня основна мета – залучення студентів до смислової комунікації з активним використанням засвоєного мовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до комунікативних потреб і умов спілкування, що потребує від здобувача освіти самостійного прийняття рішень, стратегічного мислення та соціальної взаємодії [2, с. 167, 283].

Передусім мовленнєві вправи формують колаборативну агентність, оскільки майже завжди реалізуються у форматі діалогічної чи полілогічної взаємодії (дискусії, дебати, рольові ігри, інтерв'ю, симуляції, спільне вирішення завдань, планування спільних проєктів й аналіз ситуацій у групі). Такі вправи стимулюють обмін думками, співпрацю, розвиток комунікативної гнучкості та сприяють формуванню соціальної відповідальності й навичок партнерської взаємодії в навчанні.

Самокерована агентність формуються за допомогою завдань, орієнтованих на особисту ініціативу, самостійне планування та рефлексію. Під час виконання таких завдань студент самостійно обирає мовні засоби, структурує повідомлення відповідно до ситуації, визначає комунікативні наміри та регулює власну мовленнєву поведінку. До них належать персоналізовані письмові завдання, створення індивідуальних проєктів, адаптація певної інформації до власних інтересів, самооцінка навчальних досягнень та постановка власних цілей. Такі вправи сприяють розвитку навчальної автономії, критичного мислення та відповідальності за результати власного навчання.

Технологічну агентність пов'язано з використанням цифрових ресурсів, тому цей тип агентності формується через вправи, що інтегрують цифрові інструменти та онлайн-ресурси в навчання. До них належать пошук інформації на сайтах, створення мультимедійних матеріалів, робота з онлайн-брошурами та використання мобільних застосунків. Такі завдання розвивають навички цифрової грамотності, мотивують студентів до інтерактивного навчання та інтегрують технології в мовне середовище.

У випадках, коли зміст завдань охоплює соціокультурний контекст, можна говорити про формування культурно орієнтованої агентності. Вона розвивається завдяки вправам, які поєднують мову та культуру (аналіз традицій і свят, обговорення культурних норм, вивчення соціополітичних особливостей різних країн). Такі завдання допомагають студентам формувати міжкультурну компетентність, толерантність, розуміння іншомовного соціуму та здатність діяти в полікультурному середовищі.

Вправи для розвитку дослідницької агентності включають глибокий аналіз мовного матеріалу, вивчення професійних текстів, пошук закономірностей у мові та роботу з реальними прикладами з практики. Вони формують навички критичного аналізу, здатність ставити питання й досліджувати мову у функціональному контексті.

Рефлексивна агентність виникає в процесі аналізу комунікативної ефективності, а її формування підтримується вправами, що вимагають усвідомлення власного досвіду, аналіз труднощів й оцінку здобутків у навчальному процесі. До них належать ситуаційні аналізи, заповнення мовного портфоліо та обговорення помилок. Це сприяє розвитку навичок самоспостереження, самокорекції, вдосконалення комунікативних стратегій та стратегій навчання.

Вправи, які мають на меті формування діяльнісно-орієнтованої агентності, моделюють реальні життєві ситуації або ситуації професійної діяльності та надають можливість практичного застосування мови. Це можуть бути рольові ігри зі спілкування з клієнтом, створення рекламних матеріалів, презентація продукту, вирішення конфлікту або участь у змодельованих професійних сценаріях. Завдяки таким вправам студенти занурюються в реальний контекст, набуваючи здатності застосовувати мову як засіб реальної дії в професійному контексті.

Хоча мовні та умовно-мовленнєві вправи зазвичай не розглядають як основний інструмент формування та розвитку продуктивних навичок, у контексті компетентнісно орієнтованого навчання вони також можуть виступати засобом формування окремих типів студентської агентності.

Мовні вправи, які переважно мають форму заповнення пропусків, трансформації речень, заміни лексичних чи граматичних одиниць, спрямовані на автоматизацію окремих мовних структур і мають забезпечувати такий рівень сформованості мовних механізмів, який дозволяє студентам швидко й безпомилково виконувати необхідні мовні операції та вміти переносити їх в інші ситуації спілкування [2, с. 292]. Незважаючи на їхній відносно низький комунікативний потенціал, за умов комплексного педагогічного підходу такі вправи можуть виступати ефективним інструментом розвитку студентської агентності. Зокрема, у випадку, коли виконання мовних вправ супроводжується цілепокладанням,

самостійним добором матеріалів, використанням електронних ресурсів, а також усвідомленою самоперевіркою, вони сприяють формуванню самокерованої агентності. Крім того, якщо зазначені вправи доповнюють обговоренням типових помилок, аналізом граматичних закономірностей, поясненням вибору мовної форми та зіставленням альтернативних структур, вони можуть бути орієнтовані на розвиток рефлексивної агентності. Такий підхід сприяє формуванню в студентів навичок критичного оцінювання власної мовної продукції та гнучкого застосування мовного інструментарію в різних контекстах.

Умовно-мовленнєві вправи імітують типові ситуації міжособистісної або професійної взаємодії, проте функціонують у межах штучно обмеженого мовного контексту, що реалізується через зразки, підказки, опори або фіксовані мовленнєві ролі. Такі вправи «сприяють переносу мовних навичок у мовленнєву діяльність шляхом використання нових лексичних або граматичних одиниць у ситуативно спрямованих мікровисловленнях» [2, с. 292]. До типових прикладів належать діалоги за зразком, вправи на завершення реплік, інформаційні прогалини, а також імітаційні мінісценарії.

За умов методично обґрунтованого впровадження такі вправи можуть слугувати інструментом формування кількох типів студентської агентності. Зокрема, у випадку виконання вправ у парній або груповій взаємодії, яка передбачає рольовий розподіл, узгодження мовленнєвих дій, чергування ініціативи та зворотний зв'язок, вони сприяють розвиткові колаборативної агентності та моделюють процеси міжособистісного спілкування. У разі, коли зміст умовно-комунікативних вправ ґрунтується на автентичних соціокультурних темах (наприклад, культурно зумовлені моделі поведінки, увічливість, національні традиції), такі завдання можуть бути релевантними для розвитку культурно орієнтованої агентності. Навіть за умов спрощеної мовної реалізації вони активізують процеси культурної інтерпретації та міжкультурного порівняння. Крім того, рефлексивну агентність можна цілеспрямовано розвинути завдяки аналізу результатів виконаних вправ: обговоренню лінгвістичних труднощів, емоційній комфортності, ефективності комунікативних стратегій. Запитання на кшталт: «Що виявилося складним?», «Що можна було зробити/сказати/написати інакше?», «Чи досягнуто мети комунікації?» – сприяють формуванню навичок усвідомленого спостереження за власною мовною поведінкою, що є ключовим компонентом агентнісно-орієнтованого підходу до навчання.

Таким чином, навіть вправи з переважно формальним або обмежено комунікативним характером – зокрема мовні й умовно-мовленнєві – можуть набути агентнісно-формувального потенціалу за умови, що їхнє використання здійснюється у межах навчального процесу, зорієнтованого на суб'єктну активність, рефлексію та свідоме опанування мови як інструменту професійної взаємодії. За належної методичної інтеграції ці вправи можуть виступати важливим етапом у циклі діяльнісного мовного навчання, підтримуючи формування таких видів студентської агентності, як самокерована, рефлексивна, колаборативна й культурно орієнтована.

3. ВИСНОВКИ

На сучасному етапі освіти в умовах цифрової трансформації та постійних змін у суспільстві та ринку праці агентність набуває критичного значення. Освітній процес, що підтримує агентність, сприяє формуванню відповідальних, ініціативних і гнучких громадян, здатних адаптуватися до умов, які постійно змінюються, і стати творцями нового знання, а не його пасивними споживачами.

Студентська агентність у контексті іншомовної освіти є складним інтегративним утворення, що охоплює когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий та поведінковий компоненти, які забезпечують активну участь студента в освітньому процесі, здатність самостійно приймати рішення, брати відповідальність за результати навчання та рефлексувати власну діяльність.

Студентська агентність не є сталою рисою, а формується й активізується в процесі взаємодії студента з освітнім середовищем: через активну участь студентів у спільнотах навчальних практик, педагогічну підтримку, спільне конструювання знань та соціальну взаємодію. Суттєву роль при цьому відіграють методи викладання, типи завдань та ступінь автономії, що надається студенту в процесі навчання.

Формування різних типів студентської агентності в процесі навчання іноземної мови підтримує певна система вправ. Так мовні вправи сприяють створенню самокерованої та рефлексивної студентської агентності, а умовно-мовленнєві вправи доцільно використовувати для формування колаборативної, культурно орієнтованої та рефлексивної студентської агентності. Але найбільший агентнісно-формувальний потенціал мають м**овленнєві вправи**, оскільки інтегрують когнітивну, соціальну, рефлексивну та діяльнісну складові навчальної активності.

П е р с п е к т и в и подальших розвідок полягають у проведенні дослідження щодо впливу різних типів вправ на виникнення конкретних аспектів агентності та аналізі динаміки формування студентської агентності на різних етапах навчання в закладах вищої освіти.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., & Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Київ: Ленвіт. Відновлено з: http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/267/РњРµС,PsPrРёРєР°%20PSP°PIC‡P°PSPSCЏ%20P†РњС–Рљ%20PїС–PrСЂСѓС‡PSPёРє%20%202013.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

2. Редько, В. Г. (2017). Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка. Відновлено з: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709468/1/Redko_Monograph_1.pdf.

3. Старцева, Н. М, Ільченко, В. В, & Карпенко, О. В. (2024). Студентська агентність та її типи: застосування в мовному навчальному середовищі. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов, 99*, 133-140. Відновлено з: file:///D:/Downloads/23895-Текст%20статті-45991-1-10-20240630.pdf.

4. Ушакова, І. М. (2016). *Вікова психологія: курс лекцій*. Харків: НУЦЗУ. Відновлено з: http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/494/1/Вікова%20психология%20Консп%20лекц%20%28Ушакова%29.pdf.

5. Черноватий, Л. М. (2018). Система вправ і завдань як категорія методики навчання. *Іноземні мови, 2*, 19-26. Відновлено з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2018_2_4.

6. Чистякова, А. Б. (2008). Система вправ при навчанні іноземної мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки, 12*, 208-213. Відновлено з: https://ekhnuir.karazin.ua/server/api/core/bitstreams/19fce754-2c14-4438-aafa-8942977c14a7/content.

7. Aitken, N. (2011). Student Voice in Fair Assessment Practice. In: Webber, C., Lupart, J. (Eds.), *Leading Student Assessment. Studies in Educational Leadership, vol 15*. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1727-5_9.

8. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1.

9. Barrance, R., & Elwood, J. (2018). National assessment policy reform 14–16 and its consequences for young people: student views and experiences of GCSE reform in Northern Ireland and Wales. *Assessment in Education Principles Policy and Practice, 25*(3), 252-271. https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1410465.

10. Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38:6*, 698-712. https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462.

11. Campbell, C. (2009). Distinguishing the Power of Agency from Agentic Power: A Note on Weber and the "Black Box" of Personal Agency. *Sociological Theory, 27*(4), 407-418. https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2009.01355.x.

12. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01).

13. Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American journal of sociology*, *103*, pp. 962-1023. https://doi.org/10.1086/231294.

14. Flowerdew, J., & Miller, L. (2008). Social structure and individual agency in second language learning: Evidence from three life histories. *Critical Inquiry in Language Studies, 5*(4), 201-224. https://doi.org/10.1080/15427580802286173.

15. Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory. Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*. London: Macmillan.

16. Kanno, Y., & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity & Education, 2*(4), 241-249. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_1.

17. Lantolf, J. P., & Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics, 15*, 108-124. https://doi.org/10.1017/S0267190500002646.

18. Lantolf, J. P., & Pavlenko, A. (2001). Second language activity theory: understanding second language learners as people. In M. Breen (Ed.), *Learner Contribution to Language Learning: New directions in research* **(pp.** 141-158). Harlow: Pearson Education.

19. Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum.* **A Global Reference for Curricula Transformation**. UNESCO. https://fundaciobofill.cat/uploads/old-files/BOOK_COMPLETE_future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf.

20. Marshall, V. & Clarke, P. (2010). Agency and social structure in aging and life-course research. In D. Dannefer & C. Phillipson, The SAGE handbook of social gerontology (pp. 294-305). London: SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446200933.n22.

21. Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System, 39*(4), pp. 427-436. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08/001.

22. Miller, E. R. (2010). Agency in the making: Adult immigrants' accounts of language learning and work. *TESOL Quarterly, 44*(3), 465-487. https://doi.org/10.5054/tq.2010.226854.

23. Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson. https://doi.org/10.2307/3588036.

24. OECD. (2018). The Future of Education and Skills. Education 2030. Published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD. Retrieved from: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf.

25. Palfreyman, D. (2006). Social context and resources for language learning. *System, 34*(3), 352-370. https://doi.org/10.1016/j.system.2006.05.001.

26. Scheiffelin, B. B. (1990). *The Give and Take of Everyday Life: Language Socialization of Kaluli Children.* Cambridge, UK: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/S0305000900011687.

Стаття надійшла до редакції 01.07.2025
Стаття рекомендована до друку 03.10.2025
Опубликовано 30.12.2025

Ilchenko Valeriia – Senior Lecturer at the Department of Business Foreign Language and Translation, V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: valeriia.ilchenko@karazin.ua; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6757-1882; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=ru&user=-o2ScB8AAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Valeriia-Ilchenko

Startseva Natalya – PhD, Associate Professor at the Department of Business Foreign Language and Translation, V. N. Karazin Kharkiv National University e-mail: nstartseva@karazin.ua; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0264-913X; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=ru&user=GLaHCacAAAAJ; RESEARCH GATE: www.researchgate.net/profile/Natalya-Startseva-2

Karpenko Olena – Senior Lecturer at the Department of Business Foreign Language and Translation, V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: yelena.karpenko@karazin.ua; ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6795-2487;GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=ru&authuser=1&user=yQX25gIAAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Olena-Karpenko-6'

EXERCISES AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENT AGENCY IN LANGUAGE EDUCATION

The article examines student agency as a set of motivational, cognitive, emotional, and volitional characteristics of the student, which ensures their ability to initiate, control, and direct their own learning – of a foreign language in particular – and reflect on its effectiveness. The theoretical foundations of student agency and the four main approaches to its definition – socio-cultural, psychological, sociological and socio-cognitive – are outlined. The existing typology of student agency encompassing self-directed, collaborative, technological, culture-oriented, research, reflexive, and action-oriented student agency, is analysed and its manifestations are specified with regard to the disciplinary dimension. It is emphasized that student agency is not a permanent feature; it is formed and activated in the process of student interaction with the educational environment conditioned by educational norms and regulations, teacher's expectations, and traditions of an educational establishment. A significant role in this process is played by teaching methods, types of exercises and the degree of autonomy provided to the student in the learning process. The relationship between the types of student agency and learning exercises that can form its individual types is established. It is determined that different types of exercises feature different agency-forming potential. It is noted that the key means of forming student agency is productive exercises, since they integrate the cognitive, social, reflexive, and functional components of student learning activity. Reproductive and productive-reproductive exercises acquire agency-forming potential, provided that such exercises are used in the educational process focused on the subject activity, their reflection and conscious acquisition of language as a tool for everyday and professional interaction. The authors emphasize the need for an optimal balance between the use of different types of exercises to ensure the formation of sustainable and comprehensive agency in the subject of the educational process, since this approach will maximize the effectiveness of the educational process as a whole.

Key words: *agency-forming potential, educational environment, learning exercises, student agency, teaching methods, typology.*

REFERENCES

1. Bihych, O. B., Borysko, N. F., Borets'ka H. E. & Nikolayeva, S. Yu. (Eds.). (2013). *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities]*. Kyyiv: Lenvit Publ. (in Ukrainian)

2. Red'ko, V. H. (2017). *Konstruiuvannia zmistu shkil'nykh pidruchnykiv z inozemnykh mov: teoriia i praktyka: monohrafiia [Designing the content of school foreign language textbooks: theory and practice: monograph]*. Kyiv: Pedahohichna dumka Publ. (in Ukrainian)

3. Startseva, N. M., Il'chenko, V. V., & Karpenko, O V. (2024). Students'ka ahentnist' ta ii typy: zastosuvannia v movnomu navchal'nomu seredovyschi [Learner Agency and its Types: Application in the Language Learning Environment]. *Visnyk KhNU imeni V. N. Karazina. Seriia: Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov [The Journal of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching]*, 99, 133-140. (in Ukrainian)

4. Ushakova, I. M. (2016). *Vikova psykholohiia: kurs lektsij [Age Psychology: Course of Lectures]*. Kharkiv: NUTsZU Publ. (in Ukrainian)

5. Chernovatyj, L. M. (2018). Systema vprav i zavdan' iak katehoriia metodyky navchannia [The System of Exercises and Tasks as the Category of Translator Training Model]. *Inozemni movy [Foreign Languages], 2*, 19-26. (in Ukrainian)

6. Chystiakova, A. B. (2008). Systema vprav pry navchanni inozemnoi movy [System of Exercises in Teaching a Foreign Language]. *Vykladannia mov u vyschykh navchal'nykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'iazky [Teaching Languages at Higher Institutions. Interdisciplinary Links]*, *12,* 208-213. (in Ukrainian)

7. Aitken, N. (2011). Student Voice in Fair Assessment Practice. In: Webber, C., Lupart, J. (Eds.). *Leading Student Assessment. Studies in Educational Leadership, vol 15*. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1727-5_9.

8. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52***,** 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1.

9. Barrance, R., & Elwood, J. (2018). National assessment policy reform 14–16 and its consequences for young people: student views and experiences of GCSE reform in Northern Ireland and Wales. *Assessment in Education Principles Policy and Practice, 25*(3), 252-271. https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1410465.

10. Boud ,D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38:6*, 698-712. https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462.

11. Campbell, C. (2009). Distinguishing the Power of Agency from Agentic Power: A Note on Weber and the "Black Box" of Personal Agency. *Sociological Theory, 27*(4), 407-418. https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2009.01355.x.

12. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01).

13. Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American journal of sociology*, *103*, pp. 962-1023. https://doi.org/10.1086/231294.

14. Flowerdew, J., & Miller, L. (2008). Social structure and individual agency in second language learning: Evidence from three life histories. *Critical Inquiry in Language Studies, 5*(4), 201-224. https://doi.org/10.1080/15427580802286173.

15. Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory. Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*. London: Macmillan.

16. Kanno, Y., & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity & Education, 2*(4), 241-249. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_1.

17. Lantolf, J. P., & Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics, 15*, 108-124. https://doi.org/10.1017/S0267190500002646.

18. Lantolf, J. P., & Pavlenko, A. (2001). Second language activity theory: understanding second language learners as people. In M. Breen (Ed.), *Learner Contribution to Language Learning: New directions in research* **(pp.** 141-158). Harlow: Pearson Education.

19. Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum.* **A Global Reference for Curricula Transformation**. UNESCO. https://fundaciobofill.cat/uploads/old-files/BOOK_COMPLETE_future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf.

20. Marshall, V. & Clarke, P. (2010). Agency and social structure in aging and life-course research. In D. Dannefer & C. Phillipson, The SAGE handbook of social gerontology (pp. 294-305). London: SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446200933.n22.

21. Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System, 39*(4), pp. 427-436. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08/001.

22. Miller, E. R. (2010). Agency in the making: Adult immigrants' accounts of language learning and work. *TESOL Quarterly, 44*(3), 465-487. https://doi.org/10.5054/tq.2010.226854.

23. Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson. https://doi.org/10.2307/3588036.

24. OECD. (2018). The Future of Education and Skills. Education 2030. Published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD. Retrieved from: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf.

25. Palfreyman, D. (2006). Social context and resources for language learning. *System, 34*(3), 352-370. https://doi.org/10.1016/j.system.2006.05.001.

26. Scheiffelin, B. B. (1990). *The Give and Take of Everyday Life: Language Socialization of Kaluli Children.* Cambridge, UK: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/S0305000900011687.

The article was received by the editors 01.07.2025
The article is recommended for printing 03.10.2025
Published 30.12.2025

DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-11
УДК: 378.147:81'25:004.8

Karaban Viacheslav
Doctor of Philological Sciences, professor, professor at the department of theory and practice of translation from English, Taras Shevchenko National University of Kyiv;
e-mail: v.karaban@knu.ua; ORCID: 0000-0002-4229-2641;
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=NBIUOhwAAAAJ;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Viacheslav_Karaban

Karaban Anna
PhD in Philology, associate professor, associate professor at the department of English philology and intercultural communication, Taras Shevchenko National University of Kyiv; e-mail: a.karaban@knu.ua;
ORCID:0000-0002-1101-4227; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?user=upUgr-EAAAAJ&hl;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Anna-Karaban

AI ERA CLASSROOM BEYOND POST-EDITING: CUSTOM GPTs IN TRANSLATOR TRAINING

The article addresses the current pedagogical dissonance in translator training, where Large Language Models (LLMs) are either banned or students are confined to the remedial task of post-editing of LLM output, neglecting the critical up- and downstream decisions. We propose a structured integration of custom GPTs for translation teaching into the curriculum, reframing AI from a generic tool into a suite of specialized assistants for the pre-production, production, and post-production phases of the translation workflow. This approach makes the translator's decision-making process transparent, teachable, and assessable, shifting the focus to strategic thinking.

We situate this design in current work on LLM-assisted translation, post-editing, automated evaluation, and AI literacy, and recommend human oversight to limit hallucinations and biases. Methodologically, the paper offers a narrative synthesis of pedagogical, professional, and ethical arguments for the adoption of the custom GPTs and formalizes their role/function action plan. The paper presents a framework and a small proof-of-concept custom GPT suite spanning sense resolution, synonym precision, challenge identification, term extraction, explainable translation, and quality assurance. Early use indicates the following benefits: metacognitive lift via explicit alternatives, rationales, and confidence; efficiency without opacity, as assistants recommend while students decide.

By embedding these role-based GPTs, educators can foster essential competencies like AI literacy and prompt engineering, while students gain agency and a deeper understanding of the translation process. The teacher-machine-student triad recenters agency and accountability in translator training. This approach promotes the development of crucial, future-proof skills and positions technology as a tool that augments and enhances human capabilities within a human-centered AI (HCAI) paradigm and provides an actionable path for educators to move beyond the post-editing bottleneck, transforming AI from a forbidden shortcut into a structured apprenticeship in translator thinking for an AI-integrated industry.

Key words: *AI in translation, AI literacy, custom GPT, human-centered AI, translation pedagogy, translator training, post-editing.*

In cites: Karaban, V., Karaban, A. (2025). AI era classroom beyond post-editing: custom GPTs in translator training. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching,* (102).
DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-11

© Karaban V. I. Karaban A. V., 2025
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0.

1. INTRODUCTION

University translator training is stuck in cognitive dissonance. Students lean on large language models ad-hoc – just copy-pasting prompts, harvesting outputs, and only dimly sensing why the result sounds right (or wrong). Professors, meanwhile, oscillate between denial, i.e. banning AI in class as if prohibition could rewind AI's assault on the profession and depression – by reducing AI in translation to the most joyless form of post-editing, where every sentence is a triage ward and none of the upstream causes are addressed. This misunderstanding of the role of AI in translator training keeps treating the *after* as the curriculum while ignoring the *before* that makes *the after* a nightmare.

Pedagogically, resorting to custom GPTs turns AI from a black box into a studio: students practice decisions, not copy-paste, thereby restoring the dignity of the pre-production stage, where most downstream errors are born, and elevating post-production beyond error-hunting to audience-aware rewriting and reusable style assets.

Custom GPTs, built quickly, often in under an hour by uploading relevant texts, glossaries, or datasets, using tools like OpenAI's ChatGPT Builder, can be highly effective for university-level language translation courses. They are expedient to create because the process typically involves simple steps: naming the GPT, providing behavioral instructions, uploading relevant knowledge files (e.g., glossaries or sample texts), and testing with sample prompts. Based on educational resources and best practices, we present several practical custom GPTs tailored for teaching translation skills and knowledge. They focus on interactive practice, feedback, and contextual understanding, which are crucial for university students dealing with complex texts in literature, technical fields, or professional contexts.

These custom GPTs are selected for their high utility in addressing common challenges in translation education, such as personalization and ethical integration, while adapting to diverse languages and contexts and being straightforward to create and deploy. They can be shared via links for classroom use, and educators should emphasize human oversight to mitigate risks like biases, ensuring AI complements rather than replaces critical thinking.

Custom GPTs are powerful tools for enhancing translation education at the university level, offering personalized, interactive experiences that blend theory (e.g., concepts like equivalence, skopos, and cultural adaptation) with practice (e.g., hands-on translation and feedback). We think that custom GPTs can reconcile the translation classroom's dissonance. They preserve student agency and convert AI from a forbidden shortcut into a structured apprenticeship in translator thinking. The rest of the paper situates this approach in translator training approaches and course integration that any program would be able to adopt with minimal preparation.

The goal of this article is to advocate for, and provide a practical framework for, creating and using custom GPTs in university translator training for both educators and students. To realize this goal the article follows through on the following tasks: synthesizes the pedagogical, professional, and ethical rationale for adoption; formalizes a role- and function-based model as the design backbone for custom GPTs; demonstrates the design and operation of several exemplar GPTs; and provides implementation suggestions from instructions, sample prompts, rubrics, and classroom workflows for labs and homework.

2. TEACHABLE AI IN TRANSLATOR TRAINING

The object of this article is university translator-training practice from the curricular sequences and classroom activities through which novice translators plan, produce, and review translations and how these practices can accommodate AI assistance.

The subject is the creation and use of custom, task-specific AI assistants (custom GPTs) for that setting, developed on a role- and function-based model and delivered with explanatory materials.

The theoretical foundations combine translator-competence pedagogy, professional workflow logic, instructional design, and ethical principles for AI-assisted learning, together with human–computer interaction insights for prompt and interaction design.

Materials and methods are conceptual and design-oriented: a narrative synthesis of the pedagogical, professional, and ethical rationale for adopting custom GPTs; formalization of a role/function model that organizes assistance across pre-production, production, and post-production; specification and demonstration of several exemplars; and development of implementation artefacts.

2.1 The Case for Task-Bound Custom GPTs in Translator Education

Recent research on LLMs and machine translation underscores both promise and risk. Surveys and evaluation studies report that LLMs can deliver competitive translation [8] and post-editing performance in certain conditions, while also exhibiting brittleness (hallucinations, register drift, inadequate discourse coherence) without careful prompt design, interaction protocols, and human oversight [1]. This article argues for a reset: stop debating whether to utilize the LLMs, considering all the risks and design how. We propose a suite of custom GPTs, role-bound and guardrailed, that live inside the existing translator's workflow rather than outside it. Instead of a single, shapeless chatbot, students meet specialists where parameters are locked, prompts are scaffolded and transparent, and every intervention leaves a trail - edits, and rationales, etc.

In translation education specifically, Jiménez-Crespo [6] argues for moving beyond "black-box" usage

toward transparent, pedagogy-first integrations that teach students to plan tasks, reason about evidence, and externalize decisions rather than merely "ask the model."

To ground this in ESCO's translator competences, we tie each custom GPT to explicit ESCO skills rather than vague AI abilities. The *pre-production* GPTs operationalize translator competencies like analysing text before translation, comprehending the material to be translated, and employing translation techniques by turning them into checklisted actions with sources and risk notes; the *production* GPTs ensure consistency of terminology, register, and related skills; and the *post-production* GPTs can review translations as a structured, audience-aware QA cycle.

A growing body of research explores how AI can be leveraged not just as tools for translation but as active participants in the pedagogical process, particularly in the realms of automated assessment and feedback. This shift is prompting a move towards a more human-centered AI (HCAI) paradigm in education, where the focus is on augmenting, rather than replacing, the unique skills of the human translator.

The most immediate and tangible impact of AI in translation education is its potential to enhance efficiency [8] and provide rich learning resources. For instructors, AI tools can significantly reduce the burden of creating materials and preparing lessons, offering access to a vast and diverse corpus for translation exercises [12]. For students, tools like ChatGPT can accelerate the translation process by providing instant vocabulary, grammar, and drafting support, which frees up valuable time for the more crucial tasks of revision, post-editing, and critical reflection [13]. This efficiency, coupled with the potential for personalized learning and immediate feedback, has been shown to boost student motivation and confidence [10; 13].

A significant area of investigation has been the use of LLMs to automate the assessment of translation quality. Researchers are moving beyond traditional metrics to explore an "LLM-as-a-judge" approach, where models directly evaluate student work. Studies show that LLMs can achieve high levels of agreement with human experts, with some GPT-based models being identified as state-of-the-art evaluators of translation quality [11]. Raunak, V., Sharaf, A., Wang, Y., Awadalla, H. H., and Menezes, A. [14] demonstrated GPT-4's proficiency in automatic post-editing, suggesting its potential as a preliminary evaluation tool. This capability is being developed into sophisticated pipelines that can generate constructive, specific feedback that shows a high degree of overlap with that of expert instructors [5].

The capacity for automated assessment naturally leads to the use of LLMs for providing feedback, a cornerstone of translator education that is traditionally labor-intensive for professors. However, the transition to AI-generated feedback is not seamless. While students recognize the potential of tools like ChatGPT, their reception is often mixed, with persistent concerns about quality, reliability, and a lack of the trusted, nuanced connection they feel with human teachers [15]. Research into how trainee translators interact with these tools reveals varied patterns of engagement, indicating that simply providing the technology is insufficient; pedagogical guidance is necessary to help students use it effectively and critically [2; 4]. This underscores a crucial point: while AI can offer instant feedback, its current limitations in areas like logical reasoning and its tendency to produce generic or overly corrective responses mean it cannot fully replicate the tailored, indirect guidance of an experienced educator [15].

These technological advancements and their attendant challenges are forcing a pedagogical transformation in translator training. The role of the language professional is evolving from a pure text producer to that of a critical post-editor, a manager of AI output, and a technologically literate expert. Consequently, curricula must adapt to include new competencies such as AI literacy, prompt engineering, and the ethical considerations surrounding generative models [3; 15]. Jiménez-Crespo [6] advocates for a realignment around a human-centered AI (HCAI) framework, which prioritizes the "added value" of human translators - skills like creativity, cultural attunement, and deep contextual understanding that machines currently lack. This approach positions technology as a tool to augment human capabilities, empowering trainees to maintain agency and control over their work in an increasingly automated environment. Wittkowsky and Krüger [18] provide a concrete roadmap for this shift, proposing a comprehensive, domain-specific AI Literacy framework that moves beyond basic MT skills. Their framework calls for educating students in the technical foundations, domain-specific performance, interaction, implementation, and ethical aspects of AI systems. Central to this is the cultivation of prompt engineering skills, which they identify as the critical "steering instrument" that allows professionals to maintain control and elicit high-quality output from LLMs. This approach, which turns students into experts in language-oriented AI, directly supports the HCAI goal of augmenting human capabilities while empowering trainees to retain agency and control over their work in an increasingly automated environment [6; 18].

Despite the great promise of AI, significant challenges remain. The risk of models producing "hallucinated" or factually incorrect edits is a serious concern that requires vigilance from users [14]. Furthermore, ethical issues related to data privacy, potential biases encoded in AI feedback, and the danger of students becoming over-reliant on technology are paramount [5; 12]. In conclusion, the literature shows that while LLMs offer powerful new tools for translator training, their successful implementation hinges on a critical and human-centric approach. The goal is not

simply to adopt the technology, but to adapt it within a pedagogical framework that prepares students to be discerning, empowered, and ultimately irreplaceable professionals in the age of AI.

What remains unresolved is how to: embed these practices as assessable competencies rather than ad-hoc band-aids; convert generic chat use into role-based, competency-aligned tasks; ensure fair assessment that accounts for both quality and effort.

2.2. Framework and Design Principles

This section operationalizes the goal of the article by specifying a standards-aligned framework and an implementable suite of custom, task-specific AI assistants for university translator training. The framework maps the professional workflow into three stages — pre-production, production, post-production — and binds each stage to clear functional roles. Every assistant is built on the same engineering principles: conservative, locked parameters for reproducibility and transparent, scaffolded prompts. In the rapidly evolving landscape of higher education, custom Generative Pre-trained Transformers (GPTs) – tailored AI models built on platforms like OpenAI's GPT – offer transformative potential for language translation education. These tools, which can be fine-tuned for specific tasks such as multilingual analysis or scholarly synthesis, extend beyond generic chatbots like ChatGPT to provide specialized support. As of 2025, with advancements in AI integration, universities are increasingly adopting custom GPTs to bridge theoretical depth and practical proficiency in translation education. This not only democratizes access to complex linguistic resources but also fosters innovative pedagogies that prepare students for an AI-augmented profession. Below, we present the key benefits of these tools and strategies for their seamless integration into teaching translation theory and practice.

2.2.1 Pre-production Assistants: Preparing Decisions Before They Become Errors

2.2.1.1 Custom GPT "Ukrainian-English Translation Challenge Identifier-Solver", a tailored version of OpenAI's ChatGPT [7], can accurately spot various challenges (difficulties) in Ukrainian-English translation, describe and explain them before translating the source sentence or text. It warns off possible pitfalls before translating, sees difficulties in source sentences, suggests strategies for tricky translation elements, and more. Below is the description of how it approaches identifying and solving translation challenges, especially in Ukrainian-English translation. First it scans the Ukrainian source text for areas that often resist direct, word-for-word translation, including lexical gaps (words or concepts that don't exist in English – e.g., «криниця» vs. well; «гостина» vs. hospitality feast), cultural references (idioms, sayings, customs, historical allusions – «моя хата скраю» doesn't literally mean "my house is on the edge"), polysemy and ambiguity (Ukrainian words that can mean multiple things depending on context – «ключ» = "key," "spring," or "clue"), aspectual verbs (e.g., the Ukrainian verb pairs писати/написати does not map neatly onto English tenses), stylistic register (Ukrainian can be more formal, poetic, or diminutive-heavy than English), and syntax differences (e.g., word order in Ukrainian is freer; English requires stricter sequencing).

Then follows the challenge analysis, and for each tricky spot, it asks the following: What is the literal meaning?; What is the intended meaning in context?; What would be natural English without losing nuance?; Do I need a translation note (if the cultural detail is crucial)? For solving the challenge, it applies strategies such as equivalence(finding an English idiom that matches in spirit – зарубати на носі → "keep it in mind"), descriptive translation(when no exact word exists (криниця → "a traditional well for drawing water"), neutralization (tone down cultural specifics if they distract (борщ may just stay borshch with a note), compensation (if a diminutive cannot be replicated, adding warmth elsewhere in the sentence), and structural adjustment (reordering phrases to fit English flow).

The process of testing the solution includes checking whether the English sounds natural, preserves the original's meaning, tone, and intent, and an English reader would the translated understand without losing cultural depth. Further, a short Ukrainian excerpt is analyzed for demonstration to show the process: *Учень 11 класу фізико-математичного ліцею КНУ імені Тараса Шевченка Остап Гіщак здобув перемогу на міжнародній математичній олімпіаді в Німеччині. Про це повідомляє навчальний заклад. Українська команда посіла перше місце у командному заліку. Золоту медаль в індивідуальному заліку отримав учень київського ліцею Остап Гіщак, який набрав максимальну кількість балів.* The analysis is broken down step by step and challenges are solved accordingly. The first step is translation challenge identifying: 1) Учень 11 класу – literally "pupil of the 11th grade." In English, "11th-grade student" or "high school senior" (depending on equivalence); «фізико-математичний ліцей» – "physico-mathematical lyceum." Problem: «ліцей» ≠ "lyceum" in English (too formal/archaic – a better rendering: "specialized physics and mathematics high school."; КНУ імені Тараса Шевченка – "Taras Shevchenko National University of Kyiv." (But here it refers to an affiliated lyceum, not the university itself → must avoid confusion); «здобув перемогу» – literally "won a victory," but in English more natural: "won" or "took first place"; «командний залік/індивідуальний залік» – direct translation "team standings/individual standings" (but in English contest contexts: "team competition" and "individual competition" are smoother); «набір максимальної кількості балів» – literally "scored the maximum number of points"(this needs smoothing: "achieved a perfect score").

The second step is the proposed translation: 2) *Ostap Hishchak, an 11th-grade student of the specialized physics and mathematics high school affiliated with Taras Shevchenko National University of Kyiv, won first place at the International Mathematical Olympiad in Germany, the school reported. The Ukrainian team took first place in the team competition. In the individual competition, Ostap Hishchak of Kyiv's physics and mathematics high school won the gold medal, achieving a perfect score.*

The third step is checking whether the above choices work: 3) Replacing «ліцей» with "specialized high school" to match Western understanding; using "achieved a perfect score" instead of literal "scored the maximum number of points" for idiomatic English; differentiating between team competition and individual competition rather than stiff "standings; smoothing «здобув перемогу» → "won first place." The result is a faithful translation, natural in English, that keeps the prestige of the achievement without sounding awkward.

This custom GPT also gives a reminder-summary checklist of common challenges in Ukrainian-English translation for keeping it handy for users: education terms («ліцей», «гімназія», «технікум» → usually not literal ("lyceum"); prefer "specialized high school," "college," etc., depending on context; verb aspect (perfective vs. imperfective («писати» / «написати») for choosing tense/aspect naturally in English); idioms/sayings not to be translated word-for-word but find equivalents («зарубати на носі» → "keep it in mind"); diminutives («будиночок», «мамочка» → often add warmth through phrasing, not by shrinking the noun); cultural references (holidays, foods, traditions → decide if to keep (with a note) or adapt (e.g., «борщ» → "borshch [traditional beet soup]"); formal names and institutions (universities, ministries, official bodies → check accepted English equivalents); register and tone (Ukrainian often more formal; adjust to natural English style (especially in journalism, dialogue, etc.); polysemy (Always check context for words with multiple meanings («ключ» = key/spring/clue); numerals and measures (Convert if needed (e.g., кілометри → kilometers, but sometimes miles if targeting U.S. readers), adding a golden rule at the end (Aim for clarity, naturalness, and cultural precision, not word-for-word accuracy).

2.2.1.2 Custom GPT "Precise Synonym Selection", a tailored version of OpenAI's ChatGPT [7], helps translators choose precise Ukrainian-English synonyms with nuance. As an example for the illustration of how this tool works, we chose the polysemantic Ukrainian word «ключ». First, possible meanings are identified by mapping the main semantic fields the word can cover in Ukrainian: «ключ» → (a) «key» (object for a lock), (b) «clue/solution,» (c) «spring» (natural water source), (d) metaphorical «key» as «crucial/central.» After that analyzed are the word's immediate context in terms of sentence grammar and collocations («ключ від дверей» → lock key; «ключ до розгадки» → clue/solution, etc.) and textual characteristics (domain and register, e.g. legal, literary, colloquial, technical), as well as pragmatic function (is it explanatory, figurative, literal?). If the context is missing or genuinely ambiguous, the tool asks the user a short clarifying question instead of guessing.

The next step is candidate synonym testing in which the synonym selection tool tests each possible English equivalent for collocability (does it "fit" with nearby words?), register match (formal/neutral/informal), frequency and naturalness in real English, and false friend risk (e.g., «фабрика» → «factory,» not «fabric»). Further, in a compact presentation, options are given, presented in two compact tables: neutral/technical lane (register and collocation fit) and literary/expressive lane (effect and stylistic note). This allows a translator to pick quickly, depending on whether the target text is, say, a technical manual or a novel. Then, for highlighting and justifying the recommendation, the top recommendation is given in bold, shading it in the table and providing a 2–3 sentence rationale (why it fits the context, why it is idiomatic in English, and why alternatives might feel off (too archaic, too literal, too casual, etc.).

Now, we will walk through the sense resolution and synonym choice process step by step with the source Ukrainian sentence «Що робити, коли машину розгойдало на великій швидкості?» and the target brief is a natural, idiomatic English rendering with context = everyday driving safety advice. The key focus for sense disambiguation is the Ukrainian «розгойдало.» The possible senses are: physical swaying/rocking motion (side-to-side, like a car buffeted by wind); figurative "losing stability" or "skidding", and, given the context (машину … на великій швидкості), it is physical instability of the car at high speed. Out of twelve possible options, "the car started to sway" (common in driving context) and "the car was tossed around" (register and collocation fit - vivid and dynamic) were chosen. From this, the recommendation (Best choice: the car started to sway) is chosen with the following rationale: this collocates naturally with car in driving safety contexts, matches register (neutral, everyday advice), avoids overstating the problem (not full "loss of control," just swaying), and clear for both lay readers and technical contexts, which results into the final rendering: "What should you do if your car starts to sway at high speed?"

The assistant turns synonymy into visible decisions. Students learn to argue for a choice (collocation + register + effect) instead of defaulting to the safest generic. Instructors can grade the reasoning and not just the final sentence, comparing the recommendation with viable alternatives. Because outputs can be exported as brief phrase notes, each assignment incrementally builds a course phrasebank and style sheet, promoting continuity across projects.

2.2.1.3 Custom GPT "Ukrainian-English Sense Resolver"

(UA→EN ambiguity resolver with precision and friendly professionalism), a tailored version of OpenAI's ChatGPT [7]. Resolving sense in ambiguous Ukrainian words is really the core of getting translations into English right. The ambiguity of words in the source language is one of the causes of mistakes in English translation, so it seemed appropriate to create a custom GPT that would help students identify such words, know their ambiguity and make the correct translation, taking into account the context of the ambiguous word. It can resolve ambiguous Ukrainian words that often have multiple possible English equivalents because of polysemy (one word, many related meanings),e.g., «ключ» → "key" (door key, piano key, solution, spring of water); homographs (same spelling, different meaning depending on stress), e.g., «замок «→ "castle" (zámok) vs. "lock" (zamók), context-dependent idioms, e.g., «дати раду» → literally "give advice," but actually means "to cope/handle", register or domain-specific usage, e.g., «виріб» in everyday speech = "product," but in a factory = "manufactured item." Its decision workflow includes grammatical analysis (e.g. case, number, aspect, agreement, etc.: «ключі» in «ключі від квартири» → "keys" (to an apartment), not "solutions", collocations and governing prepositions («замок із піску» must be "sandcastle," not "lock of sand"); semantic compatibility (check if the sense fits the surrounding nouns/verbs – «Він вирішив задачу» = "He solved the problem" (task, not math exercise if general context); discourse and topic domain (science/tech vs. everyday life – «мережа» = "network" (IT/telecom) vs. "chain" (retail stores) vs. "net" (fishing); register and tone (formal/informal, figurative/literal - тягнути час in a football match → "to waste time," not "drag time"); cross-check with English idiomaticity (prefering natural phrasing over literal – «Він склав іспит» → "He passed the exam," not "He made/composed the exam.").

The following is an example in action: (source: «Вона загубила ключ у саду» – «ключ» candidates: "key (object)," "spring (of water)," "clue/solution"; morphology: masculine, inanimate, collocation: «загубила» ("lost") selects for portable objects; semantic fit: "spring" cannot be lost; "clue" doesn't fit «у саду»; final: She lost her key in the garden.

Its output structure is as follows: 1) When asked to resolve an ambiguous word, it gives you the final choice (EN) + one-line gloss, full sentence translation, alternatives with trade-offs, rationale (context clues used), confidence score (0–100), and optional alignment (UA↔EN word mapping for the key item).

To demonstrate this whole process on a short Ukrainian sentence of your choice, the following are the steps applied in practice: 1) the ambiguous word «ключ» (скрипковий, замковий, гайковий, зграя птахів); 2) the sentence for demonstration: «*Коли над собою я бачу Відлітаючий ключ журавлів, То небо стає мені ближчим, У серці звучить дивний спів*».; the key ambiguous word is «ключ» whose literal meanings of are "key" (lock, piano, solution, code), "spring" (of water), and "flock, wedge formation" (specialized poetic/folk sense: migratory birds in a V-shape). Here, «ключ журавлів» is a set phrase in Ukrainian poetry/folklore meaning the wedge-shaped flight formation of cranes (or other migratory birds). The final choice for ключ is "wedge (formation of cranes)" glossed as "a V-shaped flock of migratory birds flying together." The full translation is *"When above me I see / A departing wedge of cranes, / The sky feels nearer to me, / And a strange song resounds in my heart.* The following step is the analysis of alternatives: 1) "flock of cranes" - simpler, correct zoologically, but loses the imagery of shape; 2) "V-shaped flight of cranes" - very clear, but more scientific than poetic; 3) "flight of cranes in a wedge" - preserves imagery, slightly wordier. The rationale includes: 1) Collocation: «ключ журавлів» is a conventional phrase in Ukrainian nature/folk poetry; 2) Verb: «відлітаючий» ("departing") cues migration imagery, not physical objects; 3) Semantic fit: only "flock/wedge formation" can logically be seen above, other senses (spring, lock, solution) don't fit; 4) Register: The poem is lyrical → prefer an image-rich rendering ("wedge of cranes") over neutral "flock." The confidence level is 95% – very strong because of idiomatic usage in Ukrainian poetic tradition (would only drop if the user wanted strictly zoological prose instead of literary imagery). The final step is alignment: «ключ журавлів» → wedge of cranes; «небо стає мені ближчим» → the sky feels nearer to me; «дивний спів» → strange song (kept slightly mysterious, as in source). It makes reasoning visible and trains controllable choices.

2.2.2 Pre-production and Production Assistant: Preparing Decisions and Avoiding Errors

Custom GPT "Term Extractor and Translator Eng-UA", a tailored version of OpenAI's ChatGPT [7], begins the process of term extraction and translation from English into Ukrainian with text domain recognition from the user text or domain hint to identify the subject area (e.g., medicine/endocrinology), informing which Ukrainian terminology standards and conventions should be followed. During the text preprocessing, the text is normalized to lowercase and punctuation is removed where not relevant. Then, acronyms and their expansions are detected (e.g., *DM → diabetes mellitus*), and the text is segmented into candidate term units: single words, noun phrases, multi-word expressions, followed by term candidate extraction using linguistic patterns (e.g., adjective + noun, noun + noun) to detect possible terms, excluding generic academic phrases ("our findings indicate", "among others") and prioritizing domain-specific nouns and collocations (e.g., *gene therapy*, *nanotechnology*).

During normalization and filtering, candidate terms are reduced to canonical forms (singular nouns,

consistent spelling, expanded acronyms), duplicates are merged (e.g., *DM* and *diabetes mellitus*), and only domain-relevant technical terms are kept, discarding generic ones. After that, for frequency and confidence scoring, a count is done of how often each candidate appears in the text, and a confidence level is assigned based on domain relevance, term structure, and clarity of meaning. Next, extracted English terms are translated into Ukrainian by matching against standard Ukrainian medical and technical terminology. If multiple variants exist (e.g., *medical nutrition therapy → лікувальне харчування/дієтотерапія*), they are provided. Approximate or less standardized translations are marked with "≈". Calques and Russified forms are avoided, sticking to accepted Ukrainian professional vocabulary. Finally, for a term glossary construction, a minimal glossary table is formed by default with the columns "Term (EN), Translation (UK), Frequency, Confidence." If the user requests, extended versions are produced with part of speech, type, definition, and usage example.

2.2.3 Post-production Assistants: Explaining Translation and Correcting Decisions Made

2.2.3.1 Custom GPT "Explainable Ukrainian-English and English-Ukrainian Translator", a tailored version of OpenAI's ChatGPT [7], keeps explanations of translations done structured, transparent, and concise. First, it auto-detects the SL and translation direction (UA→EN or EN→UA), notes the desired explanation level (brief (default) or detailed), and clocks domain/tone (formal email, legal, casual chat, marketing, etc.). Then the tool reads the ST carefully, segments by sentences/clauses, flags idioms, culture-bound items, named entities, numbers, dates, units, and any potential ambiguity, and drafts a clear, natural translation, producing a neutral, idiomatic draft prioritizing meaning and tone over word-for-word structure and keeping consistent terminology if terms repeat. After that go word/phrase aligning (gloss), key source chunks mapping → target equivalents (term-by-term), including brief notes (e.g., aspect, case, articles, prepositions), alternatives offering with register/nuance, the provision of 1–3 viable variants labeled for register (formal, neutral, casual), region (US/UK), or tone (direct, polite, emphatic), and subtle differences are noted (literal vs idiomatic, stronger/weaker connotation).

For explaining the final choices, concise rationale is given for why the selected wording best fits context regarding frequency/collocation, idiomaticity, tone matching, grammar shifts (aspect/tense/voice), and any necessary paraphrase, idioms, tone, grammar notes and bullet notes on idioms/proverbs and their nearest natural equivalents, false friends of the translator and avoided calques, as well as grammar specifics (Ukrainian cases/aspect → English articles/tense/prepositions and English phrasal verbs → Ukrainian verbal nouns/aspect). Quality-control checks include names and transliteration (e.g., Kyiv, Holodomor), numbers/dates/units/currencies (format and conversions if relevant), capitalization and punctuation (" " vs « », dashes, commas), formatting (preserved line breaks/spacing if requested), and terminology consistency across the text.

Concerning uncertainties and targeted questions (only if needed), any ambiguous items with the best guess and alternatives are listed, focused follow-ups are asked (e.g., "Is this 'bank' financial or riverbank?"). If unanswered, the working assumption is stated. The translation explanation is presented in a fixed, auditable structure in seven sections: final translation, word/phrase alignment (gloss), alternatives with register/nuance, explanation of translation choices, notes on idioms, tone, grammar, quality control checks, and uncertainties/questions (if any). Iteration is actuated on request, if a different register/region/term base is preferred, and revision is done with the out structure kept, as well as terms may be verified on request on specific items.

2.2.3.2 Custom GPT "Ukrainian-English and English-Ukrainian Translation Quality Assistant", a tailored version of OpenAI's ChatGPT [7], can be used to assure the quality of translations into English - especially from Ukrainian, but it applies to other source languages, too. The inputs checked first of all are audience and purpose: who will read this (general public, experts, legal, marketing and what for?), as well as English variety **(**US, UK, or "international" English), tone targets (neutral, formal, journalistic, persuasive, friendly, etc.), constraints (word/character limits, SEO keywords, brand voice, legal/regulatory requirements), references (glossaries, style guides, previously approved phrasing, official names - e.g., "Kyiv," "Odesa," "Verkhovna Rada"). After that, the source text and draft translation are scanned, skimming the entire source to understand the message, structure, risks (numbers, dates, titles), flagging ambiguous segments, culture-bound items, idioms, and any potentially sensitive claims, also building a quick entity list (people, organizations, places, programs, laws, and acronyms). Then follows the adequacy alignment: comparing each target sentence with the source to ensure no meaning lost or added, resegmenting where needed (combine or split sentences) to reflect natural English logic, and preserving scope, modality, and polarity ("may," "must," "not"), especially in legal or policy text.

The following is done for the structural and flow rebuild of English translations: reordering for English discourse norms (theme → new info), cause → effect, context → statement, adding connective tissue for coherence (however, therefore, meanwhile, in addition), and ensuring paragraph unity and logical transitions, including the fix list and heading hierarchies. The micro-editing of morphology and syntax embraces articles and determiners (a/an/the/zero article – a common issue in translations from Ukrainian), prepositions and

collocations (eg., in/at/on; responsible for, interested in, comply with, etc.), tense/aspect (mapping Ukrainian aspect to natural English (present perfect vs past simple), agreement and countability (data – plural/singular per style, advice (uncountable), criteria (plural), clause balance and punctuation (comma splices, run-ons, parallelism, and modifier placement).

In checking lexical choices and idiomaticity, calques are replaced with idiomatic English ("*take participation"* → take part, *actual information"* → current/latest information, *"in the framework of"* → as part of/under, *"from the side of"* → by/from), register-appropriate synonyms are chosen (plain vs technical; phrasal verbs vs Latinate), and wordiness and repetition are eliminated (preferring concrete verbs over nominalizations). Tone and readability tuning includes target tone matching (e.g., move from bureaucratic to crisp journalistic), sentence length balancing; varying rhythm, and simplifying where possible without losing nuance. Active voice is preferred unless passive is contextually required (legal, unknown actor, etc.).

Cultural and locale adaptation concerns spelling (US organize vs UK organize), dates (10 September 2025 (UK/intl) / September 10, 2025 (US), and ambiguity removal (10.09.2025 ambiguities, numbers (converting «1,5 млн» → 1.5 million), thin spaces to commas for thousands, currency and units (₴, UAH, USD; adding conversions only if brief requires), quotation & punctuation style (US vs UK rules; replacing « » / „ " with " ". For preserving consistency in terminology, names, and titles, official English names are used on first mention, then a consistent short form (Verkhovna Rada of Ukraine (the Verkhovna Rada), Security Service of Ukraine (SBU), Armed Forces of Ukraine (AFU), place names transliteration (Kyiv, Odesa, Kharkiv, Lviv, Dnipro; no "the Ukraine"), government bodies (Ukraine's Ministry of Health / the Ministry of Health of Ukraine) – picking one pattern and applying consistently.

To check facts and integrity, verified are figures, names, titles, law/article numbers against the source by querying anything unclear, and ensure that citations and quotes are accurately carried over, as well as marking any uncertainty visibly. Observing formatting and deliverable hygiene, structure (headings, lists, tables, captions) is kept or rebuilt, and metadata (alt text, link titles, footnotes, references) is maintained. Also, medium constraints (subtitles – line length/reading speed), slide decks (scannability), web – SEO-friendly headings) are respected. Applied also is a multi-pass QA layer: content QA (paragraph-by-paragraph source vs target reconciliation), mechanical QA (spelling, grammar, punctuation, numbers, non-breaking spaces – No. 5, § 12), terminology QA (glossary terms, capitalization, hyphenation, acronyms), read-aloud pass (catching clunky rhythms and hidden ambiguities), and the final cold read (as if the tool were the end reader). The final step is versioning and annotation (for delivery): clean copy (ready to publish), tracked changes (every edit visible), commented rationale for non-obvious changes (tone shifts, cultural adaptations), and optional alternatives for high-impact lines (faithful/polished/creative).

Below are given sample Ukrainian-English translation fixes (as a sort of mini cheat-sheet): «На сьогодні»→As of today/Currently, «Здійснювати контроль за»→Monitor/Oversee (not *control over* in many contexts), «Проводити роботи»→Carry out work/Perform maintenance, «Як на мене»→In my view/Personally, I think (context-dependent), Order & laws: Order No. 123 of 2025; Article 5, Section 2, Institutions and 'the': the Armed Forces of Ukraine, the Cabinet of Ministers, but Ukraine's Ministry of Finance (no "the" before "Ukraine's…").

3. CONCLUSION

This article set out to resolve the problem stemming from the exponential uptake of AI in translation: the curriculums have been flooded with post-editing while neglecting the upstream decisions that make post-editing not just boring but unnecessarily difficult. The proposed answer is not a single, shapeless chatbot but a role- and function-based suite of custom AI assistants embedded at specific points of the translator's workflow that make translator decisions visible, auditable, and teachable. The proposed assistants restore dignity to pre-production (briefing, ambiguity resolution, terminology strategy), add guardrails in production (register control, consistency, risk flags), and elevate post-production (audience-aware review, feedback synthesis, possible asset building). The assistants externalize expert reasoning (rationales, alternatives, confidence) and therefore support metacognition: students can justify choices, compare viable options, and reflect on trade-offs. The approach is intentionally lightweight for the instructor workload: assistants run with locked parameters, transparent prompts, and a non-overwrite ethos (they recommend, students decide). There is front-loaded design work (setting prompts, rubrics, and export formats) but back-loaded savings: less time spent inventing materials, more time coaching higher-order decisions.

By restructuring traditional teacher-student dynamics into a "teacher-machine-student" triad, custom GPTs encourage self-directed practice. Students use them for autonomous drills or group activities, like peer-reviewing AI-assisted translations, which enhances collaborative skills essential for professional teamwork. This shift also expands accessibility, making advanced resources available to diverse learners, including those in under-resourced languages. These benefits collectively elevate translation education from rote memorization to dynamic, AI-enhanced proficiency.

The examples presented here are deliberately few as a proof of concept to demonstrate feasibility, shared design principles, and instructional value. In future work, the same blueprint can be expanded

into a full competence grid: a stage-by-stage matrix (pre-production/production/post-production based ESCO or specific program outcomes) populated with assistants targeted at specific competencies (e.g., discourse structuring, cohesion devices, text typology, domain terminology stewardship, document design, client-briefing and risk management). A parallel grid for instructors is equally feasible from assistants for rubric calibration, feedback synthesis to rapid exercise generation with controlled difficulty. A professional grid can mirror workplace standards by wrapping assistants around existing CAT/TMS workflows via interoperable artefact exports, adding pre-translation checks, risk registers, and audience checks that go with jobs. In short, the architecture scales horizontally into more roles and vertically into deeper specialization without changing the core idea: AI translation not as a competitor but as an augmented human-curated translation. Likewise, translation scholars can benefit from research-oriented custom GPTs to facilitate exploration of translation theories by cross-referencing scholarly articles and generating comparative analyses, although a framework for such assistants would be as challenging as establishing a general translation theory.

Custom GPTs herald a renaissance in university translation education, offering innovative pathways to mastery. By thoughtfully implementing them into translation theory and practice, educators can prepare not just translators, but adaptable, ethically astute professionals ready for a globalized, AI-infused world.

The research perspectives include evaluation of short- and long-term impacts of such AI integration into the university translation teaching process on students' translation competencies and receptiveness of AI use methodology, learning outcomes, institutional translation education strategy, and further real-world piloting of custom GPTs in diverse translation-training environments. It is also necessary to continue introducing the corresponding changes in education program and syllabi design and encourage developing new translation-related custom GPTs and best practices for custom GPT use addressing students' workload and professional standards.

REFERENCES

1. Ataman, D., Birch, A., Habash, N., Federico, M., Koehn, P., & Cho, K. (2025). Machine Translation in the Era of Large Language Models: A Survey of Historical and Emerging Problems. *Information*, *16*(9), 723. https://doi.org/10.3390/info16090723

2. Cai, Y., & Tian, S. (2025). Investigating student translators' human–GenAI interaction patterns: an exploratory study using cluster analysis and epistemic network analysis. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1-19. https://doi.org/10.1080/1750399X.2025.2543209

3. Fan, P., Gong, H., & Gong, X. (2023). The Application of ChatGPT in Translation Teaching: Changes, Challenges, and Responses. *International Journal of Education and Humanities*, *11*(2), 49-52. https://doi.org/10.54097/ijeh.v11i2.13530

4. Hao, X., & Zhang, S. (2025). Investigating the integration of LLMs into trainee translators' practice and learning: A questionnaire-based study on translator-AI interaction. *Proceedings of Machine Translation Summit XX*, *1*, 468-484.

5. Jiao, H., Hu, W., & Zhang, X. (2025). To eat or to feed: Can large language models provide useful feedback in translation education? *The Interpreter and Translator* Trainer. https://doi.org/10.1080/1750399X.2025.2533074

6. Jiménez-Crespo, M. A. (2025). "If students translate like a robot…" or how research on human-centered AI and intelligence augmentation can help realign translation education. *The Interpreter and Translator Trainer.* https://doi.org/10.1080/1750399X.2025.2542022

7. Karaban, V. (2025). Custom GPTs for Ukrainian-English Translation Pedagogy. (OpenAI.). https://chatgpt.com/.

8. Karaban, V., & Karaban, A. (2024). AI-translated poetry: Ivan Franko's poems in GPT-3.5-driven machine and human-produced translations. *Forum for Linguistic Studies, 6*(1). https://doi.org/10.59400/fls.v6i1.1994

9. Karaban,V., Karaban, A. (2025). Redefining Translator Training Paradigm in Ukraine: AI Integration and Compliance with European Standards. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching*, *101*, 125-132. https://doi.org/10.26565/2786-5312-2025-101-13

10. Khatser, G. O. (2024). The usage of AI tools for teaching translation. *Scientific notes of V. I. Vernadsky Taurida National University, Philology. Journalism.* https://doi.org/10.32782/2710-4656/2024.4.2/13

11. Kocmi, T., & Federmann, C. (2023). Large language models are state-of-the-art evaluators of translation quality. *European Association for Machine Translation Conferences/Workshops. Computer Science, Linguistics*. DOI:10.48550/arXiv.2302.14520

12. Li, Y. (2025). Exploring the ethical perspectives of translation students and professional translators on translation technology: *A Q-methodological study. Translation Spaces, 14*(1), 74-98. DOI: https://doi.org/10.1075/ts.24021.li

13. Ma, Y. (2024). The Impacts and Challenges of ChatGPT on Translation Teaching in Universities. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, *38*, 155–161. https://doi.org/10.54097/fjp9tb72

14. Nguyen, T. N. N., Tran, T. T., Nguyen, N. H. A., Lam, H. P., Nguyen, H. M. S., & Tran, N. A. T. (2025). The benefits and challenges of AI translation tools in translation education at the tertiary level: A systematic review. *International Journal of TESOL & Education*, *5*(2), 132-148. https://doi.org/10.54855/ijte.25527

15. Penet, J. C., Moorkens, J., & Yamada, M. (Forthcoming). (2025). Teaching translation in the age of generative AI: New paradigm, new learning? *Translation and multilingual natural language processing.* Berlin: Language Science Press.

16. Raunak, V., Sharaf, A., Wang, Y., Awadalla, H. H., & Menezes, A. (2023). Leveraging GPT-4 for automatic translation post-editing. *Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing. Linguistics, Computer Science* DOI: 10.48550/arXiv.2305.14878

17. Su, Y., Xu, S., & Liu, K. (2025). Adapt or adopt? Examining the efficacy of ChatGPT in providing translation feedback. *The Interpreter and Translator Trainer*. https://doi.org/10.1080/1750399X.2025.2541486

18. Wang, Y. (2024). Preparing translators for the age of generative AI: Revising educational curricula to prioritize essential skills in an AI-dominated landscape. A*dvances in Humanities Research*, *9*, 46-50. https://doi.org/10.54254/2753-7080/9/2024109

19. Wang, X., & Wang, B. (2025). Advancing automatic assessment of target-language quality in interpreter training with large language models: Insights from explainable AI. *The Interpreter and Translator Trainer.* https://doi.org/10.1080/1750399X.2025.2533015

20. Wittkowsky, M., & Krüger, R. (2025). Integrating artificial intelligence in the higher education of technical writers and technical translators. *Fachsprache*, *47*(1–2), 44–61. https://doi.org/10.24989/fs.v47i1-2.3999

The article was received by the editors 15.10.2025
The article is recommended for printing 17.11.2025
Published 30.12.2025

Карабан В'ячеслав Іванович – доктор філологічних наук, професор кафедри теорії і практики перекладу з англійської мови Київського національного університету імені Тараса Шевченка; e-mail:v.karaban@knu.ua; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4229-2641;GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=NBIUOhwAAAAJ; RESEARCH GATE:https://www.researchgate.net/profile/Viacheslav_Karaban

Карабан Анна В'ячеславівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та міжкультурної комунікації Київського національного університету імені Тараса Шевченка; e-mail:a.karaban@knu.ua; ORCID:https://orcid.org/0000-0002-1101-4227; GOOGLE SCHOLAR:https://scholar.google.com.ua/citations?user=upUgr-EAAAAJ&hl; RESEARCH GATE:https://www.researchgate.net/profile/Anna-Karaban

НЕ ПОСТРЕДАГУВАННЯМ ОДНИМ: НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ В ЕПОХУ ШІ ЧЕРЕЗ СПЕЦІАЛІЗОВАНІ GPT

У статті розглядається наявний педагогічний дисонанс у підготовці перекладачів, де великі мовні моделі (LLM) або забороняють, або ж змушують студентів виконувати лише виправлення помилок у згенерованих LLM текстах у процесі постредагування, нехтуючи критично важливими рішеннями, що передують перекладу та слідують за ним. Ми пропонуємо структуровану інтеграцію спеціалізованих на перекладі GPT в навчання, переосмислюючи штучний інтелект не як універсальний інструмент, а як набір спеціалізованих помічників для передперекладацького, перекладацького та післяперекладацького етапів робочого процесу. Такий підхід робить прийняття рішень перекладачем прозорим, навчальноздатним та оцінювальним, зміщуючи акцент на стратегічне мислення.

Ми розглядаємо таку розробку у контексті сучасних досліджень з перекладу за допомогою штучного інтелекту, постредагування, автоматизованого оцінювання та ШІ-грамотності, а також рекомендуємо людський нагляд для обмеження галюцинацій та схиблень у ШІ. У методологічному плані стаття пропонує послідовний синтез педагогічних, професійних та етичних аргументів на користь впровадження зазначених засобів навчання, а також формалізує їхню рольову та функціональну структуру. У статті представлено концептуальну модель та невеликий набір спеціалізованих на перекладі GPT, що охоплюють зняття неоднозначності слів, точність підбору синонімів, виявлення труднощів перекладу, вилучення термінології та її переклад, а також переклад з його поясненням та забезпечення якості перекладу. Перші їх використання свідчить про такі переваги: метакогнітивний поштовх завдяки чітким альтернативам, розумне пояснення та обґрунтована впевненість у рішенні; його ефективність завдяки його чіткості, оскільки спеціалізовані на перекладі GPT рекомендують, а студенти приймають рішення.

Впроваджуючи зазначені рольові GPT, викладачі можуть розвивати у себе такі важливі компетенції, як ШІ-грамотність та промт-інжиніринг, тоді як студенти стають суб'єктами персоналізованого навчання та отримують глибше розуміння процесу перекладу. Така тріада «викладач-спеціалізований на перекладі GPT-студент» повертає центр уваги у підготовці перекладачів, активність у навчанні та відповідальність за нього тих, хто навчається. Запропонований підхід сприяє розвитку критично важливих та орієнтованих на майбутнє навичок перекладу, позиціонує технологію як інструмент, що доповнює та посилює людські можливості в рамках людиноцентричної парадигми ШІ, і надає викладачам правильний шлях уникнення вузького погляду на ШІ, де людина може виконувати лише функцію редактора машинного перекладу, перетворюючи ШІ із забороненого інструмента легкого отримання швидкого перекладу на структурований засіб навчання перекладацькому мисленню для готовності працювати в галузі, де вже задіяний штучний інтелект.

Ключові слова: *людиноцентричний ШІ, педагогіка перекладу, підготовка перекладачів, постредагування, ШІ в перекладі, ШІ-грамотність, спеціалізований на перекладі GPT.*

Стаття надійшла до редакції 15.10.2025
Стаття рекомендована до друку 17.11.2025
Опубликовано 30.12.2025

DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-12
УДК: 373.5(477):811.111'243:004.738.5

Marianna Lőrincz
Doctor of Sciences, Full Professor, Professor of the Philology Department
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University; e-mail: lorinc.marianna@kmf.org.ua; ORCID: http://orcid.org/0000-0002-2206-7113; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=en&user=EhNYaXIAAAAJ&view_op=list_works; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Marianna-Lorincz

Tamás Vrabel
PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Philology Department Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University
vrabely.tamas@kmf.org.ua; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5837-5153; GOOGLE SCHOLAR:https://scholar.google.com/citations?hl=hu&user=Dqptw6kAAAAJ&view_op=list_works&authuser=1&sortby=pubdate; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Tomash-Vrabel?ev=hdr_xprf

Hanna Taranenko
4th-year student, BA Program "Secondary Education (English Language and Literature)" Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University
taranenko.hanna.bl21an@kmf.org.ua; ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6645-3385

ONLINE EFL LEARNING IN UKRAINE: COMPARING SECONDARY SCHOOL LEARNERS' AND TEACHERS' PERCEPTIONS

The transition to online EFL instruction in Ukraine, induced by wartime disruptions, has become a necessity. Yet, there is a limited understanding of how language teachers and learners perceive its effectiveness. This study, therefore, examined how secondary school learners and teachers in rural Ukraine assess the effectiveness, benefits, and shortcomings of online instruction, and whether the length of their respective experience influences their perceptions.

The study employed a quantitative survey design, eliciting data from 98 secondary school EFL learners and 22 teachers using an adapted questionnaire based on Zou et al. (2021). The data were analysed statistically through independent samples t-tests, chi-square tests, and simple linear regression. The results revealed that learners considered online EFL instruction as more effective than teachers did. While both groups expressed similar views concerning key advantages, such as flexibility, accessibility, and technology use, teachers were more inclined to endorse an immediate feedback. No statistically significant differences were found in the reported disadvantages, although teachers were more concerned about student engagement and interaction, whereas learners more often pointed to issues with the variety of instructional techniques. Notably, longer involvement with online instruction emerged as a significant predictor of more favourable effectiveness ratings, albeit modest. Overall, these findings underscore key role experience plays in shaping online learning and teaching attitudes while pointing to the need for meaningful experience and ongoing digital competence development for learners and teachers alike.

Key words: *distant/online learning, effectiveness, English as a foreign language, experience, virtual environment.*

In cites: Lőrincz, M., Vrabel, T., Taranenko, H. (2025). Online EFL learning in Ukraine: comparing secondary school learners' and teachers' perceptions. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching,* (102).
DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-12

© Lőrincz M. I., Vrabel T. T., Taranenko H. D., 2025
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0.

1. INTRODUCTION

The digital revolution sweeping across global educational systems has profoundly reshaped the context of teaching English as a foreign language (EFL). In Ukraine, it was initially accelerated by the notorious pandemic and, more disruptively, by the full-scale military invasion. Both crises, but especially the latter, accelerated a rapid transition to virtual learning environments and the demand for technological competence among teachers and learners. Of all school subjects, perhaps English was among the most affected due to its communicative nature and heavy reliance on real-time interaction. Today, online learning has become a part and parcel of instruction at all educational levels. Yet, while much has been written in terms of the technological and pedagogical aspects of online education globally, research addressing Ukrainian EFL learners' and teachers' perspectives on its utility and challenges is comparatively scarce, underscoring the relevance of this inquiry [1]. The implementation of online education in Ukraine has often been reactive as teacher training and language instruction had to adapt under the pressure of time and resource constraints [16].

The objective of this study, therefore, is to investigate the perceived effectiveness, benefits, and drawbacks of online EFL instruction and evaluate how much these views converge or diverge between the two stakeholder groups. It additionally probes for the influence of the time spent learning or teaching EFL online on the evaluation of its utility. The object of the study is online EFL instruction in the secondary education system in Ukraine. The subject is learners' and teachers' perceptions regarding the effectiveness of online instruction, as well as the moderating role of prior experience.

2. THEORETICAL FOUNDATIONS

Online learning is broadly defined as the use of digital technologies and computer-based systems to organize and implement instructional experiences [11]. Though used interchangeably with terms such as e-learning, remote learning, or virtual instruction, it is commonly understood to include the use of digital technologies, internet-based platforms, spatial separation, and synchronous vs. asynchronous modes of interaction [16; 21]. Its effective implementation is contingent on the quality of interactions, which has been found to directly affect learner engagement, satisfaction, and academic outcomes. Thus, to promote student engagement in virtual language classrooms, the literature emphasizes the need for varied, learner-sensitized interaction strategies [29; 30]. Though language teachers have begun to incorporate virtual tools like whiteboards, breakout rooms, and collaborative apps to stimulate classroom interaction, their successful implementation requires prior pedagogical training, institutional support, and readiness on students' part or motivation [8; 20; 27].

Several studies have looked into the effectiveness and potential pitfalls of online learning, yielding rather mixed findings [3]. Although many of these have uncovered the utility of the virtual teaching mode and the overall positive attitude held by both learners and educators, several papers still note that it falls short of traditional in-classroom instruction [6; 8]. The typically cited advantages include flexible scheduling, deeper information processing and knowledge assimilation, student-centeredness, and the use of multimedia resources [4; 17]. Additionally, online learning enables personalized learning, learner autonomy, and exposure to authentic language input [5; 21]. Providing online lessons are thoroughly planned and scaffolded, interactive tools like apps or breakout rooms further contribute to learner engagement. Hubbard pointed out that the application of online technologies can also raise learner motivation and instructional efficiency [12].

Among the pitfalls of online learning, the literature notes reduced opportunities for speaking practice, limited interaction [3; 20; 30], decrease in learner motivation and engagement [3; 8], technological barriers [8], difficulties in adapting materials [20], a lack of personalized feedback in large classes, as well as challenges in assessment and feedback [2]. Moreover, teachers and students experience exhaustion from extended time spent in digital environments [8]. Institutional disparities were also shown to impact the utility of online education. Specifically, in Ukraine, Lukina [1] found that learners from rural or under-resourced territories encountered problems with internet connectivity and a shortage of digital devices indispensable for online learning. In addition, many teachers of an older generation lacked the requisite technological competence. In recent years, the challenges were only further exacerbated by displacement, emotional strain, and power outages [16].

Recent comparative studies have documented that while learners value flexibility, usability, and convenience offered by online learning [8; 10], teachers, on the contrary, tend to approach it more cautiously raising concerns about its effectiveness, reduced learner engagement, and issues with classroom control [2; 20; 24]. Thus, according to Rapanta et al. [20], university students were generally more optimistic and satisfied with online learning than instructors, mainly caused by issues with pedagogical effectiveness and the lack of real-time interaction. Teachers reported experiencing difficulties with student engagement, adapting teaching methods, and maintaining interactions. They also feared that online teaching could compromise the quality of instruction as their competence needed for online instruction was not on par with the traditional face-to-face mode. However, both noted that the loss of real-time interaction and social aspects of classroom interactions was an issue.

Similarly, Trust and Whalen [27] observed that learners appreciated greater autonomy in managing

their own learning offered by the virtual environment, including asynchronous access to course materials, flexible study schedules, and the opportunity to revisit the recorded lessons and materials at their own pace. In parallel, teachers were concerned about monitoring student progress and providing feedback effectively. They also experienced challenges engaging students remotely, managing participation, and assessing understanding.

Research consistently shows that learners focus on the convenience and flexibility of online learning, as it allows them to balance personal and academic responsibilities. Thus, Buglass et al. [6], in their UK-based study, demonstrated that learners appreciated working at their own pace, revisiting lecture recordings, and managing learning with other commitments. Even so, many experienced feelings of isolation, struggled to maintain motivation, and participate actively in synchronous sessions. Contrary to this, many teachers feel being insufficiently trained for remote instruction and experienced challenges associated with online assessment, progress monitoring, student engagement, and technology malfunctions [19; 28].

In sum, while the literature recognizes the benefits and caveats of online EFL learning [3], there is a dearth of studies uncovering how language teachers and learners evaluate this modality in conflict-affected areas as Ukraine, where it sometimes remains the only feasible mode of instruction. Accordingly, this study seeks to answer the following research questions (RQ):

RQ1: To what extent do learners and teachers differ in their perceptions of the effectiveness of online EFL instruction?

RQ2: What are the perceived advantages and disadvantages of online EFL instruction?

RQ3: Does experience with online learning or teaching influence perceptions of its effectiveness?

3. METHOD

Participants

The study involved a total of 120 participants from secondary schools located in rural areas of Western Ukraine, where a hybrid model of online and offline EFL instruction is currently implemented. The sample, recruited through a convenience sampling technique, included 98 secondary school learners (aged 15 to 17) and 22 EFL teachers. All of them had from 1 to more than 5 years of experience with online language instruction, gained before and during the ongoing war. Both participant groups came from the same regional educational context, which allowed for a comparison of learners' and teachers' perspectives on EFL instruction.

Data collection and analysis

The data were collected using an adapted questionnaire developed by Zou et al. [30], who evaluated language teachers' and students' understanding of the effectiveness of online instruction during the COVID-19 pandemic. The instrument's first section gathered demographic data, including the participants' role in education (student or teacher), educational level, the main platforms used for instruction, and years of experience with online teaching or learning. The data on participants' experience with online EFL teaching and learning were collected using an ordinal scale with the following categories: less than 1 year, 1-3 years, 3-5 years, and more than 5 years.

The main section of the instrument probed for learners' and teachers' views on the effectiveness of online EFL instruction according to Hubbard's [12] Eight Principles across instructional efficiency, interactivity, engagement, and access. The responses were collected on a four-point Likert scale [14], from 1 = strongly disagree to 4 = strongly agree. For cross-group comparison, we maintained the items parallel. The third section collected information about the perceived advantages and disadvantages of online learning. The list of items was developed following an extensive literature review. Among the benefits were flexibility, accessibility, diverse learning resources, personalized learning, technology use, immediate feedback, interactions, and cost-effectiveness. The disadvantages comprised issues with interaction, engagement, self-discipline, feedback, speaking practice, technology, and a variety of activities. The items in this section were coded dichotomously in Statistical Package for Social Sciences (SPSS): 0 – not selected, 1 – selected).

First, an independent samples t-test [26] was performed to examine whether learners and teachers differ in their perceptions of the effectiveness of online EFL instruction. Following it, perceived advantages and challenges of online learning were analyzed comparatively through chi-square tests of independence [23] and, where appropriate, Fisher's exact test [24]. Finally, to examine whether online learning or teaching experience predicts perceived effectiveness, a simple linear regression was conducted. All analyses were carried out using the SPSS (Version 23) software package.

The quantitative data were collected through an online questionnaire. Class teachers assisted learners in completing the questionnaire to ensure clarity of the items and full participation. Participation in the study was voluntary and anonymous, and no identifying information was elicited.

4. RESULTS

To compare learners' and teachers' views about the effectiveness of online instruction, an independent samples t-test was performed (Table 1).

Findings from descriptive statistics revealed that school learners reported higher level of perceived effectiveness (M=4.05, SD=.92) than their teachers (M=3.0, SD=.94). To test the assumption of homogeneity of variances, Levene's Test for Equality of Variances [13] was conducted, yielding a non-significant result (F (1,120) =.52, p=.47). Consequently, the two group's

variances were statistically equal. The t-test for equality of means produced a statistically significant difference between the two groups: t(120) =3.4, p= .001. The observed mean difference constituted 1.05, indicating that learners perceived online EFL learning as more effective than teachers did. An alternative test assuming unequal variances yielded similar results. Thus, it can be concluded that the role (teacher vs. learner) significantly impacts views about the utility of online language instruction, with students being more supportive of this mode.

The results of comparison of learners' and teachers' views about the advantages of online EFL learning produced by the chi-square tests and Fisher's exact tests are shown in Table 2.

Overall, the most frequently related advantages were flexibility, accessibility, and technology use with both groups indicating comparable endorsement levels. Among all variables, only one item reached a statistically significant level of difference. Specifically, teachers were more likely to view *Immediate feedback* as an advantage, x2=4.91, p=.027, Fisher's Exact p=.03.

Table 3 presents the findings of a series of chi-square tests of independence conducted to compare learners' and teachers' views about the disadvantages of online learning.

As shown in Table 3, none of the observed differences between learners and teachers was statistically significant (p. > .05). Nevertheless, teachers emphasized lack of interaction, low student engagement, and lack of self-discipline as notable challenges, suggesting that they are more concerned with reduced learning and interpersonal engagement in virtual settings. Conversely, learners expressed greater concern for technical issues and limited activities. Overall, the findings reveal that both groups share similar views in terms of the challenges of online learning.

To determine whether years spent teaching or learning English in virtual settings predicted perceived effectiveness, a simple linear regression was run (Table 4).

The regression model was statistically significant, F(1,118)= 6.23, p= .025, thus experience resulted in a more favorable perception of the effectiveness of online instruction. The given model accounted for about 6% of the variance in perceptions, R2= .06. Based on the unstandardized regression coefficient of B=.27 (SE=.12), it can be seen that for each unit increase in experience (e.g., from 1-3 to 3-5 years), effectiveness increased by approximately .27 points. There is a positive relationship, however small, between participants' experience with online EFL instruction and their evaluation of its utility.

Discussion

In terms of the first research question, the analysis revealed that learners evaluated online EFL learning as more effective than instructors. This was predictable, with earlier research indicating that students often considered it more favorably, possibly due to their familiarity with digital tools and greater flexibility [18; 22]. Teachers' more reserved evaluation may reflect their concerns with instructional quality or issues with student engagement in a virtual environment. Nevertheless, the overall positive means in both groups show that they consider online instruction a viable alternative or if needed, a supplement to traditional face-to-face modality.

The comparison of students' and teachers' perceptions of the advantages and caveats of online instruction failed to produce statistically significant differences. The participants in this study held largely comparable views concerning the above dichotomy. Both groups endorsed flexibility, accessibility, and use of technologies offered by the virtual environment. Interestingly, only immediate feedback showed statistical significance among all comparisons, with teachers more likely to acknowledge it as a benefit. These results align with earlier research, which also highlighted convenience, self-paced learning, and access as the major appeals of online instruction [3; 27].

Regarding disadvantages, teachers expressed concern about limited interaction, reduced student engagement, and the necessity for self-discipline. This also reprises previous research reporting teachers' reservations in terms of learner involvement and instructional control in online settings [16; 20]. Learners, by contrast, more frequently mentioned limited activity types and technical problems than teachers. Even so, the overall response pattern shows that both stakeholder groups are unanimous about the affordances and challenges of online language teaching.

With respect to the third research question, the results of the regression analysis demonstrated a modest positive relationship between participants' duration of experience with online EFL learning and teaching and their perceived effectiveness of this instructional modality. Hence, the length of exposure appears to impact participants' evaluation of the online environment. These findings replicate existing evidence where familiarity and accumulated experience with digital tools led to enhanced self-efficacy beliefs and overall satisfaction with online learning [7; 9; 22]. Thus, Cook & Thompson found that prior experience and satisfaction with online learning were associated with learning gains, even more so than the comfort with technology per se. The researchers concluded that actual engagement and familiarity with online instruction, rather than technical proficiency alone, predict how far learners endorse it [9]. Additional support comes from Rodrigues et al. who evinced that online experience and, especially its quality, were associated with satisfaction, motivation, and comfort with technology expressed by students. Contrastingly, students lacking such experience did not demonstrate the like associations [22]. Consequently, experiential familiarity played a mediating role in affecting learners' assessment of the quality and

Table 1

Perceived effectiveness of online EFL instruction between learners and teachers

	Levene's Test for Equality of Variances		*t-test for Equality of Means*						
								95% Confidence Interval of the Difference	
Effectiveness	*F*	*Sig.*	*t*	*df*	*Sig. (2-tailed)*	*Mean Difference*	*Std. Error Difference*	*Lower*	*Upper*
Equal variances assumed	.52	.47	3.40	120	.001	1.05	.31	.44	1.67

Table 2

Perceived advantages of online EFL learning

Advantage	*Students %*	*Teachers %*	*x2 (p-value)*	*p (Exact 2-sided)*
Use of Technology	59.5	60.3	0.01(.98)	1.00
Flexibility	78.8	70.5	1.91(.17)	.19
Accessibility	59.0	47.4	1.03(.31)	.34
Diverse Learning Resources	44.3	52.0	.12(.73)	.75
Personalized Learning	30.4	40.0	.38(.54)	.72
Immediate Feedback	34.2	57.2	4.9(.03)	.03
Interaction	49.4	41.5	1.51(.22)	.32
Cost-Effectiveness	28.9	31.7	.014 (.91)	1.00

Table 3

Students' vs. teachers' views of disadvantages of online learning

Disadvantage	*Students %*	*Teachers %*	χ^2 *(df=1)*	*p (Exact, 2-sided)*
Lack of interaction	49.4%	70.1%	1.51(.22)	.32
Limited speaking practice	34.2%	40.8%	.13(.72)	.73
Technical issues	58.2%	40.6%	1.20(.27)	.32
Low student engagement	39.2%	54.0%	.41(.56)	.48
Distractions at home	44.3%	50.2%	.12(.73)	.75
Less feedback from teachers	17.7%	10.2%	.38(.54)	.72
Lack of self-discipline	32.9%	50.7%	1.14(.29)	.31
Limited types of activities	22.8%	11.0%	2.16(.09)	.20

Table 4

Simple linear regression predicting perceived effectiveness from online experience

Predictor	*B*	*SE*	*β*	*t*	*p*	R^2	*F*	*df*
Experience with online English learning/teaching	.27	.12	.24	2.29	.025	.06	6.23	1, 118

Note. *Dependent variable: Perceived effectiveness of online English learning.* R^2 *indicates proportion of variance explained by the model. Regression model was statistically significant at* $p < .05$.

ANOVAa

Model	*Sum of Squares*	*df*	*Mean Square*	*F*	*Sig.*
Regression	6.23	1	6.23	6.23	.025
Residual	106.37	118	.90		
Total	112.80	119			

a. Dependent Variable: Effectiveness

b. Predictors: (Constant), How much experience do you have with learning/teaching English online?

value of online instruction. More recently, based on a regression analysis, Çakmakkaya et al. showcased that online learning satisfaction was influenced by several experience-related factors [7]. Among these were familiarity with digital online techniques, teachers' digital competence level, interactive instructional approaches, and having a dedicated workspace. Hence, it is not only duration but also quality and context that enhance learners' perception of the effectiveness of distant learning. Taken together, increasing familiarity with online learning tools and instructional approaches appears to contribute to more favorable views. However, given the modest effect size obtained in the present study, the participants' attitudes towards online instruction may also vary due to the quality of experience or the teaching approaches adopted in online settings.

5. CONCLUSIONS

This study set out to examine the perceptions of secondary school learners and teachers regarding online EFL learning in Ukraine, a modality that has become prevalent due to the exigencies of wartime conditions. The findings elucidate that learners generally held more favorable views of online EFL learning than teachers, particularly in terms of its overall effectiveness. Additionally, while both groups acknowledged common advantages such as flexibility, accessibility, and the integration of technology, teachers were more likely to highlight immediate feedback as a key benefit. Perceived challenges showed more convergence between the two groups. However, teachers more often voiced concerns about diminished interaction, learner engagement, and the need for learner self-discipline. Contrastingly, learners most frequently cited the limited variety of activities as a key challenge. A notable outcome of the study was that longer experience with online learning or teaching modestly predicted a favorable evaluation of its effectiveness. Hence, familiarity with the digital environment and self-efficacy may enhance learners' and teachers' overall satisfaction. Thus, these findings reinforce the value of experience: integrating digital elements into regular instruction can scaffold the development of the underlying skills and positive attitudes among learners and teachers alike.

Nonetheless, certain limitations must be acknowledged. The number of teacher and learner participants was small, and the sample was confined to rural schools in one region of Ukraine, which may affect the study's generalizability. Moreover, the self-reported data could introduce a response bias. Future studies could expand on these findings by incorporating more diverse and larger samples, eliciting not only quantitative but also qualitative data.

REFERENCES

1. Lukina, T. O. (2021). Dystantsiine navchannia v zahalnii serednii osviti v Ukraini: dostupnist ta rezultatyvnist v umovakh pandemii [Distance education in general secondary education in Ukraine: Availability and efficiency in a pandemic]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriia «Sotsialni ta povedinkovi nauky* [*Bulletin of Postgraduate Education. Social and Behavioral Sciences Series]*, *16*(45), 224–252. https://doi.org/10.32405/2522-9931-2021-16(45)-224-252 (in Ukrainian).

2. Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2023). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. Interactive learning environments, *31*(2), 863-875.

3. Akpen, C. N., Asaolu, S., Atobatele, S., Okagbue, H., & Sampson, S. (2024). Impact of online learning on students' performance and engagement: A systematic review. *Discover Education, 1*, Article 253. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00253-0

4. Al-Dosari, H. (2011). Faculty members and students' perceptions of e-learning in the English department: A project evaluation. *Journal of Social Sciences, 7*, 391–407.

5. Babu, D. G. S., & Sridevi, D. K. (2018). Importance of e-learning in higher education: A study. *International Journal of Research in Culture and Society, 2*, 84–88.

6. Buglass, S. L., Stacey, P. C., & Guest, D. (2024). Towards a new era of flexibility: Student and staff reflections on online learning. *International Journal of Technology in Education (IJTE), 7*(4), 667–689. https://doi.org/10.46328/ijte.746

7. Çakmakkaya, Ö. S., Meydanlı, E. G., Kafadar, A. M., Demirci, M. S., Süzer, Ö., Ar, M. C., ... & Gönen, M. S. (2024). Factors affecting medical students' satisfaction with online learning: A regression analysis of a survey. *BMC Medical Education, 24*(1), Article 11.

8. Coman, C., Ţîru, L. G., Meseşan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. C. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Students' perspective. *Sustainability, 12*(24), Article 10367. https://doi.org/10.3390/su122410367

9. Cook, D. A., & Thompson, W. G. (2014). Comfort and experience with online learning: Trends over nine years and associations with knowledge. *BMC Medical Education, 14*, Article 1.

10. Gopal, R., Singh, V., & Aggarwal, A. (2021). Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of COVID-19. *Education and Information Technologies, 26*(6), 6923–6947. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10523-1

11. Horton, W. (2012). *E-learning by design*. John Wiley & Sons.

12. Hubbard, P. (2019). Five keys from the past to the future of CALL. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT), 9*(3), 1–13. https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2019070101

13. King, B. (2010). Variance. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (pp. 1607-1608). SAGE Publications, Inc., https://doi.org/10.4135/9781412961288.n491

14. Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, *140*, 1–55.

15. Lőrincz, M. (2022). Overview of English language teaching challenges. *The Journal of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching, 95*, 99-107. https://doi.org/10.26565/2227-8877-2022-95-13

16. Lőrincz, M., & Komar, O. (2023). Weathering the storm: Unraveling the challenges of EFL student teaching in Ukraine. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 17*(2), 13–33. https://doi.org/10.5281/zenodo.10015763

17. Martin, F., Budhrani, K., Kumar, S., & Ritzhaupt, A. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Roles and competencies. *Online Learning, 23*(1), 184–205. https://doi.org/10.24059/olj.v23i1.1329

18. Moore, J., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-learning, online learning and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education, 14*(2), 129–135. http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001

19. Pandita, D., & Kumar, V. V. R. (2023). Online teaching and its impact on self-monitoring of faculty members: Learnings for the future from a pandemic. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 13*(4), 682–696. https://doi.org/10.1108/HESWBL-03-2022-0059

20. Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the COVID-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education, 2*, 923–945. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y

21. Reinders, H., & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology, 20*(2), 143–154. http://llt.msu.edu/issues/june2016/reinderswhite.pdf

22. Rodriguez, M. C., Ooms, A., & Montañez, M. (2008). Students' perceptions of online-learning quality given comfort, motivation, satisfaction, and experience. *Journal of Interactive Online Learning, 7*(2), 105–120. http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/7.2.2.pdf

23. Salkind, N. J. (2010). Chi-square test. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (pp. 145-149). SAGE Publications, Inc., https://doi.org/10.4135/9781412961288.n48

24. Salkind, N. J (2010). Fisher's least significant difference test. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (pp. 492-494). SAGE Publications, Inc., https://doi.org/10.4135/9781412961288.n154

25. Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988–2018). *American Journal of Distance Education, 33*(4), 289–306. http://dx.doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082

26. Stone, E. R. (2010). t Test, Independent Samples. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (pp. 1552-1556). SAGE Publications, Inc., https://doi.org/10.4135/9781412961288.n475

27. Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education, 28*(2), 189–199. https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/

28. van Leeuwen, A. (2023). Teachers' experiences of monitoring their students in online higher education: Recommendations for course design and opportunities for learning analytics. *Technology, Pedagogy and Education, 32*(5), 589–604. https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2254297

29. Wei, Z. (2018). Discussion on the effective application of information technology in informatization EFL teaching. *Theory and Practice in Language Studies, 8*(10), 1294–1300. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0810.06

30. Zou, B., Huang, L., Ma, W., & Qiu, Y. (2021). Evaluation of the effectiveness of EFL online teaching during the COVID-19 pandemic. *SAGE Open, 11*(4). https://doi.org/10.1177/21582440211054491

The article was received by the editors 22.06.2025
The article is recommended for printing 12.09.2025
Published 30.12.2025

Леврінц Маріанна Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філології Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II; e-mail: lorinc.marianna@kmf.org.ua; ORCID: http://orcid.org/0000-0002-2206-7113; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=en&user=EhNYaXIAAAAJ&view_op=list_works ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Marianna-Lorincz

Врабель Томаш Томашович – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філології Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II; e-mail: vrabely.tamas@kmf.org.ua; ORCID: 0000-0001-5837-5153; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=hu&user=Dqptw6kAAAAJ&view_op=list_works&authuser=1&sortby=pubdate ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Tomash-Vrabel?ev=hdr_xprf

Тараненко Ганна Дмитрівна – студентка 4-го курсу, ОП «Середня освіта (мова та література (англійська)», Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II; e-mail: taranenko.hanna.bl21an@kmf.org.ua; ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6645-3385

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ УЧНІВ ТА ВЧИТЕЛІВ

Цифровізація української шкільної системи, що посилилася внаслідок збройної агресії, прискорила необхідність переходу іншомовної освіти, зокрема викладання англійської мови як іноземної, у віртуальне середовище. За таких умов особливої актуальності набуває вивчення ставлення учасників освітнього процесу до дистанційного навчання. Відтак метою дослідження є з'ясування поглядів учнів і вчителів англійської мови як іноземної щодо ефективності, переваг і недоліків дистанційного навчання. Додатково проаналізовано вплив досвіду навчання або викладання у віртуальному форматі на сприйняття його ефективності.

Дослідження виконувалося засобами анкетування та статистичної обробки даних, одержаних за участю 120 респондентів: 98 учнів старших класів середніх шкіл та 22 вчителів шкіл, розташованих у сільській місцевості Західної України, де впроваджується змішана форма навчання. Застосовано адаптований опитувальник Zou та ін. (2021), що містить шкалу оцінки ефективності навчального процесу організованого у віртуальному середовищі, а також шкалу виявлення його переваг і недоліків.

Для обробки емпіричних даних використано t-критерій Стьюдента, критерій χ^2 та метод лінійної регресії. Виявлено, що учні оцінюють якість онлайн-навчання значно вище, ніж вчителі. Обидві групи респондентів поділяють думку стосовно таких переваг, як гнучкість, доступність та технологічність, водночас педагоги більш схильні розглядати миттєвий зворотній зв'язок як вагому перевагу віртуального навчання. Розбіжностей у сприйнятті труднощів дистанційного навчання виявлено не було, проте вчителі наголошують на складнощах у забезпеченні взаємодії та залученні учнів до навчального процесу, тоді як учні вказують на обмеженість навчальних методів і технік. Регресійний аналіз виявив незначний, але статистично значущий вплив досвіду онлайн-навчання на оцінку його ефективності.

Ключові слова: *англійська мова як іноземна, віртуальне середовище, дистанційне навчання, ефективність навчання, досвід.*

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Лукіна, Т. О. (2021). Дистанційне навчання в загальній середній освіті в Україні: доступність та результативність в умовах пандемії. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки», 16*(45), 224–252. https://doi.org/10.32405/2522-9931-2021-16(45)-224-252

2. Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2023). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. Interactive learning environments, *31*(2), 863-875.

3. Akpen, C. N., Asaolu, S., Atobatele, S., Okagbue, H., & Sampson, S. (2024). Impact of online learning on students' performance and engagement: A systematic review. *Discover Education, 1*, Article 253. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00253-0

4. Al-Dosari, H. (2011). Faculty members and students' perceptions of e-learning in the English department: A project evaluation. *Journal of Social Sciences, 7*, 391–407.

5. Babu, D. G. S., & Sridevi, D. K. (2018). Importance of e-learning in higher education: A study. *International Journal of Research in Culture and Society, 2*, 84–88.

6. Buglass, S. L., Stacey, P. C., & Guest, D. (2024). Towards a new era of flexibility: Student and staff reflections on online learning. *International Journal of Technology in Education (IJTE), 7*(4), 667–689. https://doi.org/10.46328/ijte.746

7. Çakmakkaya, Ö. S., Meydanlı, E. G., Kafadar, A. M., Demirci, M. S., Süzer, Ö., Ar, M. C., ... & Gönen, M. S. (2024). Factors affecting medical students' satisfaction with online learning: A regression analysis of a survey. *BMC Medical Education, 24*(1), Article 11.

8. Coman, C., Ţîru, L. G., Meseşan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. C. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Students' perspective. *Sustainability, 12*(24), Article 10367. https://doi.org/10.3390/su122410367

9. Cook, D. A., & Thompson, W. G. (2014). Comfort and experience with online learning: Trends over nine years and associations with knowledge. *BMC Medical Education, 14*, Article 1.

10. Gopal, R., Singh, V., & Aggarwal, A. (2021). Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of COVID-19. *Education and Information Technologies, 26*(6), 6923–6947. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10523-1

11. Horton, W. (2012). *E-learning by design*. John Wiley & Sons.

12. Hubbard, P. (2019). Five keys from the past to the future of CALL. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT), 9*(3), 1–13. https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2019070101

13. King, B. (2010). Variance. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (pp. 1607-1608). SAGE Publications, Inc., https://doi.org/10.4135/9781412961288.n491

14. Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, *140*, 1–55.

15. Lőrincz, M. (2022). Overview of English language teaching challenges*. The Journal of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching, 95*, 99-107. https://doi.org/10.26565/2227-8877-2022-95-13

16. Lőrincz, M., & Komar, O. (2023). Weathering the storm: Unraveling the challenges of EFL student teaching in Ukraine. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 17*(2), 13–33. https://doi.org/10.5281/zenodo.10015763

17. Martin, F., Budhrani, K., Kumar, S., & Ritzhaupt, A. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Roles and competencies. *Online Learning, 23*(1), 184–205. https://doi.org/10.24059/olj.v23i1.1329

18. Moore, J., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-learning, online learning and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education, 14*(2), 129–135. http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001

19. Pandita, D., & Kumar, V. V. R. (2023). Online teaching and its impact on self-monitoring of faculty members: Learnings for the future from a pandemic. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 13*(4), 682–696. https://doi.org/10.1108/HESWBL-03-2022-0059

20. Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the COVID-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education, 2*, 923–945. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y

21. Reinders, H., & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology, 20*(2), 143–154. http://llt.msu.edu/issues/june2016/reinderswhite.pdf

22. Rodriguez, M. C., Ooms, A., & Montañez, M. (2008). Students' perceptions of online-learning quality given comfort, motivation, satisfaction, and experience. *Journal of Interactive Online Learning, 7*(2), 105–120. http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/7.2.2.pdf

23. Salkind, N. J. (2010). Chi-square test. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (pp. 145-149). SAGE Publications, Inc., https://doi.org/10.4135/9781412961288.n48

24. Salkind, N. J (2010). Fisher's least significant difference test. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (pp. 492-494). SAGE Publications, Inc., https://doi.org/10.4135/9781412961288.n154

25. Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988–2018). *American Journal of Distance Education, 33*(4), 289–306. http://dx.doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082

26. Stone, E. R. (2010). t Test, Independent Samples. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (pp. 1552-1556). SAGE Publications, Inc., https://doi.org/10.4135/9781412961288.n475

27. Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education, 28*(2), 189–199. https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/

28. van Leeuwen, A. (2023). Teachers' experiences of monitoring their students in online higher education: Recommendations for course design and opportunities for learning analytics. *Technology, Pedagogy and Education, 32*(5), 589–604. https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2254297

29. Wei, Z. (2018). Discussion on the effective application of information technology in informatization EFL teaching. *Theory and Practice in Language Studies, 8*(10), 1294–1300. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0810.06

30. Zou, B., Huang, L., Ma, W., & Qiu, Y. (2021). Evaluation of the effectiveness of EFL online teaching during the COVID-19 pandemic. *SAGE Open, 11*(4). https://doi.org/10.1177/21582440211054491

Стаття надійшла до редакції 22.06.2025
Стаття рекомендована до друку 12.09.2025
Опубликовано 30.12.2025

DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-13
УДК: 81'25:378.14

Olena Mazur
PhD in Philology, Associate Professor, Hryhoriy Kochur Department of Translation/Interpreting Studies and Contrastive Linguistics, Ivan Franko National University of Lviv; e-mail: mazur.olena@lnu.edu.ua;
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7308-8179; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=o0WVWIMAAAAJ&hl=en; RESEARCHGATE: https://www.researchgate.net/profile/Olena-Mazur-3

Yuliia Naniak
PhD in Philology, Associate Professor,
Vice Dean for International Cooperation and Public Affairs, Hryhoriy Kochur Department of Translation/Interpreting Studies and Contrastive Linguistics, Ivan Franko National University of Lviv; e-mail: yuliia.naniak@lnu.edu.ua;
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4398-9501; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=en&user=-OSYpn0AAAAJ; RESEARCHGATE: https://www.researchgate.net/profile/Yuliia-Naniak

TRANSLATOR EDUCATION IN TIMES OF CHANGE: COMPETENCES, TECHNOLOGIES, AND MARKET EXPECTATIONS

This study provides a comprehensive analysis of the current state of specialized translation and interpreting training in Ukraine, examining curriculum design, depth of specialization, integration of digital and translation technologies, and alignment with evolving professional market demands. The objective is to identify and characterize the gap between university-based preparation and actual labor market requirements by exploring students' evaluations of course relevance, satisfaction with their training, and self-assessed readiness for professional practice. The empirical basis is a stratified anonymous survey of 226 undergraduate and graduate students from six Ukrainian universities. A mixed-methods research design was applied to detect correlations between program characteristics and satisfaction indicators. The results show that higher satisfaction levels are associated with increased specialization, practical orientation, and opportunities for authentic project work; however, the findings also reveal insufficient coverage of domain-specific subjects, limited exposure to CAT tools, artificial intelligence applications, business and legal aspects, as well as a lack of systematic career guidance. Respondents express demand for enhanced training in community and conference interpreting, audiovisual translation and localization, and the development of soft skills. The study's findings support the idea of adapting curricula to align with international competence frameworks, fostering closer cooperation between universities and employers, balancing theoretical knowledge with practical skills, and using student-centered teaching methods to boost graduate competitiveness.

Key words: *competence, curriculum, interpreting, labor market, specialization, student-centered approach, translation.*

In cites: Mazur, O., Naniak, Yu. (2025). Translator education in times of change: competences, technologies, and market expectations. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching*, (102).
DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-13

© Mazur O. V., Naniak Yu. O., 2025
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0.

1. INTRODUCTION

Relevance. In the evolving landscape of translation and interpreting (T&I) studies, particularly in sector-specific training, bridging the gap between academic preparation and real-world professional practice has become increasingly urgent. The globalization of communication, combined with rising demand for specialized translators and interpreters in legal, medical, technical, and community contexts, places new demands on how universities educate future language professionals.

This article explores two interrelated dimensions. First, it examines the current state of specialized T&I education in Ukraine, focusing on curriculum structures, the scope of specialized disciplines, and the range of professional skills targeted. Second, it investigates student perceptions – how they evaluate their academic experiences, the relevance of coursework to professional needs, and their expectations for future employment.

The study is based on a confidential, stratified survey involving 226 students from six Ukrainian universities. By aligning curricular content with student feedback, the research identifies misalignments between institutional offerings and market demands. In light of current accreditation requirements, which emphasize student-centered approaches, the study advocates for educational models that are responsive to learner needs and employment trajectories.

The primary aim of this article is to assess the depth and breadth of specialized translation and interpreting (T&I) curricula currently offered at Ukrainian higher education institutions. In doing so, it seeks to analyze students' perceptions of the relevance of course content, their level of satisfaction with the training provided, and how well they feel prepared for professional practice upon graduation. Additionally, the paper intends to identify key opportunities for improving educational programs by integrating more pragmatic, profession-oriented content and fostering closer collaboration between educators, students, and potential employers. Such an approach is expected to enhance the overall quality and applicability of translator and interpreter training in Ukraine.

The research methodology draws on thematic analysis [1] and quantitative techniques [14], offering a comprehensive view of the pedagogical and professional challenges in Ukrainian T&I education.

Object and subject of study. This study investigates specialized T&I education within Ukraine's higher education system. The object of the research is the institutional T&I programs themselves, while the subject concerns students' experiences and perceptions within these programs. Special attention is paid to feedback related to curriculum content, teaching quality, confidence in professional competencies, and perceived readiness for employment.

Research materials. Empirical data were collected through a survey of 226 students enrolled in T&I programs across six Ukrainian universities (Ivan Franko National University of Lviv – IFNUL, Kherson National Technical University – KNTU, Kherson State University – KSU, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University – KMU, Taras Shevchenko National University of Kyiv – TSNUK and National Technical University of Ukraine "Ihor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" – KPI). These responses provide a rich basis for evaluating the alignment between educational preparation and the demands of the contemporary labor market. This aligns with ongoing calls for translation curricula to respond to professional realities [4; 10].

As L. Chernovaty emphasizes, the fast-paced political, technological, and cultural changes of recent decades have transformed the translator's role and pose significant strategic and tactical challenges for T&I education [2]. These challenges range from structural decisions at ministerial levels – such as national education standards and resource allocation – to local issues including course content, methodological innovation, and instructors' expertise. The classical model of translator/interpreter training, with its stepwise apprenticeship structure – from foundational language courses to advanced translation and guided interpreting practice – requires adaptation to meet the expectations of a modern, digitalized, and highly specialized labor market.

Furthermore, students themselves frequently cite dissatisfaction with the level of specialization and practical engagement in their programs. As O. Lemeshko & V. Haponova report, many Ukrainian students experience a disconnect between the theoretical emphasis in curricula and the pragmatic needs of the translation profession [10, p. 124]. Common concerns include insufficient exposure to specific fields (such as legal or medical translation), a lack of employer engagement in the classroom, limited career counseling, and outdated or minimal training in translation technologies.

Theoretical framework. Translator and interpreter training is grounded in models of translation competence and pedagogical design. The PACTE Group defines translation competence as a multi-dimensional construct encompassing bilingual proficiency, subject knowledge, technological skills, strategic management, and psycho-physiological components. Strategic competence, in particular, plays a central regulatory role, ensuring appropriate application of the other sub-competencies [15].

The EMT competence framework (European Commission, 2017) further highlights service provision, technological literacy, and intercultural awareness as essential components of translator training [4]. These models collectively reinforce the idea that effective T&I education must be integrative, context-aware, and skill-based. For interpreter training, cognitive models such as D. Gile's Effort Models [5] illustrate the importance of managing cognitive load and attention under pressure, essential for consecutive and simultaneous interpreting.

Recent research also underscores the role of psycholinguistic and cultural knowledge in interpreter training. R. Povoroznyuk identifies psycholinguistic strategies as critical to community interpreting in Ukraine, particularly when conveying culturally bound or emotionally charged information [16]. L. Kolomiyets stresses that foundational Ukrainian syllabi in translation theory emphasized the cultural and communicative functions of language, suggesting a long-standing but underdeveloped potential for holistic, competence-based instruction [9, p. 146].

Constructivist pedagogies, such as those advocated by D. Kiraly [8], emphasize active, student-centered learning through authentic translation projects, internships, simulations, and collaborative work. These methods aim to bridge the gap between academic knowledge and professional application, empowering students to build their identities as emerging professionals. In line with Yu. Hao [6], the application of theory to solve real translation problems is seen as far more valuable than abstract theorization.

Student satisfaction is another critical factor, directly linked to recruitment, retention, and academic performance [3]. When students perceive their educational experiences as meeting their needs, they report higher levels of satisfaction and are more likely to persist in their studies. Moreover, institutional reputation and perceived career opportunities play intangible but powerful roles in shaping student experience and motivation.

Study by M. Marczak and O. Bondarenko [12] show that despite efforts to modernize curricula, Ukrainian and Polish T&I students often lack familiarity with the full spectrum of translation tools used in the industry, especially computer-assisted interpreting (CAI) software. This shortfall underscores a broader issue – insufficient technological integration, which V. Karaban [7] argues must be addressed rapidly in Ukraine to keep pace with international trends, especially in the post-COVID shift to digital modalities.

Thus, scholars identify key challenges in translator and interpreter education, including fragmented competence integration, insufficient technological training, underdeveloped application of constructivist pedagogies, limited incorporation of cultural and psycholinguistic insights, and a misalignment between academic curricula and real-world professional demands.

Materials and methods. This study adopted a cross-sectional mixed-methods research design to explore student perceptions of the quality and effectiveness of specialized translation and interpreting (T&I) training in Ukrainian higher education. Data were collected through an online survey [17] that combined both quantitative and qualitative elements, enabling a comprehensive examination of students' views on curriculum content, training adequacy, skill development, and preparedness for professional practice.

The survey consisted of several components. The first section gathered demographic and academic background information, including participants' age, gender, year of study, university affiliation, and language pair(s). The second section employed Likert-scale items (ranging from 1 to 5) to assess satisfaction with key aspects of the T&I programs, such as teaching methods, instructional quality, availability of specialization options, integration of real-world translation and interpreting tasks, and access to technology and learning resources. A self-assessment component followed, in which students rated their confidence in mastering essential competencies, including bilingual language proficiency, proficiency with computer-assisted translation (CAT) tools, various interpreting modes, cultural mediation, and terminology management. In the final section, open-ended questions invited students to reflect on the perceived strengths and weaknesses of their training, suggest areas for improvement, and evaluate their readiness for entering the labor market.

A total of 226 T&I students from six Ukrainian universities took part in the study (155 respondents from IFNUL, 17 from TSNUK, 16 from KMU, 14 from KSU, 13 from KNTU, 11 from KPI). The participant sample included students from all years of study (Bachelor students: 29 – 1st year of studies (y.o.s.), 20 – 2nd y.o.s., 76 – 3rd y.o.s., 72 – 4th y.o.s.; Master students: 13 – 1st y.o.s., 13 – 2nd y.o.s.; graduates – 3), different age groups (22 – under 18 years old (y.o.), 189 – 18-22 y.o., 9 – 22-25 y.o., 5 – over 25 y.o.) and were representer by 203 female respondents, 18 male respondents and 5 those whose sex in non-disclosed (see [17]). The Ukrainian-English language pair of T&I training was the most frequently reported one.

Participation in the survey was entirely voluntary and anonymous.

Quantitative data were analyzed using both descriptive and inferential statistical methods. Descriptive statistics (e.g., means and percentages) summarized trends in student responses, providing an overview of the data. Inferential analysis was then conducted to test for statistically significant differences and associations; in particular, it assessed whether satisfaction levels and self-assessed competence varied across different years of study.

This methodology provided insights into the current landscape of T&I education in Ukraine. Themes emerging from the student data aligned closely with the broader theoretical and institutional concerns discussed above, reinforcing the argument for urgent curricular reform. As O. Litvinyak [11] observes, the dual crises of the COVID-19 pandemic and the ongoing Russo-Ukrainian war have pushed Ukrainian universities to adapt rapidly, highlighting the importance of flexibility, resilience, and technological readiness in both teaching methods and learning outcomes.

2. KEY FINDINGS

Satisfaction by Year: As shown in Fig. 1, the highest level of satisfaction is among the 1st year students of the Bachelor's degree program, 17 out of 29 students, which is 58.6% of the surveyed freshmen of all higher educational institutions (HEIs), and the 3rd year students, 33 out of 76 students, which is 43.4% of the surveyed 3rd year students, the lowest – among the 4th year students, 13 out of 72, respectively, 18% of the 4th year students of the Bachelor's degree program. The most neutral attitude to the chosen specialty is among 3rd and 4th-year bachelor's students, 32 out of 76 third-year students surveyed, which is 42% of respondents, and 30 out of 72 bachelor's graduates, which is 41.7%.

Master's students of the 2nd year of study demonstrate a very high level of satisfaction with the program, which is 64.7%, respectively, 11 out of 17 respondents, with 9 students rated «very satisfied» and 2 «satisfied».

As the thematic analysis shows, it is the specification of the translation and interpreting content of the master's program in comparison with the general bachelor's program that is the cornerstone criterion for student satisfaction with its content. The factors that influenced the results of satisfaction of students of the Master's degree program with the general content of the program are also the motivation of these students who have already received the Bachelor's degree in philology, respectively, their general awareness of the field of study and the ability to independently direct the vector of their own education, its specification within the proposed range of subjects.

Curriculum Content: Further survey questions were designed to investigate students' perceptions of the current state of T&I education. The objective was to assess students' experiences, expectations, and concerns regarding the process of acquiring translation and interpreting skills within the academic setting. In order to achieve this aim, the research identified the subjects most commonly taught within T&I education programs, including industry-specific translation and interpreting. Importantly, the scope of analysis was not restricted to industrial or technical T&I but encompassed a broad spectrum of disciplines relevant to diverse professional domains. These included: translation and interpreting activities in business, services, and related sectors, as well as the specific features of their implementation (see Fig. 2).

The compiled list comprised both theoretical courses (e.g., *Features of Specialized T&I*) and practical courses such as *Legal T&I*, *Technical T&I*, *Economic T&I*, and *Medical T&I*. This approach also explains the inclusion of subjects such as *Literary Translation*, *Conference Interpreting*, and *Community Interpreting* in the survey instrument. It should be noted, however, that the list is not exhaustive.

When responding to the "Other subjects" category, students expanded the list with disciplines such as *Consecutive (Simultaneous) Interpreting*, *Editing* (reported by 3rd and 4th-year students of IFNUL), *Military Translation/Interpreting*, and *Diplomatic Translation/Interpreting* (reported by third-year students of KPI). Several respondents stated that they did not study any specialized subjects. The data reveal that the majority of students study *Literary Translation* (122 respondents or 54%) and *The Basics of Specialized Translation/Interpreting* (126 respondents or 55.8%).

This finding may indicate either the existence of two particularly promising areas in T&I education or the normative status of these disciplines contrasted with the selective nature of others.

The validity of these interpretations will be tested in the subsequent phase of research, which will focus on a detailed analysis of the educational programs offered by the participating universities.

It should be noted that students are eager to study such types of translation as *Community Interpreting, Conference interpreting* and *Audiovisual translation,* which are in high demand, and also feel the need to study both the theory of industry-specific translation and various practical aspects of industry-specific translation (see Fig. 3).

Students additionally regard social and communication skills (soft skills) as paramount, while they perceive business and computer literacy as important, and assign comparatively less significance to the legal aspects of translation education (see Fig. 4)

Satisfaction with the educational program's content: Further survey showed that 142 respondents (62.8%), including the vast majority of both master's and bachelor's degree students of 3rd and 4th years of study, note the lack of specialization, i.e., the specificity of the content of T&I studies programs, 95 (42%) of whom consider it «too broad» or «not specialized enough,» and 47 (21%) respondents directly state that the program «lacks translation disciplines in certain fields.»

And only 84 (36.7%) respondents consider the subject content of the educational program to be adequate, including 2 first-year master's students and 7 second-year students (34.6% of all master's students), which confirms our suggestion about the correlation between the specificity and level of satisfaction of students with the content of the program.

Perceived Competence: The survey showed that only 84 respondents (37.2%) agree that the program of studies adequately prepares them for the demands of the T&I industry, while 33 respondents (14.6%) disagree. An interesting observation is that 109 people (48.2% of the respondents) answered "maybe" to the question about the level of adequacy of the program to the requirements of the translation labor market (see Fig. 6).

In further research, we plan to clarify whether such uncertainty is a result of ignorance of specific industry demands or whether students are expressing their hope that the program content meets these demands. Given

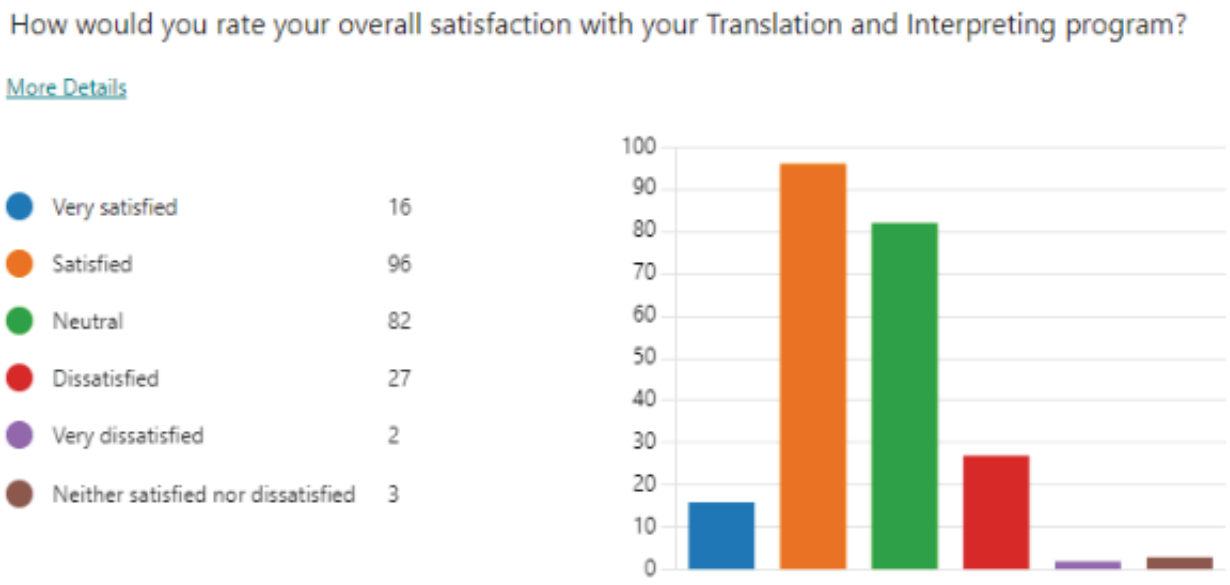


Fig. 1 Overall Program Satisfaction

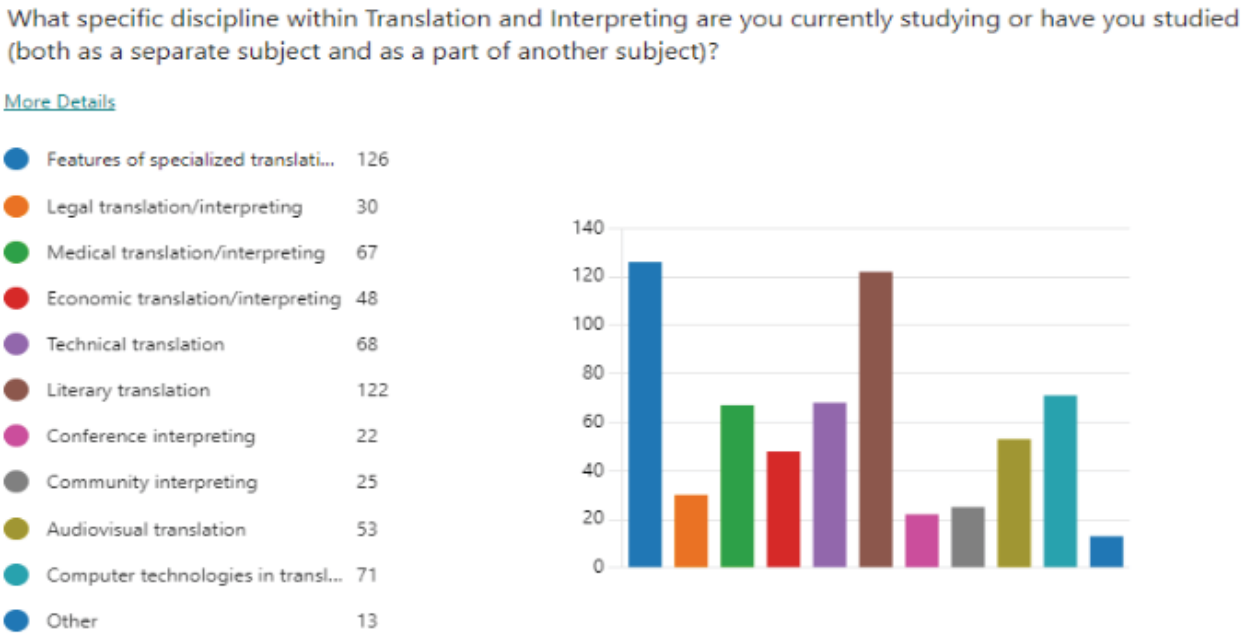


Fig. 2 Content of Translation and Interpreting Training

that the answer «maybe» comes from the overwhelming majority of respondents in the 1st and 2nd years of the Bachelor's degree program, both options are possible.

Assessment of the program's competence capacity: As for the assessment of the implementation of the competency-based content of the programs, 160 students (71.2%) are fairly confident in their research skills, 23 (10.2%) of them are completely confident and 138 (61%) are rather confident, while 28.8% of the students doubt being able to conduct research in T&I projects (see Fig. 7)

At the same time, only 99 students (43.8%) are confident in their skills in using specific translation software (CAT tools) and large-scale AI language models (GPT chat, etc.), of which 31 (13.7%) are confident and 68 (30.1%) are somewhat confident, and the majority of the respondents are either neutral – 66 people (29.2%) – or can't name themselves proficient CAT tools users – 61 respondents (27%) (see Fig. 8).

Notably, prior research finds that students often underestimate their use of professional tools – for example, M. Marczak and O. Bondarenko [12] observed that translation students' use of technology is "more limited" than professionals'.

Assessment of soft skills presentation in the program:

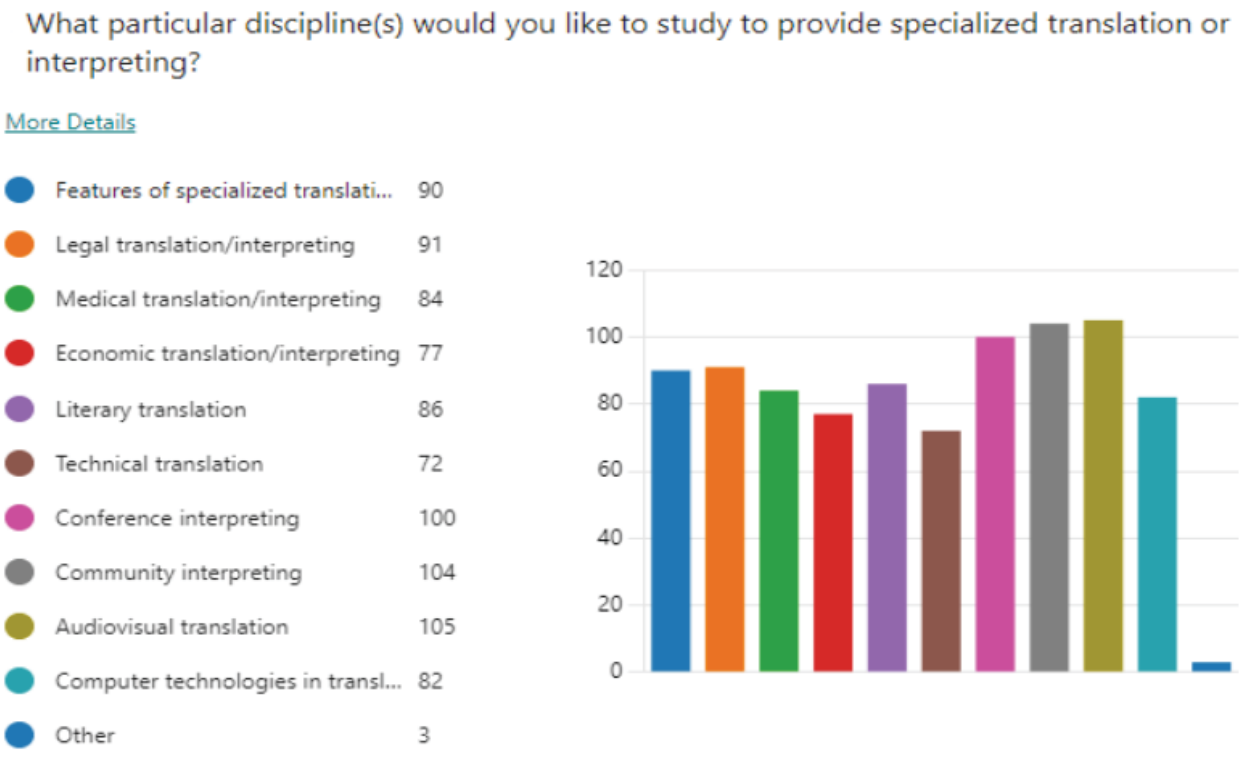


Fig. 3 Desired Specialized T&I Disciplines to Study

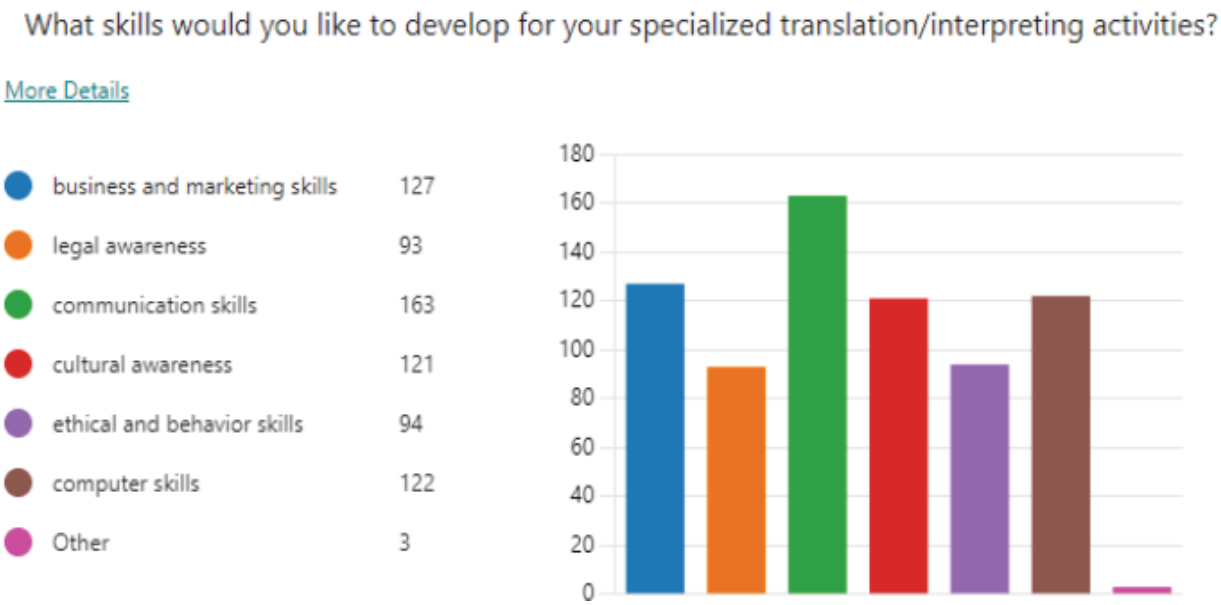


Fig. 4 Desired T&I Skills to Be Developed

Social and communication skills, namely the ethical and cultural aspects of the so-called soft skills implemented by the education program, are positively assessed by 123 (54.4%), 23 (10.1%) and 100 (44.2%) respondents, respectively (see Fig. 9); only 61 students (27%) consider the business and marketing aspects of the program, which are necessary for further employment, to be sufficiently represented – 7 (3.1%) and 54 (23.9%) respondents (see Fig. 10); only 62 (27.4%) students – 12 (5.3%) and 50 (22.1%) – consider the legal aspects important for their future career to be covered in the program (see Fig. 11).

The assessment of the program's competence capacity shows that from the students' point of view, HEIs teach primarily scientific activities, a little less social and communication skills, while the pragmatics of further professional life are taken into account and realized much less. The authors of this paper have

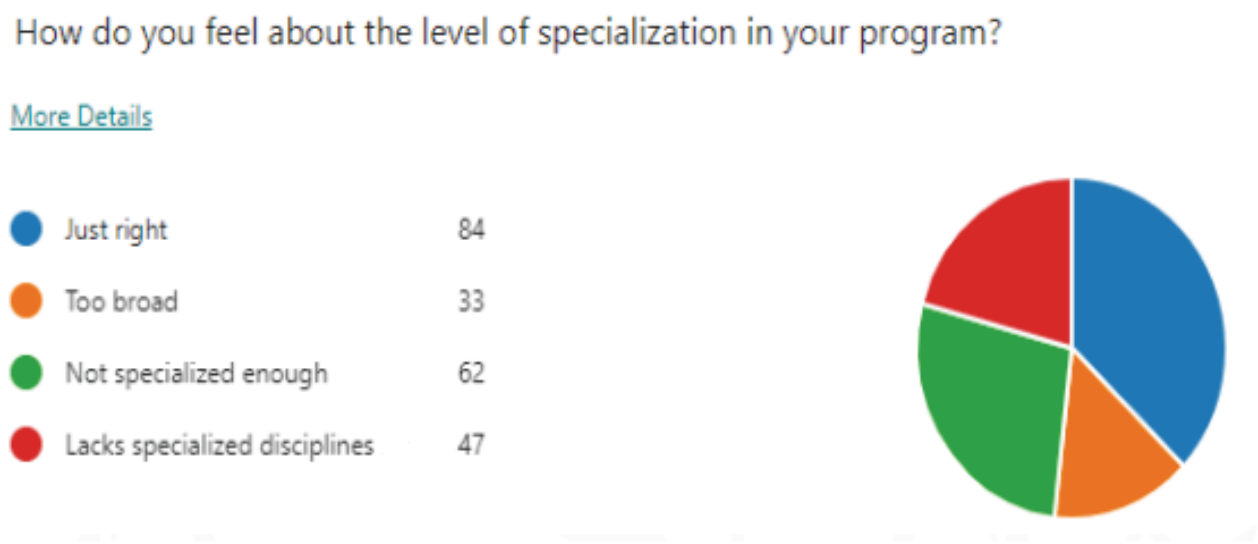


Fig. 5 Satisfaction with the Level of Specialization

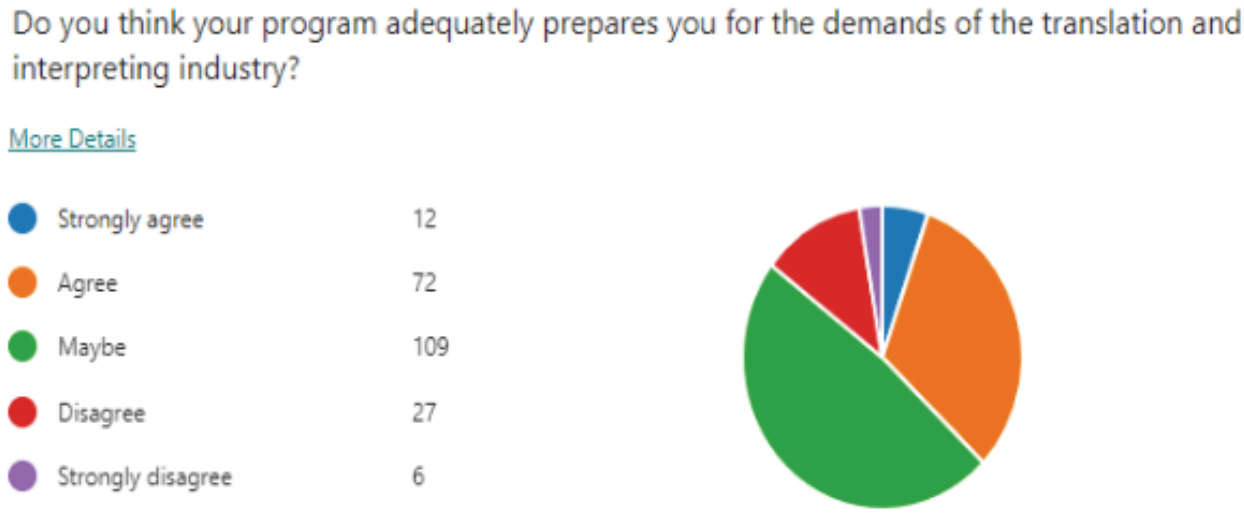


Fig. 6 Program Correspondence to T&I Industry Demands

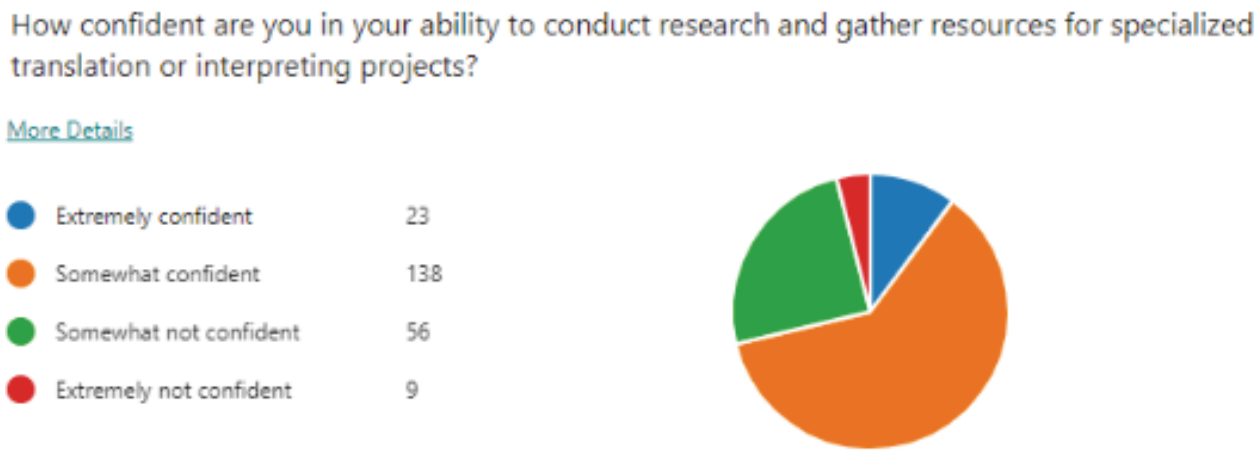


Fig. 7 Confidence in T&I Research Abilities

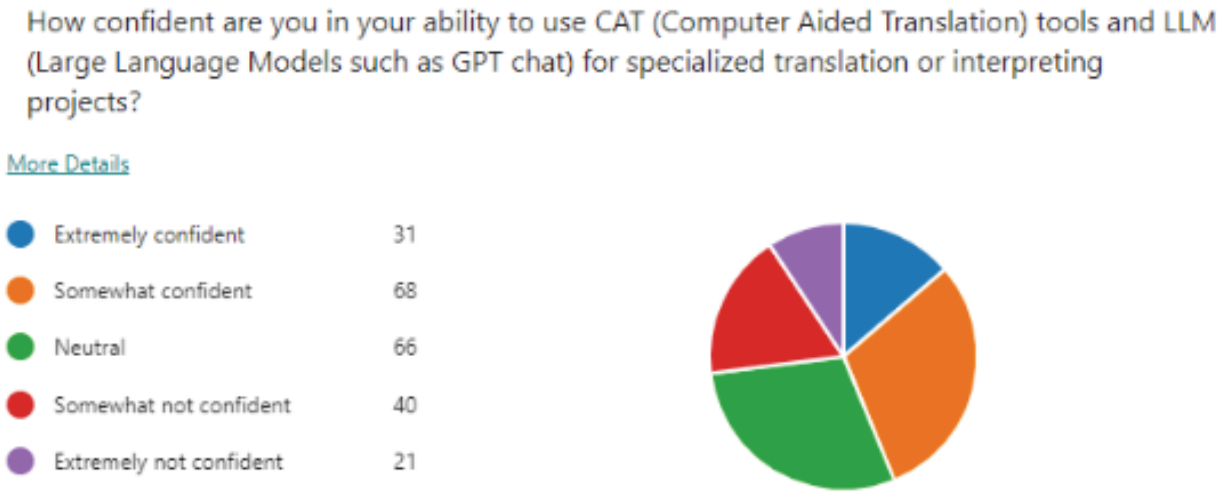


Fig. 8 Proficiency in CAT tools and LLM models using

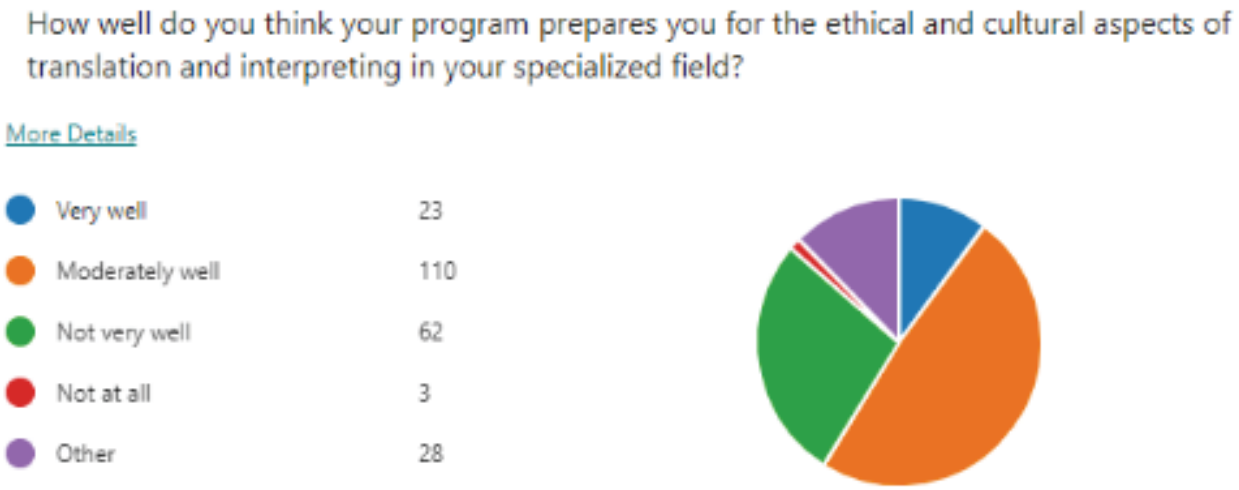


Fig. 9 Ethical and Cultural Readiness in T&I Activities

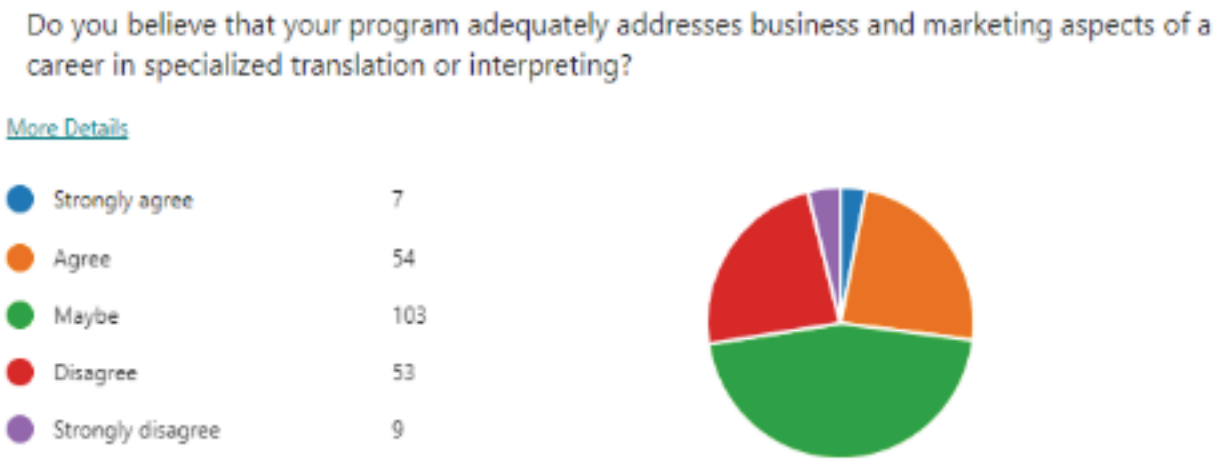


Fig. 10 Business and Marketing Career Aspects

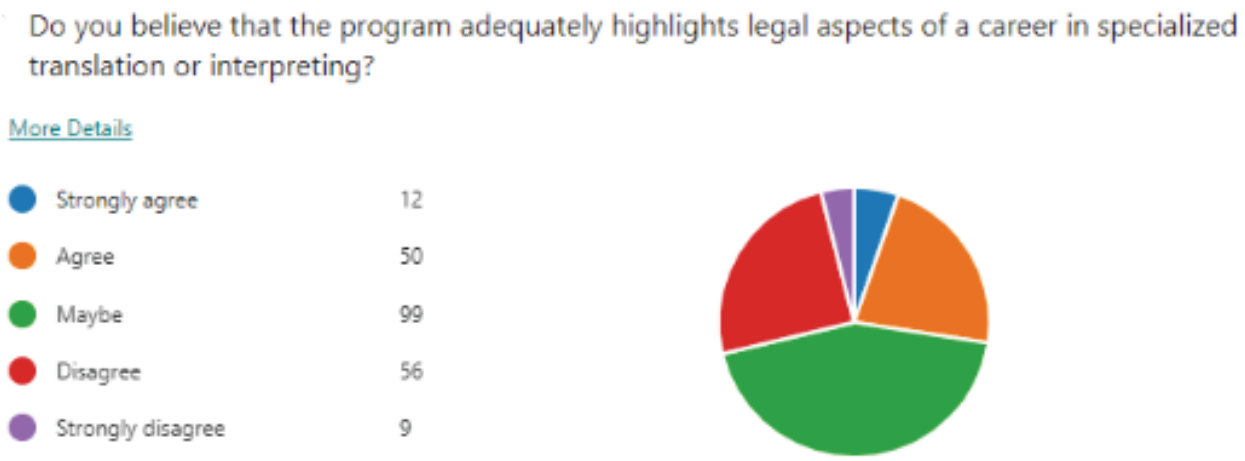


Fig. 11 Legal Career Aspects

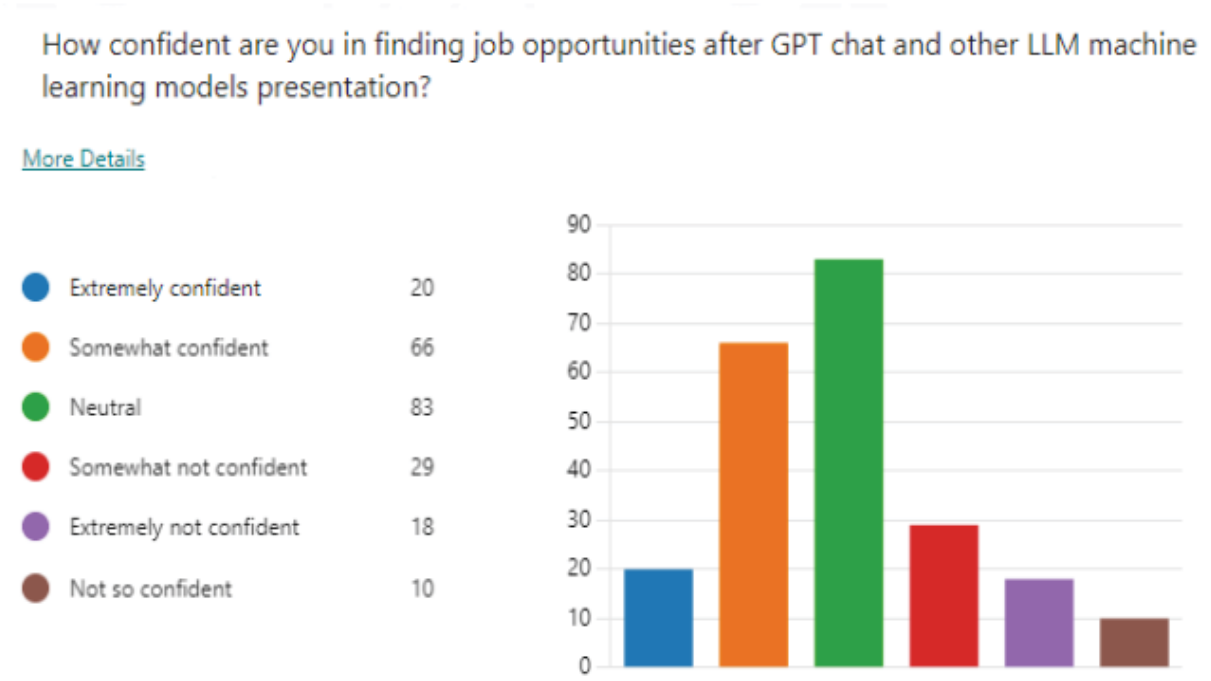


Fig. 12 Employment Confidence after LLM Presentation

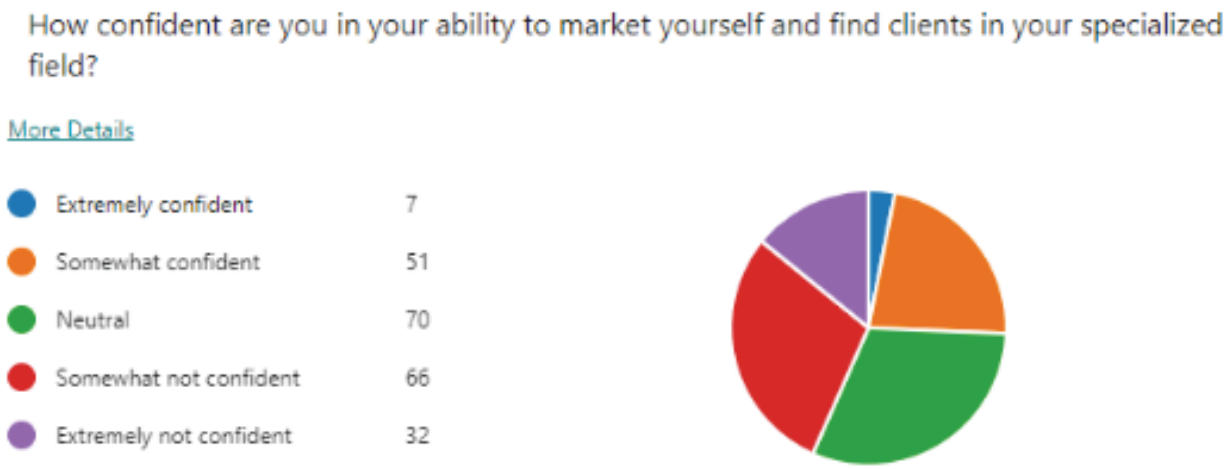


Fig. 13 Confidence in Self-Marketing Ability

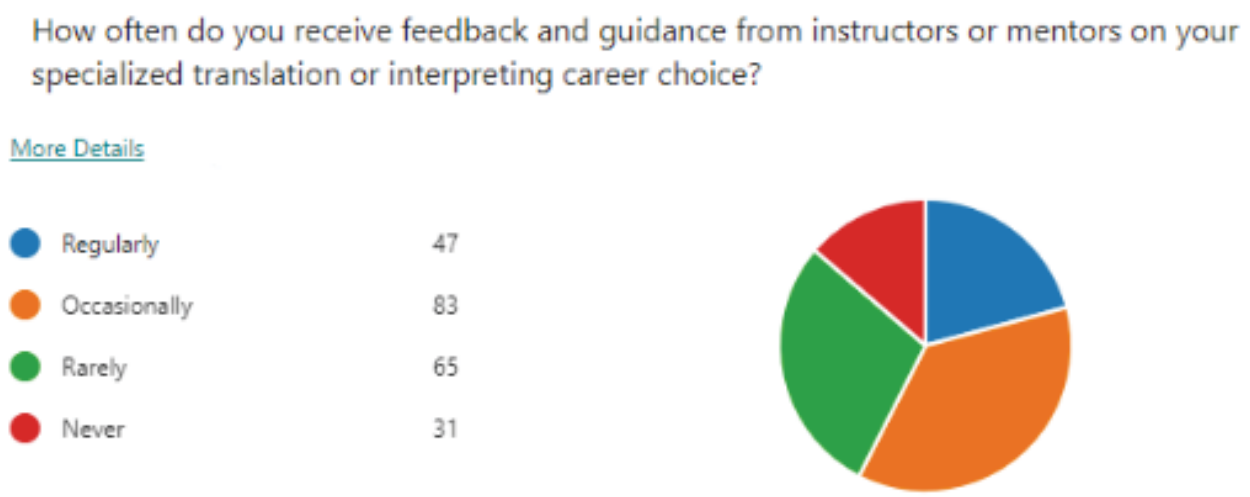


Fig. 14 Feedback or Guidance in T&I Career Choice

already noted that "The results indicate an existing imbalance between the provision of specialized translation knowledge and the development of skills and abilities necessary for employment and professional practice" [13, p. 40]. The findings also echo previous calls to update translator training to meet market needs. In particular, O. Lemeshko and V. Haponova argue that existing programs must be rethought to align with "present-day market demands" [10, p. 112].

Assessing employment prospects:

Despite the achievements of AI in translation, 86 students (38%) are confident in positive employment prospects in their specialty (see Fig. 12), while only 68 (30.1%) are confident in their ability to present themselves on the labor market (see Fig. 13).

The low level of self-confidence in presenting oneself on the labour market is attributed to gaps in the teaching of relevant aspects of professional activity, a shortcoming that did not escape the attention of the students. This is further supported by the fact that the overwhelming majority (127 respondents, 56.2%) expressed a desire for more in-depth study of this subject (see Fig. 4).

Qualitative responses underscored a desire for career guidance and industry links (see Fig. 14).

These sentiments are consistent with the literature calling for closer academia-industry collaboration. M. Marczak and O. Bondarenko [12] highlight the "need of increased collaboration between academic institutions and business" to tackle these gaps. which could improve employability and ensure that graduate capabilities match employer expectations.

Moreover, on the websites of higher education institutions and in advertising brochures, employment prospects are outlined, but, as the survey of students shows, they are not adequately covered and communicated to future specialists. This raises the question of the effectiveness of interaction between stakeholders, higher education institutions, and students.

3. CONCLUSIONS

Overall, students report a high level of satisfaction with their academic programs, particularly with regard to the breadth of translation/interpreting content. Satisfaction levels appear to increase proportionally with the degree of specialization and narrow focus within the chosen field of study.

Nevertheless, the findings reveal notable discrepancies between the provision of specialized academic knowledge and the development of practical skills required for employment and professional activity. Students demonstrate a pragmatic awareness of labor market demands, expressing strong interest in subjects related to business and legal aspects of the profession. This reflects their recognition of employers' expectations, competitiveness criteria, and the need for market-oriented competencies. While feedback on academic performance is perceived as satisfactory, the perceived lack of career guidance from universities underscores the insufficient implementation of systematic career development activities.

These results are consistent with earlier research, which has identified persistent challenges in translator and interpreter education, including: the fragmented implementation of competence-based frameworks; limited integration of digital and computer-assisted interpreting tools; insufficient emphasis on intercultural and psycholinguistic training; underutilization of experiential, student-centred pedagogies; and the misalignment between academic curricula and professional realities. The current data reaffirm that while Ukrainian students gradually acquire core translation competences, advanced, domain-specific, and technologically supported skills remain underdeveloped.

The pedagogical implications are clear. Ukrainian T&I programs must enhance their alignment with international competence models such as PACTE and EMT by strengthening the pragmatic component of curricula, including economic/business orientation,

legal awareness, competitiveness, and stakeholder-informed employment preparation; fostering digital literacy and integrating computer-assisted translation and interpreting tools; increasing student-centeredness by aligning content with learners' expectations and involving them in curricular development; promoting sustained communication between employers, universities, and students; developing students' ability to position themselves effectively in the labor market.

From a comparative perspective, benchmarking Ukrainian programs against those in other countries and adapting best practices to local contexts would further enhance the relevance and quality of translator and interpreter education.

Prospects for analysis. Future research should expand the scope of inquiry by incorporating the perspectives of recent graduates and employers, comparing outcomes across public and private institutions, conducting longitudinal studies to track competence development, and assessing the impact of targeted curricular reforms.

Addressing the identified gaps will help bridge the divide between academic preparation and the evolving requirements of the global language services market.

REFERENCES

1. Castleberry, A. & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 10*(6), 807-815. https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019

2. Chernovaty, L. (2023). Methodology of Specialized Translator and Interpreter Training in Ukraine. In Martin Djovčos, Ivana Hostová, Maria Kusa & Emilia Peres (Eds.), *Translation Studies in Ukraine as an Integral Part of the European Context.* Bratislava: VEDA, Publishing House of the Slovak Academy of Science. P. 102-112. https://doi.org/10.31577/2023.9788022420150

3. Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key Factors Influencing Student Satisfaction Related to Recruitment and Retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, *10*(4), 1–11. https://doi.org/10.1300/J050v10n04_01

4. European Commission. (2017). *European Master's in Translation (EMT) Competence Framework 2017*. https://commission.europa.eu/system/files/2018-02/emt_competence_fwk_2017_en_web.pdf

5. Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training: Revised edition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/btl.8

6. Hao, Yu. (2019). Bridging the Gap between Translator Training and Practice: Can Theory Help Translators? *Fulgor, 6*(1), 33-49. https://www.researchgate.net/publication/334281837_Bridging_the_Gap_between_Translator_Training_and_Practice_Can_Theory_Help_Translators

7. Karaban, V., & Karaban, A. (2021). Exploring the potential for CAI implementation in interpreter training in Ukraine. *SHS Web of Conferences, 105,* 1-13.

8. Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. England:St. Jerome. 207 pp.

9. Kolomiyets, L. (2020). A Psycholinguistic Analysis of the First Ukrainian Syllabi on General and Special Methodology of Translation by Mykhailo Kalynovych and Mykola Zerov. *East European Journal of Psycholinguistics*, *7*(2), 135-154. https://eejpl.vnu.edu.ua/index.php/eejpl/article/view/371/251

10. Lemeshko, O., & Haponova, V. (2022). Translators' training: Ukrainian experience. *Collection of Scientific Papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences, 2*(25), 112–135. Retrieved from https://dspace.nadpsu.edu.ua/handle/123456789/2718

11. Litvinyak, O. (2023). Ukraine: Training Interpreters and Translators in Times of Crises: A Case Study of a Ukrainian University Working Through the COVID-19 Pandemic and the Russo-Ukrainian War. In M. Lai, O. Eser, I. Crezee (Eds.), *Educating Community Interpreters and Translators in Unprecedented Times* (pp. 273-293). Cham: Springer International Publishing.

12. Marczak, M. & Bondarenko, O. (2021). Translator education in Poland and Ukraine: does the academia vs industry gap persist? *The Interpreter and Translator Trainer, 16,* 115-134. DOI: 10.1080/1750399X.2021.1891516.

13. Mazur, O., & Naniak, Yu. (2024). Awareness and Expectations in Translator Education: Insights from Student Surveys. *Major Problems of Translation Studies and Translator/Interpreter Training: Abstracts of the XII International Scientific Conference* (April 19–20, 2024; Kharkiv) – Харків, ХНУ ім. Каразіна, 2024. С. 37–39.

14. Nardi, P. M. (2018). *Doing Survey Research: A Guide to Quantitative Methods. 4th Edition.* Routledge: New York. https://doi.org/10.4324/9781315172231

15. Orozco. M. (2000). PACTE. Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems of a research project. In: B. Allison, E. Doris, P. Marisa (Eds.), *Investigating translation.* (pp. 99-106). Amsterdam: John Benjamins DOI:10.1075/btl.32. https://www.researchgate.net/publication/360560880_2000_Benjamins_PACTE

16. Povoroznyuk, R. (2022). Psycholinguistic aspects of teaching community interpreting in Ukraine. *Astra Salvensis-revista de istorie si cultura*, *10*(19), pp. 493-509. https://astrasalvensis.eu/blog/mdocs-posts/29-roksolana-povoroznyuk-psycholinguistic-aspects-of-teaching-community-interpreting-in-ukraine/

17. Specialized Translation and Interpreting: questionnaire for the students studying Translation and Interpreting by Yuliia Naniak and Olena Mazur https://forms.office.com/e/bBtBXe2SLCtWT0lFMklNWDJQMS4u

The article was received by the editors 14.08.2025
The article is recommended for printing 06.10.2025
Published 30.12.2025

Мазур Олена Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцентка кафедри перекладознавства і контрастивної лінгвістики ім. Г. Кочура; e-mail: mazur.olena@lnu.edu.ua; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7308-8179; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=o0WVWlMAAAAJ&hl=en; RESEARCHGATE: https://www.researchgate.net/profile/Olena-Mazur-3

Наняк Юлія Олегівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцентка кафедри перекладознавства і контрастивної лінгвістики ім. Г. Кочура; e-mail: yuliia.naniak@lnu.edu.ua; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4398-9501; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=en&user=-OSYpn0AAAAJ; RESEARCHGATE: https://www.researchgate.net/profile/Yuliia-Naniak

ПЕРЕКЛАДАЦЬКА ОСВІТА У ЧАСИ ЗМІН: КОМПЕТЕНТНОСТІ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА ОЧІКУВАННЯ РИНКУ

Дослідження пропонує аналіз сучасного стану спеціалізованої підготовки перекладачів в Україні, розглядаючи структуру навчальних програм, ступінь спеціалізації, інтеграцію цифрових і перекладацьких технологій та узгодженість із динамічними вимогами професійного ринку. Метою є виявлення та характеристика розриву між університетською підготовкою і реальними потребами ринку праці шляхом аналізу оцінок релевантності дисциплін, рівня задоволеності навчанням та самооцінки готовності до професійної діяльності. Емпіричну базу становить стратифіковане анонімне опитування 226 студентів бакалаврату й магістратури з шести українських університетів. Застосовано змішаний підхід для виявлення кореляцій між характеристиками програм і показниками задоволеності. Результати свідчать, що вищі рівні задоволеності пов'язані з більшою спеціалізацією, практичною спрямованістю та можливістю виконання автентичних проєктів; водночас виявлено недостатнє охоплення вузькогалузевих дисциплін, обмежене використання інструментів комп'ютеризованого перекладу (CAT), застосувань штучного інтелекту, бізнес- і правових аспектів, а також відсутність системної кар'єрної орієнтації. Респонденти відзначають потребу у посиленій підготовці з соціального та конференційного перекладу, аудіовізуального перекладу й локалізації, а також у розвитку «м'яких» навичок. Отримані результати підтверджують доцільність адаптації навчальних програм до міжнародних моделей компетентностей, налагодження тіснішої співпраці між університетами та роботодавцями, балансування теоретичних знань і практичних умінь, а також впровадження студентоцентричних методів навчання для підвищення конкурентоспроможності випускників.

Ключові слова: *викладання перекладу, компетентність, навчальна програма, переклад, працевлаштування, спеціалізація, студентоцентричний підхід.*

Стаття надійшла до редакції 14.08.2025
Стаття рекомендована до друку 06.10.2025
Опубликовано 30.12.2025

DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-14
УДК: 612.821.3-057.875-043.86:[004-044.922:81‘243](045)

О. О. Осова
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземної філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради; e-mail: osova.olga@gmail.com; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7316-1196; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=list_works&hl=ru&user=GS_xoNUAAAAJ; RESEARCH GATE: Olha OSOVA |Research profile

ПРОЄКТУВАННЯ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

У сучасних реаліях розвитку суспільства та трансформацій освітнього простору проблема розвитку емоційного інтелекту студентів набуває особливого значення для їх підготовки до майбутньої професійної діяльності. У цьому контексті іноземна мова виступає не лише важливим засобом комунікації, а й дієвим інструментом особистісного розвитку та формування емоційного інтелекту, що вимагає переосмислення існуючих підходів та методик викладання. Мета цієї статті полягає в тому, щоб обґрунтувати теоретичні засади та спроєктувати методику розвитку емоційного інтелекту студентів засобами іноземної мови в умовах цифрової трансформації. Об’єктом дослідження виступає процес розвитку емоційного інтелекту студентів, а його предметом – проєктування методики розвитку емоційного інтелекту студентів засобами іноземної мови в умовах цифрової трансформації. У статті аналізується сутність та складові емоційного інтелекту в контексті освітнього процесу. Емоційний інтелект здобувачів вищої освіти розглядається як інтегративна якість особистості, що синтезує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти й забезпечує ефективну адаптацію до динамічних умов навчального середовища та майбутньої професійної діяльності. У дослідженні визначено особливості впливу цифрового середовища на процес розвитку емоційного інтелекту під час іншомовної освіти. Спроєктована методика розвитку емоційного інтелекту студентів засобами іноземної мови базується на системному підході, що включає інтеграцію автентичних іншомовних матеріалів, рефлексивних практик, інтерактивних завдань та цифрових інструментів. Методика об’єднує фундаментальні та специфічні принципи навчання із цілеспрямованим використанням цифрових технологій, що дозволяє розвивати емоційну компетентність студентів під час іншомовної освіти. Особливу увагу приділено застосуванню штучного інтелекту для симуляції емоційно насичених діалогів та зворотного зв’язку. У статті наведено приклади вправ і завдань, що реалізуються в межах спроєктованої методики та спрямовані на активізацію емоційного та комунікативного досвіду студентів.

Ключові слова*: емоційний інтелект, іноземна мова, іншомовна освіта, методика навчання, студенти, цифрові трансформації.*

Як цитувати: Осова, О. (2025). Проєктування методики розвитку емоційного інтелекту студентів засобами іноземної мови в умовах цифрової трансформації. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов,* (102). DOI:10.26565/2786-5312-2025-102-14
In cites: Osova, O. (2025). Designing the methodology for the development of students’ emotional intelligence in terms of digital transformation. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching,* (102). DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-14

© Осова О. О., 2025
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобальних викликів та трансформацій підвищуються стандарти якості підготовки фахівців та вимоги до рівня розвитку їхніх ключових професійних компетентностей, тісно пов'язаних з інтелектуальним розвитком особистості.

Водночас дослідження засвідчують [23], що для ефективної професійної діяльності високий рівень когнітивних здібностей не завжди виступає достатньою умовою, а передбачає також наявність високого рівня емоційного інтелекту. Як відомо, концепція емоційного інтелекту виникла на основі теоретичних розробок соціального інтелекту [24]. З розвитком науки відбулося його виокремлення як самостійного конструкту, що зумовлювалося емпірично встановленими розбіжностями між показниками загального інтелекту та ефективністю міжособистісної взаємодії індивіда [19, 22].

Сучасні науковці також наголошують на важливості інтегративного підходу до розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості, акцентуючи увагу на необхідності поєднання високого рівня фахових компетентностей та «уміння контролювати та керувати власними емоціями» [14, с. 257], що є також особливо актуальним в період соціальної нестабільності та кризових явищ. Водночас Г. Цвєткова підкреслює домінуючу позицію емоційного інтелекту у синтезі професійних якостей фахівця, вважаючи його «ментальною основою» професійної діяльності [13, с. 577].

Актуальність дослідження емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти зумовлена потребою визначення чинників, які впливають на успішність у майбутній професійній діяльності та здатність адаптуватися до вимог майбутньої професії. Освітній процес у закладах вищої освіти відіграє важливу роль у формуванні та розвитку емоційно-інтелектуальних компетенцій, необхідних для майбутньої професійної самореалізації. Особливе місце в сучасному освітньому процесі вищої школи належить вивченню іноземних мов як важливого засобу міжкультурної комунікації. У процесі оволодіння іноземною мовою студенти засвоюють не тільки лінгвістичні структури та комунікативні стратегії, але й формують почуття толерантності та поваги до міжкультурних відмінностей. Отже, іноземна мова виступає важливим засобом комунікації та дієвим інструментом особистісного розвитку.

Сучасні процеси цифрової трансформації, характерні для майже всіх сфер людського життя та освіти зокрема, вимагають кардинальних змін методик та підходів до розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти.

З одного боку, цифрові технології розширюють можливості для інтерактивної взаємодії та моделювання різноманітних комунікативних ситуацій. З іншого – надмірна цифровізація призводить до зменшення міжособистісного контакту. Серед інших ризиків тотальної цифровізації сучасні експерти виділяють також поглиблення «соціальної відчуженості», стирання етичних меж, які можуть у майбутньому спричинити неможливість контролювання штучного інтелекту, зниження культурного розвитку, «маніпулятивно-директивний стиль спілкування» тощо [10]. Ці процеси несуть негативні наслідки для формування та розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти, оскільки обмежують можливості міжособистісної взаємодії та розвитку емпатійних здібностей. Саме тому актуальним є питання розробки методик розвитку емоційного інтелекту студентів, що передбачають збалансоване використання цифрових та традиційних методів навчання.

Аналіз останніх досліджень для виділення невирішених раніше питань. У ході наукового пошуку з'ясовано, що питання емоційного інтелекту активно досліджуються в сучасному психолого-педагогічному середовищі. Особливу цінність у контексті порушеної проблематики становлять праці зарубіжних учених

П. Саловея та Дж. Майєра [23], у яких закладено фундаментальні основи теорії емоційного інтелекту.

Подальший розвиток концепції знайшов відображення у працях Д. Гоулмана [20], який суттєво розширив уявлення про емоційний інтелект, а також теоретично осмислив його важливу роль у формуванні лідерських якостей особистості та досягненні професійних цілей. Дослідник довів, що особи з високим рівнем емоційного інтелекту здатні краще розуміти потреби оточуючих. Ця особливість, на думку вченого, значно підвищує їхню ефективність у професіях, що передбачають міжособистісну комунікацію [20, с. 63].

Важливим внеском у розробку теоретичних основ емоційного інтелекту є також праця дослідника Рувена Бар-Она, у якій автор обґрунтував принцип розвитку емоційного інтелекту через вимірювання поведінкових проявів та компетенцій [17]. Його теоретичні розробки створили фундамент для подальших емпіричних досліджень та практичних застосувань у галузі емоційного інтелекту. Розвиваючи цей напрям, Девід Карузо сприяв розвитку практичного застосування ідей емоційного інтелекту. Дослідник розробив методологічний підхід та сформував прикладний інструментарій для розвитку емоційних компетенцій менеджерів та керівників [18].

Досліджувана проблема знайшла свій подальший розвиток і в працях українських вчених, які адаптували зарубіжні методики до вітчизняних умов, а також розробили власні. Огляд вітчизняних наукових праць дозволяє стверджувати, що наукові розвідки емоційного інтелекту в Україні охоплюють широкий спектр проблем у різних галузях, особливо в освітній.

Зокрема, наукова праця О. Галашової присвячена проблемі формування емоційного інтелекту

майбутніх викладачів. Дослідниця обґрунтувала доцільність використання проблемних методів у «поєднанні зі створенням Я-образу» особистості майбутнього викладача, що відкрило нові можливості для професійної підготовки фахівців [4].

У науковій розвідці О. Резунової розкрито практичні механізми розвитку емоційного інтелекту студентів у контексті іншомовної освіти. Експертка розробила комплексний алгоритм, що «передбачає застосування цілого комплексу завдань, які допомагають зняти психологічну і емоційну напругу, підвищують самооцінку та впевненість здобувачів у власних силах» [9, с. 97]. Практико-орієнтований підхід авторки демонструє можливості занять з іноземної мови для особистісного розвитку здобувачів вищої освіти.

У комплексному дослідженні Г. Чави та О. Народовської представлено спеціальні психолого-педагогічні умови для розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти. Обґрунтовуючи зв'язок між емоційним інтелектом та комунікативною компетенцією вчені наголошують, що «вміння розпізнавати почуття й емоції, <…> є невід'ємною частиною комунікативної компетенції, що, у свою чергу, є ціллю іншомовної освіти» [14, с. 256].

Однак, проведений аналіз наукових досліджень виявив відсутність цілісної методики розвитку емоційного інтелекту студентів, яка б враховувала специфіку іншомовної освіти у контексті цифрової трансформації.

Мета дослідження – обґрунтувати теоретичні засади та спроєктувати методику розвитку емоційного інтелекту студентів засобами іноземної мови в умовах цифрової трансформації.

Для реалізації поставленої мети дослідження визначено такі *завдання*: проаналізувати сутність та складові емоційного інтелекту в контексті освітнього процесу; розкрити потенціал іноземної мови як засобу розвитку емоційного інтелекту; визначити особливості впливу цифрової трансформації на процес розвитку емоційного інтелекту під час вивчення іноземної мови; спроєктувати основні компоненти методики розвитку емоційного інтелекту студентів засобами іноземної мови.

Об'єктом дослідження є процес розвитку емоційного інтелекту студентів, а його предметом – проєктування методики розвитку емоційного інтелекту студентів засобами іноземної мови в умовах цифрової трансформації.

2. ОСНОВНА ЧАСТИНА

Аналіз наукової літератури з теми дослідження [17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24] дозволяє стверджувати, що в основу теорії емоційного інтелекту покладено декілька провідних моделей американських психологів. Так, у моделі, розробленій Дж. Мейєром, П. Селовеєм та Д. Карузо, емоційний інтелект представлено як систему взаємопов'язаних здібностей, що включає сприйняття та ідентифікацію емоційних станів, регуляцію емоційних проявів, інтерпретацію емоцій та управління ними [18, 21, с. 775]. Особливість цієї концепції полягає в розумінні емоційного інтелекту як когнітивної здатності до сприйняття та контролю емоційної сфери особистості.

Альтернативний підхід представлено в п'ятикомпонентній моделі Д. Гоулмана, яка фокусується на практичних аспектах емоційного інтелекту. Згідно з цією концепцією, до структури емоційного інтелекту входять такі складові, як самосвідомість, що виступає основною емоційного пізнання, саморегуляція як механізм управління власними емоціями, соціальні навички для ефективної міжособистісної взаємодії, емпатія як здатність до розуміння емоційних станів інших та мотивація як основа особистісного розвитку. Особливого значення автор надає саме емпатійній складовій, інтерпретуючи її як здатність особистості сприймати «соціальні сигнали» та розуміти потреби оточуючих [20, с. 62–63].

У вітчизняній науковій традиції значний внесок у розробку теоретичних засад емоційного інтелекту здійснено Е. Носенко, Н. Ковригою, які розглядає досліджуване поняття як інтегративну властивість особистості, що забезпечує ефективне функціонування людини в емоційно насичених ситуаціях через здатність до адекватного розпізнавання, розуміння та регуляції емоцій. Як зазначає авторка, «емоційний інтелект є системною якістю особистості, що інтегрує когнітивні та емоційні процеси» [7, с. 62–63].

Подальший розвиток концепціїя емоційного інтелекту знайшла в працях сучасних науковців. Зокрема, О. Галашова розглядає емоційний інтелект як динамічну здатність особистості до створення позитивного «Я-образу», усвідомлення власних емоцій та їх впливу на оточуючих. На думку авторки формування емоційного інтелекту відбувається через «пізнання самих себе, ситуацій навколо себе, власних почуттів і емоцій, та емоцій партнерів зі спілкування» [4, с. 28].

На думку Є. Опацької, емоційний інтелект – це комплекс здібностей особистості, завдяки яким вона може розуміти власні емоційні стани та емоції інших людей та управляти ними [8, с. 338]. Дослідниця визначає низку важливих людських здібностей (характер, тактовність, чуттєвість, людяність), які формують емоційний інтелект. У теоретичному обґрунтуванні авторка зазначає, що рівень розвитку емоційного інтелекту студента впливає на два важливих аспекти. По-перше, на навчальний процес, під час якого формуються мотивація та навчальний стиль здобувачів освіти. По-друге, на майбутню професійну діяльність, визначаючи здатність фахівця ефективно застосовувати набуті компетенції у соціумі [8, с. 338].

Спираючись на теоретичні розробки зарубіжних [17, 18, 20, 21] та вітчизняних учених [4, 5, 7,

8, 9], розглядаємо емоційний інтелект здобувачів вищої освіти як інтегративну якість особистості, що синтезує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти й забезпечує ефективну адаптацію до динамічних умов навчального середовища та майбутньої професійної діяльності.

Особливе освітнє середовище, яке сприяє розвитку емоційного інтелекту здобувачів освіти, створюється у процесі навчання іноземної мови. Вона виступає дієвим освітнім засобом, основна мета якого полягає у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, що передбачає формування здатності до ефективної міжособистісної взаємодії на основі емоційного контакту зі співрозмовником [3, с.74]. У процесі міжкультурної комунікації студенти опановують не лише вербальні засоби спілкування, а й специфічні для представників певного етносу невербальні засоби комунікації та способи вираження емоцій, що вимагає високого рівня емпатії та поваги до культурних особливостей інших народів. Саме емпатія, емоційна саморегуляція та здатність «дозувати» емоції, на думку О. Іщенко, створюють умови для розвитку емоційного інтелекту в процесі іншомовної комунікації [5, с.85].

У процесі міжособистісної комунікації здобувачі вищої освіти набувають також досвіду рефлексії власних емоцій та емоційних станів інших людей. Цей процес відіграє важливу роль під час вивчення іноземної мови, коли студенти отримують досвід роботи над собою щодо подолання помилок та мовних бар'єрів. Це стимулює їхню роботу над усвідомленням власних емоцій та розвиток навичок самоконтролю. Здобувачі вищої освіти також поступово опановують навички керування хвилюванням та здатність перетворювати негативні емоції на мотиваційний фактор, що є важливими характеристиками емоційного інтелекту, за О. Якимчук, і включають «емоційну грамотність» та «керування емоціями» [16, с. 205].

Отже, іноземна мова має значний потенціал для розвитку емоційного інтелекту студентів, що реалізується шляхом розвитку емпатії у процесі міжкультурної взаємодії, покращення комунікативних навичок, самоаналізу, м'яких навичок та соціальної взаємодії.

Окреслені можливості іноземної мови для розвитку емоційного інтелекту здобувачів освіти значно актуалізуються в умовах цифрової трансформації. Як відомо, сучасна система освіти характеризується інтенсивним впровадженням цифрових технологій, що не лише трансформує традиційні методики навчання іноземних мов, але й створює принципово нові можливості для розвитку емоційного інтелекту студентів [2, 15].

Цифрові освітні середовища та платформи для електронного навчання (Zoom, Google Meet, тощо) надають можливості для організації онлайн-дискусій, рольових та ділових ігор, представлення групових проектів, що зумовлює розвиток навичок комунікації та емпатії, оскільки дискусії в цифровому середовищі надають широкі можливості для експериментування з різними стилями спілкування. Водночас, необхідність формулювати думки іноземною мовою в режимі реального часу в такому форматі тренує навичку зберігати емоційну рівновагу, що сприяє розвитку саморегуляції та управління стресом. Асинхронні елементи в Moodle та Google Workspace дозволяють обмірковувати відгуки, конструктивну критику, що сприяє розвитку емоційної зрілості та критичного мислення здобувачів вищої освіти. Дослідження доводять, що цифрові технології можуть бути адаптовані до конкретних освітніх завдань і сприяти одночасному формуванню мовних компетенцій та компонентів емоційного інтелекту, зокрема самоусвідомлення, самоменеджменту та управління відносинами [12].

Використання автентичних цифрових медіа-ресурсів у процесі навчання іноземної мови (фільми, подкасти, блоги тощо) дозволяють студентам вивчати культурні особливості країн, мова яких вивчається, спостерігати за емоціями та реакціями персонажів, що допомагає розвивати емпатію та самоусвідомлення через порівняння з власним досвідом. Як слушно зазначають М. Василик та О. Яценюк, використання сучасних автентичних медіа-ресурсів надає можливість продемонструвати мовні явища на всіх рівнях, а широкий вибір контенту може бути адаптований відповідно до індивідуальних потреб студентів [2, с. 11]. Це створює можливості для персоналізації навчання згідно з інтересами студентів і відповідно сприяє їхньому активнішому залученню до освітнього процесу.

Важливе значення для створення інноваційного середовища, що сприяє розвитку емоційного інтелекту засобами іноземної мови мають також мовні додатки з елементами гейміфікації (Duolingo, Babbel, Busuu тощо), які підвищують мотивацію до навчання, перетворюючи його на «потужний інструмент розвитку мовних компетентностей» [2, с. 9-10]. Ігрові елементи та стимуляційні вправи надають можливість здобувачам освіти практикувати складні комунікативні ситуації без страху зробити помилку. Студенти можуть декілька разів проходити конфліктні ситуації, вчитися керувати власними емоціями та знаходити оптимальні рішення. Таким чином, застосування зазначених цифрових інструментів на заняттях іноземної мови сприяє тому, що розвиток емоційного інтелекту проходить природно через ігрову взаємодію.

Створення адаптивного освітнього середовища, яке розвиває як мовні, так і емоційні компетенції студентів забезпечує також застосування великих мовних моделей на основі штучного інтелекту. Найбільшого поширення серед таких інструментів набули ChatGPT, Grammarly, Claude та інші системи, які демонструють високу багатофункціональність.

Як зазначають дослідники, вони можуть давати відповіді на запитання, підтримувати діалог із здобувачем, «обговорювати» різні теми, що створює підґрунтя для глибоких рефлексивних бесід та аналізу емоційного стану співрозмовника [15, с. 145]. Окрім функцій генерування текстів та семантизації лексичних одиниць, ці системи здатні також допомагати у вирішенні конфліктних ситуацій, аналізувати мовну поведінку та розвивати емпатію студентів.

На основі аналізу теоретичних засад проблеми дослідження та урахування потреб сучасного освітнього процесу було спроєктовано методику, основна мета якої полягала у розвитку емоційного інтелекту студентів засобами іноземної мови в умовах цифрової трансформації.

Завдання методики полягають у тому, щоб розвивати у студентів здатність розпізнавати, розуміти та виражати емоції іноземною мовою, формувати почуття емпатії до представників країн, мови яких вивчаються, розвивати м'які навички та вміння будувати міжособистісні стосунки в іншомовному середовищі, інтегрувати емоційне та мовне навчання для підвищення мотивації та результатів засвоєння іноземної мови.

Запропонована методика базується на синтезі сучасних педагогічних підходів [1]. Основу становить діяльнісний підхід, який передбачає активне залучення студентів до іншомовної комунікативної діяльності у контексті емоційно забарвлених ситуацій. Розвиток здатності до емоційної саморегуляції, емпатії та міжкультурної взаємодії забезпечується шляхом реалізації компетентнісного підходу. Застосування особистісно орієнтованого підходу створює можливості для персоналізованого навчання, врахування індивідуальних особливостей емоційного розвитку здобувача вищої освіти. Окремо варто відмітити культурологічний підхід, який зумовлює використання культурного контексту іноземної мови для розширення уявлення студентів про культурні особливості країн, мови яких вивчаються, та формування міжкультурної емоційної компетентності. Як підкреслює В. Бондар, «системний підхід у дидактиці передбачає розгляд навчального процесу як цілісної системи взаємопов'язаних компонентів» [1, с. 67]. Усі компоненти розглядаються в тісному взаємозв'язку, що забезпечує реалізацію системного підходу до запропонованої методики.

Реалізація методики передбачається в рамках освітнього компонента «Розмовний практикум з німецької мови», а також може бути адаптованою до викладання таких освітніх компонентів, як «Комунікативний курс з німецької мови», «Іноземна мова за фахом (німецька)», «Практичний курс німецької мови» тощо.

Важливим аспектом методики розвитку емоційного інтелекту студентів засобами іноземної мови в умовах цифрової трансформації є її змістовий компонент, структура якого будується навколо тематичних блоків, кожен із яких спрямований на розвиток компонентів емоційного інтелекту через засвоєння іншомовного матеріалу у цифровому освітньому середовищі. Наприклад, одним із таких блоків, інтегрованих у програму Розмовного практикуму з німецької мови є тема «In Kontakt». У межах запропонованої теми студенти навчаються виражати і розпізнавати емоції під час знайомства, висловлювати слова вдячності, підтримки, вибачатися тощо. Таким чином, цей блок фокусується на процесах встановлення та підтримки комунікації, що є важливим для розвитку соціальних навичок та емпатії.

У процесі проєктування запропонованої методики ми керувалися базовими принципами навчання іноземних мов (принцип комунікативної спрямованості, свідомості, активності, наочності, доступності та посильності, системності та послідовності, індивідуалізації навчання) [6], що забезпечують ефективність мовного компонента та специфічними принципами (автентичності, рефлексивний принцип) [11], які відображають особливості розвитку емоційного інтелекту в умовах цифрової трансформації.

Проєктування методики розвитку емоційного інтелекту засобами іноземної мови в умовах цифрової трансформації ґрунтується на ефективному поєднанні методів, прийомів, форм організації навчально-пізнавальної діяльності та засобів навчання, спрямованих на активізацію емоційного та комунікативного досвіду студентів. Інтенсивність іншомовного спілкування забезпечується шляхом запровадження широкого спектру діалогових технологій з емоційним контекстом, включаючи віртуальні симуляції, онлайн-дискусії, дебати, рольові та ділові ігри та інтерактивні інструменти колективної роботи (спільні онлайн-дошки Miro, Trello, Padlet тощо), відеоконференції з функціями для групової роботи (Zoom тощо), спільні документи та презентації (Google Docs, Microsoft 365 тощо). Одним із прикладів практичних завдань, що реалізується в межах запропонованої методики є «Карта емпатії», мета якої полягає у розвитку здатності розпізнавати почуття та емоції інших людей у міжкультурному контексті, а також відпрацюванні німецькомовної лексики для опису емоційних станів та міркувань. У процесі виконання завдання студентам пропонується автентичний відео-кейс (наприклад, уривок із фільмів «Nicos Weg», «Mein Weg nach Deutschland», «Jojo sucht das Glück» або відеорепортажів новин з платформ на кшталт Deutsche Welle), що містить проблемну ситуацію, яку необхідно проаналізувати та скласти «Карту емпатії» (рис 1).

Студенти працюють у малих групах (2-3 особи) на спільній онлайн-дошці, заповнюючи секції картки. Після створення карт групи презентують свої роботи, обговорюючи проблемні ситуації та відповідні емоції персонажів.

Рис. 1. «Карта емпатії»
Fig. 1. 'Empathy map'

Важливе місце в методиці розвитку емоційного інтелекту займають завдання, спрямовані на відтворення та вираження емоційних станів. Одним із таких є завдання «За кадром», яке передбачає роботу студентів з коротким відеофрагментом без звуку або візуальними зображеннями (стоп-кадри з фільму, комікси, фотографії тощо), які демонструють персонажа в певній емоційно насиченій ситуації. Викладач пропонує декілька таких візуальних зображень. Завдання студентів полягає в тому, щоб обрати одного із персонажів, визначити його емоції, передати його внутрішній стан та думки. На основі свого аналізу студенти створюють коротку аудіодоріжку на 30-60 секунд німецькою мовою за допомогою онлайн-редакторів аудіо (Audacity, Vocaroo тощо) або диктофону смартфоні, яка імітує «внутрішній голос» персонажа, що передає його переживання. Отримані аудіофайли завантажуються на спільну платформу, наприклад Google Drive, або відтворюються під час заняття, без зазначення обраного персонажа. Завдання студентів полягає у співвіднесенні кожної аудіодоріжки з персонажами. При цьому важливо обґрунтувати свій вибір, аналізуючи використані інтонаційні засоби, мовні вирази та граматичні конструкції.

Поряд із цифровими інтерактивними вправами на розвиток емпатії та вербалізації емоційного досвіду, в проєктування представленої методики інтегровано можливості штучного інтелекту. Такими, наприклад, є завдання, які ґрунтуються на діалозі з віртуальним співрозмовником. Під час роботи з ШІ-чат-ботом (Gemini, ChatGPT, Claude), якому задається моделювання певної ситуації («Скарга незадоволеного клієнта», «Розмова з розчарованим колегою», «Вибачення та примирення з другом» тощо) студент веде діалог німецькою мовою, намагаючись адекватно реагувати та ефективно вести розмову. Фрагменти діалогу, які були найскладнішими або найуспішнішими, фіксуються скріншотами або копіюванням та використовуються для рефлексії у парах.

Представлені приклади завдань ілюструють комплексний характер спроектованої методики, яка інтегрує різноманітні методи, форми та цифрові засоби навчання іноземної мови з метою розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти.

3. ВИСНОВКИ

Таким чином, проведе дослідження дозволяє стверджувати, що успішність майбутньої професійної діяльності фахівців у значній мірі залежить від сформованості емоційного інтелекту. Дієвим інструментом формування та розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти виступає іноземн-

на мова, у процесі оволодіння якою студенти засвоюють лінгвістичні структури та комунікативні стратегії, а також формують почуття толерантності та поваги до міжкультурних відмінностей країн, мови яких вивчаються. Особливої уваги, з огляду на це, потребує пошук і проєктування нових методик розвитку емоційного інтелекту студентів засобами іноземної мови з урахуванням можливостей цифровізації.

У контексті порушеної проблематики емоційний інтелект здобувачів вищої освіти визначено як інтегративну якість особистості, що синтезує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти й забезпечує ефективну адаптацію до динамічних умов навчального середовища та майбутньої професійної діяльності.

У процесі наукового пошуку визначено особливості впливу цифровізації на процес розвитку емоційного інтелекту під час вивчення іноземної мови та доведено, що ефективне поєднання цифрових та традиційних технологій сприяє одночасному формуванню мовних компетенцій та компонентів емоційного інтелекту.

У результаті дослідження спроєктовано основні компоненти методики розвитку емоційного інтелекту студентів засобами іноземної мови. Ця методика ґрунтується на поєднанні фундаментальних та специфічних принципах навчання із цілеспрямованим використанням цифрових технологій, що дозволяє розвивати емоційну компетентність студентів під час іншомовної освіти.

Перспективами подальших досліджень визначено питання вивчення ризиків цифровізації для формування та розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з метою їх мінімізації, а також розробку діагностувального інструментарію для визначення рівнів сформованості емоційного інтелекту студентів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бондар, В. І. (2005). *Дидактика:* підручник. Київ. Либідь.

2. Василик, М. С., Яциняк, О. П., & Орендарчук, О. Л. (2025). Використання цифрових технологій у навчанні іноземним мовам: дослідження ефективності та викликів. *Педагогічна Академія: наукові записки*, *17.* https://doi.org/10.5281/zenodo.15213717

3. Виспінська, Н. М. (2021). Розвиток емоційного інтелекту як передумова формування іншомовної комунікативної компетентності в дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, *1*(48), 73–78. Відновлено з: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/36546

4. Галашова, О. (2024). Формування емоційного інтелекту майбутніх викладачів економічних дисциплін іноземної мовою. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної технологічної та професійної освіти, 1*(3), 24-30. Відновлено з: https://www.researchgate.net/publication/380441833_FORMUVANNA_EMOCIJNOGO_INTELEKTU_MAJBUTNIH_VIKLADACIV_EKONOMICNIH_DISCIPLIN_INOZEMNOU_MOVOU

5. Іщенко, О. В. (2018). Діалогічне мовлення як засіб розвитку емоційного інтелекту при вивченні іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія», 2*(70), 84–86. Острог Вид-во НаУОА. Відновлено з: https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/7705/

6. Ніколаєва, С. Ю., Борецька, Г. Е., Майєр, Н. В., Устименко, О. М., & Черниш, В. В. (2015). *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах*: Колективна монографія. Київ. Ленвіт.

7. Носенко, Е. Л., & Коврига, Н. В. (2003*). Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції.* Київ : Вища школа.

8. Опацька, Є. (2023). Розвиток емоційного інтелекту студентів під час вивчення іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук, 65*(2), 338-343. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-2-48

9. Резунова, О. С. (2025). Розвиток емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти засобами іноземної мови. *Професійно-прикладні дидактики*, *1,* 97–100. https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-17

10. Соснін, О. (2020). *Цифровізація як нова реальність України.* Відновлено з: https://lexinform.com.ua/dumka-eksperta/tsyfrovizatsiya-yak-nova-realnist-ukrayiny/

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

12. Федорова, Ю., Момот, Д., & Стешкін, С. (2024). Цифрові інструменти розвитку емоційного інтелекту в умовах «Індустрії 4.0». *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Економіка*, *18*(36). Відновлено з: https://doi.org/10.33296/2707-0654-18(36)-19

13. Цвєткова, Г. Г. (2017). Емоційний інтелект: ментальна основа професійного самовдосконалення викладача вищої школи. *Наука і освіта*, *8,* 49-59. Відновлено з: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2017-8-doc/2017-8-st7

14. Чава, Г., & Народовська, О. (2021). Розвиток емоційного інтелекту студентів закладів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, *35(6)*, 256-261. Відновлено з: https://www.aphnjournal.in.ua/archive/35_2021/part_6/40.pdf

15. Черненко, А. (2024). Інноваційні підходи до навчання іншомовної лексики: роль сучасних цифрових інструментів (в умовах дистанційної освіти). *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов, 99,* 141-147. DOI: 10.26565/2786-5312-2024-99-18

16. Якимчук, Ю. В. (2021). Практичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту у студентів ЗВО на заняттях з англійської мови. *Габітус, 30*, 205-209. Відновлено з: https://elar.khmnu.edu.ua/items/b467f5c0-1440-4053-94f1-a7a4ae0b532e

17. Bar-On, Reuven. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) Psicothema, *18*(13). Retrieved from: www.psicothema.com

18. Caruso, D., & Salovey P. (2004). The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership. *Business, Psychology.* Retrieved from: https://www.semanticscholar.org/paper/The-Emotionally-Intelligent-Manager%3A-How-to-Develop-Caruso-Salovey/c5e5a0e266f0c2231b9faa3f27e9ff9256cff343

19. Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

20. Goleman, Daniel. (2005). *Emotional intelligence: Why it Can Matter Than IQ (10th Anniversary Edition).* Bantam Books. Retrieved from: https://asantelim.files.wordpress.com/2018/05/daniel-goleman-emotional-intelligence.pdf

21. Mayer, J. D., Di Paolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli : a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment, 54*(3-4), P. 772–781. DOI: https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037

22. Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development. Nebraska symposium on motivation, 36*, pp. 115-182. Lincoln, NE: University of Nebraska Press

23. Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality, 9,* 185–211.

24. Thorndike, R.L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin, 34,* 275-285.

Стаття надійшла до редакції 25.08.2025
Стаття рекомендована до друку 10.10.2025
Опубликовано 30.12.2025

Olha Osova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Foreign Philology Department, Municipal Establishment 'Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy' of Kharkiv Regional Council; e-mail: osova.olga@gmail.com; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7316-1196; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=list_works&hl=ru&user=GS_xoNUAAAAJ; RESEARCH GATE: Olha OSOVA | Research profile

DESIGNING THE METHODOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TERMS OF DIGITAL TRANSFORMATION

The problem of the development of students' emotional intelligence has always been crucial for their future professional activity, and is acquiring particular significance during present stage of humans' development and educational transformation. In this context a foreign language is not only an important means of communication but also an effective tool for self-development and formation of emotional intelligence, that in its turn requires reconsideration of existing educational strategies and methods.

The aim of this article is to ground theoretical knowledge and design methodology for the development of students' emotional intelligence by means of a foreign language in terms of digital transformation. The object of the article is the process of the development of students' emotional intelligence, and the subject is the design of the methodology of the development of students' emotional intelligence by means of a foreign language in terms of digital transformation. In the article analyzed are the essence and components of emotional intelligence in the terms of education. Emotional intelligence of students in higher education is viewed as an integrated feature of the individual that synthesizes cognitive, emotional and behavioral components and presupposes effective adaptation to the dynamic nature of education and future professional activities. The article defines the specific impact of digital environment on development of emotional intelligence during foreign language education. The designed methodology of the development of emotional intelligence is grounded on systemic approach that comprises the embodiment of authentic materials, reflexive practices, interactive tasks as well as digital tools. The methodology integrates fundamental and specific principles of training aimed at the use of digital technologies that entails the development of emotional competence while foreign language education. Special attention is paid at the use of AI in simulating emotionally infiltrated dialogues and also feedback. The article presents example exercises and tasks that are pertinent to the framework of designed methodology and are aimed at activation of students' emotional and communicative experience.

Key words: *digital transformation, emotional intelligence, foreign language, foreign language education, methodology, student.*

REFERENCES

1. Bondar, V. I. (2005). *Dydaktyka:* pidruchnyk [*Didactics: a book*]. Kyiv. Lybid'.

2. Vasylyk, M. S., Yatsyniak, O. P., & Orendarchuk, O. L. (2025). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohij u navchanni inozemnym movam: doslidzhennia efektyvnosti ta vyklykiv [The use of digital technologies in foreign language teaching: a study of effectiveness and challenges]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky [Pedagogical Academy: scientific notes], (17).* https://doi.org/10.5281/zenodo.15213717 (in Ukrainian)

3. Vyspins'ka, N. M. (2021). Rozvytok emotsijnoho intelektu iak peredumova formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti v ditej z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [The development of emotional intelligence as a prerequisite for the formation of foreign language communication skills in children with special educational needs]. *Naukovyj visnyk Uzhhorods'koho universytetu.* Seriia: «Pedahohika. Sotsial'na robota» *[Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: 'Pedagogy. Social Work'*]. *№ 1(48),* 73–78. Vidnovleno z: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/36546 (in Ukrainian)

4. Halashova, O. (2024). Formuvannia emotsijnoho intelektu majbutnikh vykladachiv ekonomichnykh dystsyplin inozemnoi movoiu [Formation of emotional intelligence in future teachers of economic disciplines in a foreign language.]. Naukovi zapysky. Seriia: *Problemy pryrodnycho-matematychnoi tekhnolohichnoi ta profesijnoi osvity [Scientific notes. Series: Problems of natural-mathematical, technological and professional education]. Vyp. 1(3),* 24-30. Vidnovleno z: https://www.researchgate.net/publication/380441833_FORMUVANNA_EMOCIJNOGO_INTELEKTU_MAJBUTNIH_VIKLADACIV_EKONOMICNIH_DISCIPLIN_INOZEMNOU_MOVOU (in Ukrainian)

5. Ischenko, O. V. (2018). Dialohichne movlennia iak zasib rozvytku emotsijnoho intelektu pry vyvchenni inozemnykh mov u vyschykh navchal'nykh zakladakh [Dialogic speech as a means of developing emotional intelligence in foreign language learning at higher education institutions.]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiia»:* seriia «Filolohiia», *2*(70), 84–86. *[Scientific notes of the National University of Ostroh Academy: Philology series]*. Ostroh Vyd-vo NaUOA Vidnovleno z: https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/7705/ (in Ukrainian)

6. Nikolaieva, S. Yu., Borets'ka, H. E., Majier, N. V., Ustymenko, O. M., & Chernysh, V. V. (2015). *Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kul'tur u zahal'noosvitnikh i vyschykh navchal'nykh zakladakh*: Kolektyvna monohrafiia *[Modern technologies for teaching foreign languages and cultures in general education and higher education institutions: Collective monograph].* Kyiv. Lenvit. (in Ukrainian)

7. Nosenko, E. L., & Kovryha, N. V. (2003). *Emotsijnyj intelekt: kontseptualizatsiia feno menu, osnovni funktsii [Emotional intelligence: conceptualisation of the phenomenon, main functions].* Kyiv: Vyscha shkola. (in Ukrainian)

8. Opats'ka, Ye.(2023). Rozvytok emotsijnoho intelektu studentiv pid chas vyvchennia inozemnoi movy [Developing students' emotional intelligence while learning a foreign language]. *Aktual'ni pytannia humanitarnykh nauk [Current issues in the humanities.]*, *65*(2), 338-343. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-2-48 (in Ukrainian)

9. Rezunova, O. S. (2025). Rozvytok emotsijnoho intelektu zdobuvachiv vyschoi osvity zasobamy inozemnoi movy [Developing emotional intelligence in higher education students through foreign languages]. *Profesijno-prykladni dydaktyky [Professional and applied didactics]*, *1,* 97–100. https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-17 (in Ukrainian)

10. Sosnin, O. (2020). *Tsyfrovizatsiia iak nova real'nist' Ukrainy [Digitalisation as Ukraine's new reality.]*. Vidnovleno z: https://lexinform.com.ua/dumka-eksperta/tsyfrovizatsiya-yak-nova-realnist-ukrayiny/ (in Ukrainian)

11. Tarnopol's'kyj, O. B., & Kabanova, M. R. (2019). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta ikh aspektiv u vyschij shkoli*: pidruchnyk [*Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education:* textbook]. Dnipro: Universytet imeni Al'freda Nobelia. (in Ukrainian)

12. Fedorova, Yu., Momot, D., & Steshkin, S. (2024). Tsyfrovi instrumenty rozvytku emotsijnoho intelektu v umovakh «Industrii 4.0» [Digital tools for developing emotional intelligence in the context of Industry 4.0.]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka*. Seriia Ekonomika *[Adaptive management: theory and practice. Economics series], 18*(36). Vidnovleno z: https://doi.org/10.33296/2707-0654-18(36)-19 (in Ukrainian)

13. Tsvietkova, H. H. (2017). Emotsijnyj intelekt: mental'na osnova profesijnoho samovdoskonalennia vykla¬dacha vyschoi shkoly [Emotional intelligence: the mental basis for professional self-improvement of higher education teachers.]. *Nauka i osvita [Science and education]*, *8.* 49-59. Vidnovleno z: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2017-8-doc/2017-8-st7 (in Ukrainian)

14. Chava, H., & Narodovs'ka, O. (2021). Rozvytok emotsijnoho intelektu studentiv zakladiv vyschoi osvity [Development of emotional intelligence in students of higher education institutions]. *Aktual'ni pytannia humanitarnykh nauk [Current issues in the humanities]*, *35*(6), 256-261. Vidnovleno z: https://www.aphnjournal.in.ua/archive/35_2021/part_6/40.pdf (in Ukrainian)

15. Chernenko, A. (2024). Innovatsijni pidkhody do navchannia inshomovnoi leksyky: rol' suchasnykh tsyfrovykh instrumentiv (v umovakh dystan¬tsijnoi osvity) [Innovative approaches to teaching foreign language vocabulary: the role of modern digital tools (in the context of distance learning)]. *Visnyk KhNU imeni V. N. Karazina. Seriia: Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov [Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Teaching Foreign Languages]*, *99,* 141-147. DOI: 10.26565/2786-5312-2024-99-18 (in Ukrainian)

16. Yakymchuk, Yu. V. (2021). Praktychni rekomendatsii schodo rozvytku emotsijnoho intelektu u studentiv ZVO na zaniattiakh z anhlijs'koi movy [Practical recommendations for developing emotional intelligence in higher education students during English language classes.]. *Habitus, 30,* 205-209. Vidnovleno z: https://elar.khmnu.edu.ua/items/b467f5c0-1440-4053-94f1-a7a4ae0b532e (in Ukrainian)

17.Bar-On, Reuven. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) Psicothema, *18*(13). Retrieved from: www.psicothema.com

18.Caruso, D., & Salovey P. (2004). The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership. *Business, Psychology.* Retrieved from: https://www.semanticscholar.org/paper/The-Emotionally-Intelligent-Manager%3A-How-to-Develop-Caruso-Salovey/c5e5a0e266f0c2231b9faa3f27e9ff9256cff343

19.Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

20.Goleman, Daniel. (2005)*. Emotional intelligence: Why it Can Matter Than IQ (10th Anniversary Edition).* Bantam Books. Retrieved from: https://asantelim.files.wordpress.com/2018/05/daniel-goleman-emotional-intelligence.pdf

21.Mayer, J. D., Di Paolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli : a component of emotional intelligence*. Journal of Personality Assessment, 54(3- 4),* P. 772–781. DOI: https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037

22. Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development. Nebraska symposium on motivation, 36*, pp. 115-182. Lincoln, NE: University of Nebraska Press

23. Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence*. Imagination, cognition, and personality, 9,* 185–211.

24. Thorndike, R.L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin, 34,* 275-285.

The article was received by the editors 25.08.2025
The article is recommended for printing 10.10.2025
Published 30.12.2025

DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-15
УДК: 81`253:378.091.214

О. В. Ребрій
доктор філологічних наук, професор, академік АН ВШ України, завідувач кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна;
e-mail: o.v.rebrii@karazin.ua; ORCID: 0000-0002-4912-7489; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=ak5-nc8AAAAJ&hl=uk&oi=ao; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Oleksandr-Rebrii

О. Г. Пєшкова
доктор філософії, доцент кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна; e-mail: o.g.peshkova@karazin.ua; ORCID: 0000-0002-3616-7852;
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?hl=uk&pli=1&user=kmiMG0sAAAAJ
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Olga-Peshkova?ev=hdr_xprf

Д. Н. Клімова
викладач кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна; e-mail: dianakhamidosh@karazin.ua; ORCID: 0009-0003-0208-6661;
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=Vq5j54IAAAAJ&hl=uk&authuser=1;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Diana-Klimova

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ СЕРТИФІКАТНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ З НАВЧАННЯ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Статтю присвячено висвітленню особливостей реалізації сертифікатної освітньої програми «Переклад конференцій» для здобувачів освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти на факультеті іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Актуальність статті зумовлено: (1) потребою в підготовці перекладачів для забезпечення євроінтеграційних процесів; (2) прагненням поділитися досвідом сертифікатної освітньої програми з навчання усного перекладу. Об'єктом дослідження виступає зазначена сертифікатна освітня програма, реалізована за підтримки Європейського парламенту, а предметом аналізу – її структура, учасники та умови упровадження, переваги та недоліки. Метою дослідження є поширення досвіду успішної сертифікатної освітньої програми для підготовки усних перекладачів на другому (магістерському) рівні вищої освіти. Дослідження було проведено на основі низки методів: аналіз та синтез використовувалися для вивчення європейських вимог до підготовки усних перекладачів та розробки власної сертифікатної програми; дескриптивний метод став у нагоді для опису структури програми, її змісту та учасників; порівняльний метод дозволив зіставити український підхід до навчання усного перекладу з європейською традицією. Освітня програма обсягом 26 кредитів ЄКТС (780 годин) складалася з 8 освітніх компонентів – 6 практичних і 2 теоретичних. Термін реалізації програми – 2 семестри або 32 тижні. Загальна кількість аудиторних годин складала 256, тижневе навантаження – 8 годин (6 практичних і 2 лекційні). Реалізація програми в онлайн режимі мала свої переваги: (1) можливість отримати додаткову кваліфікацію у вільний від основного навчання час; (2) наявність онлайн інструментів для відпрацювання навичок всіх видів усного перекладу; (3) поширення усного перекладу у віддаленому режимі. На основі власного досвіду було сформульовано низку рекомендацій для організації аналогічних програм іншими ЗВО України.

Ключові слова: *навчання усного перекладу, переклад з аркушу, сертифікатна освітня програма, усний послідовний переклад, усний синхронний переклад.*

Як цитувати: Ребрій, О., Пєшкова, О., Клімова, Д. (2025). Досвід організації сертифікатної освітньої програми з навчання усного перекладу. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов,* (102).
DOI:10.26565/2786-5312-2025-102-15
In cites: Rebrii, O., Pieshkova, O., Klimova, D. (2025). Expertise in setting-up certificate educational programmes in interpreting. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching,* (102).
DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-15

© Ребрій О.В., Пєшкова О. Г., Клімова Д. Н., 2025
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0.

1. ВСТУП

Актуальність запропонованої розвідки зумовлено, по-перше, нагальною потребою в підготовці значної кількості усних та письмових перекладачів, перед якими стоїть важливе завдання – забезпечити технічну підтримку всім процесам інтеграції України в Європейський Союз та інші міжнародні структури. Сьогодні Міністерство освіти та науки України розпочало масштабну кампанію з упровадження нових освітніх програм для підготовки перекладачів з урахуванням європейських стандартів. В тих випадках, коли заклад вищої освіти не має достатніх ресурсів для відкриття повноцінної освітньо-професійної програми, виходом може слугувати сертифікатна програма, реалізована в позаосвітній час як можливість студентам-філологам отримати додаткову кваліфікацію. Тож, по-друге, актуальність статті визначається прагненням поділитися досвідом успішної реалізації подібного проєкту з іншими ЗВО України.

Об'єктом дослідження виступає сертифікатна програма «Переклад конференцій», реалізована в рамках грантового проєкту Європейського парламенту *"Grants for actions to support training in Conference Interpreting"* («Гранти на підтримку підготовки перекладачів конференцій») [7] на факультеті іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Предметом дослідження виступає структура зазначеної програми, учасники та умови її реалізації, позитивний досвід та можливі недоліки.

Метою дослідження є розповсюдження досвіду успішної реалізації сертифікатної освітньої програми для підготовки усних перекладачів на другому (магістерському) рівні вищої освіти.

Методи дослідження зумовлені його метою. Головними методами виступають аналіз та синтез, що використовувалися за двома головними напрямами, а саме: (1) на основі аналізу вимог до підготовки перекладачів конференцій в Європейському парламенті та підготовки усних перекладачів в європейських університетах-учасниках ЄМППК (Європейської Магістерської Програми з Перекладу Конференцій – *European Master's in Conference Interpreting* або *EMCI*) [6], ми розробили власну сертифікатну програму; (2) на основі аналізу особливостей реалізації нашої сертифікатної програми, ми запропонували рекомендації для здійснення в майбутньому аналогічних програм в інших закладах вищої освіти України. Дескриптивний аналіз уможливив висвітлення структури та змісту досліджуваної сертифікатної програми. Ми також використовували порівняльний аналіз для зіставлення найкращих вітчизняних та закордонних практик підготовки перекладачів конференцій.

Матеріалом для дослідження виступає безпосередньо зміст сертифікованої освітньої програми включно із залученими навчальними матеріалами та методичними рекомендаціями, а також інші документи, задіяні в процесі її розробки та імплементації.

2. ОСНОВНА ЧАСТИНА

2.1. Загальні вимоги до освітніх програм для отримання гранту

У 2023 році Генеральний директорат з питань логістики і перекладу конференцій або ГД ПЛПК (*Directorate-General for Logistics and Interpretation for Conferences – DG LINC*) Європейського парламенту [5] вперше запропонував грантову підтримку українським університетам для реалізації освітніх програм з підготовки усних перекладачів (перекладачів конференцій). ГД ПЛК забезпечує послуги усного перекладу для всіх заходів, організованих Європейським парламентом, так само як й іншими установами та органами ЄС в межах міжінституційної співпраці. Як світовий лідер в наданні послуг з перекладу конференцій він забезпечує можливість для громадян ЄС спостерігати за роботою Європейського парламенту в режимі реального часу всіма офіційними мовами ЄС. З цією метою ГД ПЛК співпрацює з університетами та іншими установами, що спеціалізуються на підготовці перекладачів конференцій. Стандарти якості, що застосовуються ГД ПЛК для оцінювання освітніх програм, так само як і можливі форми співпраці з університетами, викладені в документі під назвою «Меморандум порозуміння щодо навчання перекладачів конференцій» (*Memorandum of Understanding on the training of conference interpreters*) [8].

За рахунок грантової програми ГД ПЛК прагне підтримати такі аспекти усного перекладу: (1) просування якості та мовного розмаїття у навчанні перекладу конференцій офіційними мовами країн-членів ЄС, країн-кандидатів та країн, що є головними політичними партнерами Союзу; (2) заснування центрів підвищення кваліфікації для випускників; (3) співпраця між курсами з підвищення кваліфікації в різних країнах-членах, країнах-кандидатах та третіх країнах, що пропонують релевантні мовні поєднання; (4) регіональна співпраця між університетами; (4) інтеграція сучасних інформаційних та комунікаційних технологій у галузі підготовки перекладачів конференцій.

В рамках загальної грантової підтримки було відкрито окремий напрям «Topic 3: EP-LINC-SUBV-2023-CONF-INT-03: Організація бакалаврських, магістерських курсів та курсів з підготовки докторів філософії (у відповідності до пріоритетних потреб в українській мові в Європейському парламенті та інших установах та органах ЄС, для яких ЄП надає послуги з усного перекладу)». Для участі в конкурсі на отримання гранту українські університети мали підготувати заявки, які відповідали би наступним критеріям: (1) відповідність пріоритетним потребам в українській мові (фактично ця вимога озна-

чає, що в запропонованих освітніх програмах українська мова має виступати як мова «А», тобто така, на яку здійснюється переклад); (2) відповідність загально визнаним стандартам якості, зокрема: (2а) програма для магістерського рівня має тривати від одного до трьох років і нараховувати від 20 до 60 кредитів ЄКТС; програма для бакалаврського рівня – від 80 до 120 кредитів ЄКТС; (2б) здобувачі освіти мають отримати щонайменше 100 годин підготовки, з яких принаймні 50% мають бути відведені на навчання усного перекладу; (2в) на самостійну роботу мають бути відведені щонайменше 50 годин; (2) окрім практики перекладу до програми мають бути включені інші дотичні дисципліни (наприклад, теорія усного перекладу, публічне мовлення, міжнародні організації, базові курси з економіки та права тощо); (3) досвід у галузі працевлаштування випускників для усного перекладу в ЄС та/або створення бази випускників для потенційної роботи усним перекладачем в ЄС; (4) використання інноваційних технологій для навчання; (5) співпраця з іншими університетами; (6) якість та ефективність керування проектом (включно з доцільністю бюджетних витрат).

Відповідно до вказаних вимог була підготовлена та подана на розгляд грантова заявка.

2.2. Структура сертифікатної програми «Переклад конференцій». На момент подання грантової заявки на факультеті іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна не було відкритих бакалаврських або магістерських програм з підготовки усних чи письмових перекладачів на основі англійської мови (мова «Б»), хоча навчання перекладу активно відбувалося в межах ОПП «Англійська мова та література і переклад та друга іноземна мова» (для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти) та «Англійська мова та література і переклад та друга іноземна мова» (для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти).

На кафедрі перекладознавства імені Миколи Лукаша накопичено величезний обсяг досвіду з викладання теорії та практики перекладу. Достатньо пригадати, що наша кафедра була створена ще в 1972 році як один із п'яти профільних підрозділів на теренах колишнього СРСР для підготовки військових перекладачів та перекладачів-референтів. Серія підручників з навчання різних аспектів письмового та усного перекладу Dictum Factum, підготовлених авторськими колективами співробітників кафедри, є чудовим методологічним підґрунтям для підготовки не одного покоління майбутніх перекладачів. Тим не менш, на кафедрі не було досвіду профільної підготовки перекладачів конференцій, тому було прийнято рішення почати з розробки та упровадження відповідної сертифікатної програми, в межах якої студенти, які вже навчаються в магістратурі, змогли би отримати необхідну кваліфікацію за рахунок додаткових занять. До розробки програми були залучені науково-педагогічні працівники кафедри. Після отримання грантової підтримки від Європейського парламенту сертифікатну програму «Переклад конференцій» було затверджено рішенням Вченої Ради Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна від 28 серпня 2023 року, протокол № 13.

Метою програми є підготовка фахівців у галузі перекладу конференцій у відповідності до стандартів ЄС. Реалізація програми скерована на вирішення таких завдань: (1) допомога в підготовці фахівців з послідовного та синхронного перекладу, здатних працювати в ЄС та інших міжнародних організаціях; (2) сприяння європейській та світовій інтеграції України шляхом введення української мови в перелік робочих мов ЄС та інших міжнародних організацій; (3) покращення рівня підготовки конференц-перекладачів в українських ЗВО.

Загальний обсяг програми складає 26 кредитів ЄКТС або 780 академічних годин. Освітня частина програми складається з 8 компонентів.

Компонент № 1 «Перекладацький скоропис» на основі української мови. Загальний обсяг – 3 кредити ЄКТС або 90 годин; із них: 32 практичних години і 58 годин самостійної роботи. Компонент № 2 «Перекладацький скоропис на основі англійської мови». Загальний обсяг – 2 кредити ЄКТС або 60 годин; із них: 16 практичних годин і 44 години самостійної роботи. Коментуючи ці два компоненти, необхідно наголосити на декількох важливих питаннях. По-перше, у структурі нашої бакалаврської підготовки є спеціальний курс із перекладацького скоропису, який читається в третьому семестрі, але, зважаючи на те, що серед наших здобувачів-учасників сертифікатної програми деякі його не проходили, а інші проходили за два з половиною роки до цього, ми вирішили за доцільне включити скоропис до нашої сертифікатної програми. По-друге, серед фахівців досі немає єдності стосовно того, на основі якої мови – рідної чи іноземної – ефективніше здійснювати перекладацький скоропис [4], ми вирішили провести своєрідний експеримент і включити до програми навчання скоропису на основі англійської мови. Для цього ми запросили до участі у програмі професора Барбару Ахренс (Barbara Ahrrens), відомого теоретика у галузі усного перекладу та його навчання, гаранта магістерської програми "Conference Interpreting" в Інституті перекладу та багатомовної комунікації (м. Кельн, Німеччина).

Компонент № 3 «Послідовний переклад» і компонент № 4 «Синхронний переклад» мають однаковий обсяг у 6 кредитів ЄКТС або 180 годин; з них 64 практичні години і 116 годин самостійної роботи. Ці практичні модулі були повністю присвячені відпрацюванню навичок двох головних різновидів усного перекладу.

Компонент № 5 "Consecutive Interpreting" і Компонент № 6 "Simultaneous Interpreting" так само мали однаковий обсяг та структуру: 2 кредити ЄКТС або 60 годин; із них – 16 практичних годин і 44 години самостійної роботи. На перший погляд, компоненти № 5 і 6 дублюють компоненти № 3 і 4, але справа тут в тому, що для їхнього викладання ми запросили відомих закордонних фахівців. Так, досвідом послідовного перекладу з нами поділилася Кароліна Пучала-Ладзінська (Karolina Puchała-Ladzińska), доцент кафедри перекладознавства Університету м. Жешув (Польща), а викладачем синхронного перекладу для наших здобувачів став Андрейс Вейсберґс (Andrejs Veisbergs) – доктор наук, професор гуманітарного факультету Латвійського університету (м. Рига, Латвія). Професор Вейсберґс також є відомим громадським діячем, сертифікованим перекладачем ЄС та знаним теоретиком перекладу.

Запрошуючи до викладання іноземних колег, ми дали нашим здобувачам можливість порівняти викладацькі підходи, методи та принципи оцінювання усного перекладу в Україні та різних європейських країнах. Відвідуючи заняття європейських колег, наші викладачі також змогли обмінятися з ними досвідом.

Компонент № 6 «Міжнародні організації» – 2 кредити ЄКТС або 60 годин; з них – 16 годин лекцій та 44 години. Цей теоретичний курс мав на меті ознайомити здобувачів зі структурою та принципами діяльності Європейського Союзу з акцентом на ролі усного перекладу для забезпечення функціонування всіх його установ та органів.

Компонент № 7 "Theory and Practice of Simultaneous Interpreting" – 3 кредити ЄКТС або 90 годин; з них – 32 години лекцій та 58 годин самостійної роботи. Цей курс мав на меті ознайомити здобувачів із психолінгвістичними засадами усного послідовного та синхронного перекладу (лекція "The Interpreting Brain"), методами його навчання та оцінювання (лекція "Quality assessment", лекція "Aptitude testing for conference interpreting") та нових технологій у галузі усного перекладу та його навчання (лекція "Interpreting and new technologies"). Для проведення цього курсу ми запросили провідного теоретика з питань теорії та методики навчання усного перекладу Маріюк'яру Руссо (Mariachiara Russo), професора кафедри усного та письмового перекладу в Болонському університеті (м. Болонья, Італія). Лекції професора Руссо ми проводили в розширеному форматі: користуючись нагодою, ми запросили на них викладачів та аспірантів з різних університетів України, які цікавляться заявленою проблематикою [1].

2.3. Організація освітнього процесу. Першим етапом реалізації програми став відбір учасників серед здобувачів освіти першого курсу магістратури на різних освітніх програмах факультету іноземних мов. Ми вирішили не обмежуватися здобувачами, для яких англійська була мовою «Б» (першою іноземною), а запросити і тих, для кого англійська була мовою «В» (другою іноземною). Всім потенційним здобувачам ми відправили такого листа-запрошення: «Шановні магістри, ми відкриваємо набір до групи з підготовки перекладачів конференцій. Якщо ви хочете стати першокласним фахівцем у галузі всіх різновидів усного перекладу – синхронного, послідовного та з аркушу – у вас є унікальна можливість потрапити до програми з перекладу конференцій, яка буде діяти протягом навчального року (два семестри). Ми організуємо для вас онлайн заняття з найкращими фахівцями кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша та відомими закордонними фахівцями з Італії, Німеччини, Польщі та Латвії. Вони проводитимуть для вас практичні заняття два рази на тиждень, а по закінченню програми ви отримаєте сертифікат, який, як ми віримо, відкриє для вас шлях до міжнародної перекладацької еліти».

Надалі всі бажаючі мали змогу зареєструватися для проходження вступних випробовувань. Всього зареєструвалося 25 осіб. Вступні випробовування проходили у форматі заліку (для нас було принципово визначити тільки загальну відповідність рівня володінням англійською мовою та перекладацьких навичок нашим первинним вимогам) та передбачали виконання таких завдань:

(1) послідовний переклад з англійської мови на українську тексту громадсько-політичного характеру (до 3 хвилин звучання). Для успішного виконання цього завдання здобувач повинен показати навички володіння перекладацьким скорописом або іншою релевантною системою запису (за умови наявності); вміти запам'ятовувати, логічно структурувати та адаптувати до вимог цільової мови інформацію, що міститься у вихідному тексті. Також здобувач має продемонструвати навички смислового аналізу, які вимагаються за умов усного послідовного перекладу: логічне мислення; здатність до лексичної та граматичної адаптації мовного матеріалу; розуміння тема-рематичної організації речення; здатність діяти за умов неповного обсягу інформації; вміння творчо підходити до вирішення складних завдань [2]. Здобувач слухає текст, який екзаменатор читає в середньому темпі, один раз, робить необхідні записи та перекладає. Час між закінченням читання тексту та початком перекладу не має перевищувати 15–20 секунд. Цей проміжок вважається достатнім для завершення запису та логічного упорядкування інформації;

(2) переклад з аркушу з англійської мови на українську тексту громадсько-політичного характеру обсягом 1 тисяча друкованих знаків. Для успішного виконання цього завдання здобувач повинен продемонструвати такі навички: здатність до лексичної та граматичної адаптації мовного ма-

теріалу; здатність діяти за умов неповного обсягу інформації; вміння творчо підходити до вирішення складних завдань; навички контекстного аналізу та морфемного аналізу для інтерпретації вихідного тексту. Здобувач має можливість ознайомитися з надрукованим текстом оригіналу обсягом 1 тисяча друкованих знаків протягом 1 хвилини, після чого починає його перекладати цільовою мовою.

За результати вступних випробовувань до програми було зараховано 12 здобувачів і ми перейшли до наступного етапу її реалізації – безпосередньо освітнього процесу. Оскільки сертифікатна програма проходила паралельно з основним навчанням, ми намагалися, наскільки можливо, мінімізувати додаткове навантаження на студентів. Програма тривала два семестри, в кожному з яких 16 тижнів, тож тижнева кількість аудиторних годин дорівнювала 8; з них в кожному семестрі 6 годин практичних занять і 2 години лекцій. Важливо враховувати, що всі заняття проходили в онлайн режимі, тому в нас не було можливості використовувати стаціонарне обладнання для навчання синхронного перекладу. Завдяки допомозі колег з Болонського університету ми отримали безкоштовний доступ до двох комп'ютерних програм, розроблених фахівцями цього закладу вищої освіти спеціально для потреб підготовки усних перекладачів. Коротко розглянемо ці програми.

Першою в нашому списку йде програма ReBooth (від англійського *Remote Booth*) [10], яка дозволяє працювати у двох режимах: синхронного і послідовного перекладу. Програму було розроблено Габріелє Каріолі (Gabriele Carioli) та Ніколеттою Спіноло (Nicoletta Spinolo) для кафедри усного та письмового перекладу Болонського університету, рекомендована кількість студентів за одну сесію – 7 осіб. Для початку кожної сесії потрібно надіслати запрошення студентам через спеціальну форму. Текст промови у форматі аудіофайлу завантажується до програми заздалегідь. Можна завантажити кілька текстів, але для роботи на кожній сесії потрібно обрати один. Як тільки всі запрошені студенти потрапляють до своїх віртуальних кабін, викладач може вмикати запис. В цій програмі існує можливість запрограмувати час, відведений на відтворення запису так, щоб час на переклад був більший або менший за час оригіналу. Як тільки вмикається запис перекладу студентів, у їхніх кабінках лунає звуковий сигнал. З метою перевірки роботи студентів викладач має можливість вибірково підключатися до їхніх кабінок і слухати переклад. Коли час на переклад вийшов, запис автоматично вимикається і зберігається в програмі. Його можна пізніше завантажити на комп'ютер викладача. Спілкування викладача зі студентами може проходити у двох режимах: індивідуально або з усіма одночасно.

Другою йде програма Scroller, призначена для навчання перекладу з аркушу. Вона також була розроблена Габріелє Каріолі для кафедри усного та письмового перекладу Болонського університету [9]. Програма пропонує візуальну симуляцію мовлення, яка дозволяє здійснити об'єктивну оцінку навичок перекладу з аркушу. Щоб розпочати роботу з програмою, потрібно завчасно підготувати текст, скопіювати його та вставити у спеціальне вікно на екрані монітору. Далі необхідно обрати бажану швидкість, наприклад, 80 слів на хвилину та натиснути кнопку Start. Швидкість подання тексту можна регулювати під час перекладу, а також зупиняти або починати спочатку, що дає можливість працювати зі здобувачами різних рівнів.

Звичайно, навчання в дистанційному режимі має багато недоліків, про які всім добре відомо, але підготовка перекладачів конференцій саме в такому режимі має і низку переваг. По-перше, упровадження сертифікатних програм з перекладу конференцій дозволяє здобувачам отримати необхідні навички у вільний від основного навчання або роботи час за гнучким та зручним графіком. Ви не маєте перебувати в якомусь конкретному місці і можете приєднуватися до занять буквально з будь-якої точки земної кулі, де є надійне Інтернет з'єднання.

По-друге, наявність різних технологічних інструментів дозволяє відпрацьовувати навички всіх видів усного перекладу – синхронного, послідовного та з аркушу. Сьогодні ми маємо три види таких програм: (1) освітні – розроблені закладами вищої освіти (саме такими ми користувалися для нашої сертифікатної програми); (2) комерційні (WebEx, Interactio, Ulang, Clevercast тощо); (3) безкоштовні (Zoom, Jitsi тощо). Два останніх види є платформами для надання послуг синхронного та/або послідовного перекладу і не призначені для його навчання, але за відсутності можливості використовувати програми першого виду можна цілком успішно адаптувати їх для дидактичних потреб. Також варто взяти до уваги, що більшість комерційних платформ надають можливість безкоштовного тестового використання, і, таким чином, викладач може спочатку сам протестувати їхній функціонал, а потім надати таку можливість і своїм студентам. Вважаємо практику тестування різних платформ корисною, оскільки вона посилює позиції випускників на ринку праці.

По-третє, робота в онлайн режимі дозволяє здобувачам відпрацювати навички віддаленого синхронного перекладу (*remote simultaneous interpreting – IRS*), який набуває сьогодні все більшої популярності та швидко захоплює різні сфери міжмовної комунікації завдяки технологічному прогресу. Явище віддаленого синхронного перекладу є новим; фактично він набув значної популярності у зв'язку з пандемією КОВІД–19, коли через карантин була заблокована будь-яка міжнародна діяльність, яка потребувала послуг усного перекладу: «Промисловість і торгівля зазнали повної перебу-

дови. Перекладачі конференцій мали адаптуватися до радикально відмінних режимів роботи, далеко від делегатів, іноді також від партнерів по кабіні; їм було необхідно прилаштуватися до обмежень віддаленого синхронного перекладу, впоратися з проблемами технологічного характеру тощо. Тоді як деякі колеги опиралися адаптації та прагнули повернутися до ситуації до КОВІДу, інші побачили в новій ситуації нові можливості» [3, с. 134]. Ми так само вважаємо, що у навчанні усного перекладу необхідно дотримуватися усіх нових тенденцій. Спробуємо перерахувати додаткові переваги віддаленого синхронного перекладу: (1) економічна ефективність: скасовує витрати на подорожі та стаціонарне обладнання для перекладачів; (2) доступність: дозволяє брати участь у заходах з будь-якої точки світу, долаючи всі мовні бар'єри; (3) гнучкість: швидке налаштування та інтеграція в заходи, що проводяться онлайн або в гібридному режимі; (4) покращена логістика: спрощує організацію мультилінгвальних заходів; (5) широке охоплення.

Повертаючись до організації освітнього процесу, додамо, що багато уваги ми приділили контрольним заходам на всіх етапах навчання. Всі практичні заняття супроводжувалися обов'язковим виконанням домашніх завдань, також після завершення першого семестру ми провели проміжний контроль, а після закінчення всієї програми – підсумковий. Проаналізуємо детальніше процедуру та результати підсумкового контролю.

Студенти мали виконати такі завдання: синхронний переклад з англійської мови на українську (15 хвилин), послідовний переклад з англійської мови на українську (7 хвилин), переклад з аркушу з англійської мови на українську (2000 друкованих знаків). Якщо порівняти із завданнями для вступних випробовувань, ми бачимо суттєве зростання обсягів завдань: для послідовного – у понад два рази, для аркушу – у два рази. До того ж, додався синхронний переклад в обсязі, стандартному для європейських університетів (йдеться про вимоги в межах ЄМППК). За умовами грантової угоди до підсумкових випробувань долучилися, окрім українських, і закордонні викладачі – Професор Вейсберґс і доцент Пучала-Ладзінська. До екзамену були допущені 6 здобувачів, решта, на жаль, не змогли пройти до кінця курс освітньої програми через складнощі, пов'язані з війною. Їхні відповіді оцінювалися за п'ятибальною шкалою, а потім конвертувалися у 100-бальну шкалу.

В термінах вітчизняного стандарту оцінювання один здобувач склав іспит на «відмінно», а решта на «добре», що, безумовно, є дуже високим показником для такого складного випробовування.

Одразу після іспиту ми звернулися до наших закордонних колег із проханням висловити свою думку щодо рівня підготовки випускників та організації сертифікаційної програми, давши відповідь на декілька запитань.

Табл. 1

Результати підсумкового контролю

Table 1

Results of final assessment

	Синхронний переклад	Послідовний переклад	Переклад з аркушу	Кінцева оцінка/бал
Здобувач 1	5,0	4,8	4,3	4,7/94 б.
Здобувач 2	4,8	4,4	3,9	4,4/88 б.
Здобувач 3	4,5	3,9	4,2	4,2/84 б.
Здобувач 4	4,5	4,0	3,7	4,1/82 б.
Здобувач 5	4,8	4,0	2,9	4,0/80
Здобувач 6	4,0	3,4	4,1	3,8/76 б.

Доктор Пучала-Ладзінська: «Хочу виразити щиру вдячність за можливість бути частиною цього проєкту. Все було дуже добре організовано з самого початку. На кожному етапі я відчувала підтримку і отримувала відповіді на всі мої питання без затримки. Я була дуже вражена студентами, з якими працювала. Під час занять вони показали надзвичайну залученість та сумлінність, завжди виконували всі домашні завдання та охоче брали участь в усіх видах роботи. Пам'ятаючи про важку ситуацію в Україні під час цього проєкту, я відчувала справжнє задоволення від співпраці з такими вмотивованими молодими людьми, які продемонстрували не тільки відмінні мовні та перекладацькі навички, а й ментальну витримку. Я сподіваюсь, що для студентів наші заняття також були корисними та приємними».

Професор Вейсберґс: «Дистанційна робота з групою студентів із Харкова була цікавим досвідом, який мене збагатив. Студенти були надзвичайно вмотивовані і загалом дуже добре справлялися. Показали гарне розуміння промов англійською мовою та знання термінології (ми зосередили увагу на таких галузях, як транспорт, комунікації та охорона права). Ми переважно займалися синхронним перекладом з англійської на українську, але час від часу також практикували і послідовний переклад із наступним перекладом у зворотній бік. Я певною мірою розумію українську мову і можу скласти загальне враження від перекладу. Послідовний переклад завжди був виважений і врівноважений, приємний на слух. Деякі проблеми виникали з юридичною термінологією. Студенти підтримували зворотній зв'язок і могли дати справедливу оцінку власним діям. Врешті-решт, я маю високо оцінити здатність студентів працювати за умов відключення електропостачання. Декілька разів було чутно вибухи неподалік, і один раз студентка дещо відволіклася, спостерігаючи за тим, як пролітає російська ракета, але не припинила перекладати!».

Професор Вейсберґс у своєму відгуку звернув увагу на такий важливий компонент підготовки усних перекладачів, як стресостійкість. На жаль, ми не змогли запланувати відповідний курс в межах

нашої сертифікатної програми, але самі обставини навчання в Україні за умов ведення воєнних дій готують наших випускників до всіх потенційно складних обставин їхньої майбутньої професії.

3. ВИСНОВКИ

Проведене дослідження мало на меті популяризацію успішного досвіду реалізації сертифікатної програми для підготовки перекладачів конференцій на другому (магістерському) рівні вищої освіти серед українських університетів. Накопичений нами досвід дозволяє визнати реалізацію цієї програми успішною і такою, що може слугувати зразком для упровадження аналогічних програм іншими ЗВО. Безперечними перевагами сертифікатних програм є те, що вони: (1) можуть бути реалізовані в позаосвітній час; (2) дають можливість здобувачам вибудувати свої індивідуальні освітні траєкторії й отримати додаткові кваліфікації; (3) дають можливість долучитися здобувачам, що навчаються або навчалися за іншими спеціальностями; (4) можуть бути реалізовані в онлайн режимі і, таким чином, є доступними для здобувачів буквально в будь-якій точці світу. Єдиним потенційним недоліком сертифікатних програм є те, що вони вимагають додаткового фінансування. В нашому випадку всі витрати на організацію та проведення освітнього процесу покривалися за рахунок гранту від Європейського парламенту, але може скластися така ситуація, коли витрати на сертифікатну програму буде покривати ЗВО або безпосередньо самі здобувачі.

На основі власного досвіду ми хотіли би сформулювати деякі рекомендації тим, хто планує долучитися до організації сертифікатних програм з підготовки перекладачів у майбутньому: (1) впевніться, що ви маєте достатню кількість кваліфікованих викладачів, готових працювати в позаосвітній час, застосовуючи найсучасніші методи. Сьогодні такі установи, як Генеральний директорат з питань логістики і перекладу конференцій Європейського парламенту чи Генеральний департамент з питань усного перекладу Європейської Комісії пропонують безкоштовні курси та ресурси з підготовки викладачів перекладу, якими варто скористатися; (2) впевніться, що ви маєте необхідне обладнання та технологічну підтримку. Безумовно, за умов стаціонарного навчання вам не обійтися без кабінетів або лабораторій з навчання синхронного перекладу, але в будь-якому разі ми рекомендуємо інкорпорувати в освітній процес елементи дистанційного усного перекладу, і в такому випадку потрібно визначитися на базі яких платформ ви будете працювати і навчитися використовувати повністю весь доступний функціонал; (3) впевніться, що є достатня кількість бажаючих долучитися до вашої програми. Переклад, особливо усний, є доволі специфічним видом професійної діяльності, про який багато хто мріє, але також багато хто має певні побоювання щодо своєї здатності займатися їм. Тому організаторам програми потрібно проводити опитування задля виявлення потенційних «слабких місць», але також і різноманітні рекламні заходи, в тому числі через популярні серед молоді соціальні мережі; (4) впевніться, що структура вашої програми є збалансованою і включає не тільки практичні, а й теоретичні компоненти, без яких будь-яке навчання не є повноцінним. Здобувачі часто недооцінюють важливість теорії, тому подумайте, як саме їм треба її довести. Водночас кількість аудиторних годин та обсяг домашніх завдань не мають бути надмірними, аби не ставати на заваді іншим освітнім проєктам здобувачів; (5) впевніться, що ви чітко сформулювали ті завдання, які стоять перед вами і перед здобувачами, аби ви разом із ними могли побачити і відчути прогрес на кожному етапі навчання; (6) впевніться, що ви використовуєте досвід інших аналогічних програм і не повторюєте їхніх помилок.

Перспективу подальшого дослідження бачимо в поширенні досвіду упровадження магістерської освітньої програми «Усний переклад і міжкультурна комунікація (англійська та друга західноєвропейська мова)», розробленій кафедрою перекладознавства імені Миколи Лукаша для факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Оголошення: До уваги викладачів та здобувачів освіти! Лекції професора Маріїк'яри Руссо (Болонський університет) з проблематики перекладу конференцій. Відновлено з: https://foreign-languages.karazin.ua/news/859-do-uvagi-vikladachiv-ta-zdobuvachiv-osviti-lektsii-profesora-mariik%E2%80%99yari-russo-bolonskiy-universitet-z-problematiki-perekladu-konferentsiy-

2. Ребрій, О. В. (2020). *Основи перекладацького скоропису*. Навчальний посібник (5 видання стереотипне). Вінниця: Нова Книга.

3. Buján, M., & Collard, C. (2022). Remote Simultaneous Interpreting and COVID-19: Conference Interpreters' Perspective. In Kanglong, L., Cheung, A. K. F (Eds.), *Translation and Interpreting in the Age of COVID-19.* Singapore: Springer Nature. P. 133–150.

4. Dam, H. V. (2004). Interpreters' notes. On the choice of language. *Interpreting*, *6*(1), 3–17. DOI:10.1075/intp.6.1.03dam

5. *Directorate-General for Logistics and Interpretation for Conferences.* Retrieved from: https://the-secretary-general.europarl.europa.eu/en/directorates-general/linc

6. *EMCI – European Master's in Conference Interpreting.* Retrieved from: https://www.emcinterpreting.org/

7. *European Parliament. Contract and Grants. Interpretation for Conferences.* Retrieved from: https://www.europarl.europa.eu/contracts-and-grants/en/grants/interpretation-for-conferences

8. *Memorandum of Understanding on the training of conference interpreters).* Retrieved from: https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/236214/memorandum.pdf

9. *Scroller – Sight Translation Training.* Retrieved from: https://scroller.dipintra.it/

10. *What is ReBooth and how it works.* Retrieved from: https://github.com/bilo1967/reBooth?tab=readme-ov-file

Стаття надійшла до редакції 14.08.2025
Стаття рекомендована до друку 25.09.2025
Опубликовано 30.12.2025

Oleksandr Rebrii – Doctor of Sciences (Translation Studies), Full Professor, Academician of the Higher School Academy of Sciences of Ukraine, Head of Mykola Lukash Translation Studies Department, V.N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: o.v.rebrii@karazin.ua; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4912-7489; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=ak5-nc8AAAAJ&hl=en; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Oleksandr-Rebrii

Olha Pieshkova – PhD in Philology (Translation Studies), Associate Professor of Mykola Lukash Translation Studies Department, V.N. Karazin Kharkiv National University, Deputy Director of Educational and Research Institute "Teachers' Academy", V.N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: o.g.peshkova@karazin.ua; ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3616-7852; GOOGLE SCHOLAR:https://scholar.google.com.ua/citations?hl=uk&pli=1&user=kmiMG0sAAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Olga-Peshkova?ev=hdr_xprf

Diana Klimova – lecturer of Mykola Lukash Translation Studies Department, V.N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: dianakhamidosh@karazin.ua; ORCID: 0009-0003-0208-6661; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=Vq5j54IAAAAJ&hl=uk&authuser=1; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Diana-Klimova

EXPERTISE IN SETTING-UP CERTIFICATE EDUCATIONAL PROGRAMMES IN INTERPRETING

The present paper concerns the implementation of the certificate educational programme 'Conference Interpreting' for students of the second (master's) level of higher education at the School of Foreign Languages of V. N. Karazin Kharkiv National University. The relevance of the article is determined by: (1) the need to train interpreters to support European integration processes; (2) the desire to share the experience of the certificate programme in interpreting. The object of the study is the aforementioned certificate programme, implemented with the support of the European Parliament, and the subject of analysis is its structure, participants and conditions of implementation, advantages and disadvantages. The aim of the study is to disseminate the experience of a successful certificate programme for training interpreters at the second (master's) level of higher education. The study was conducted using a number of methods: analysis and synthesis were used to study European requirements for the training of interpreters and to develop our own certificate programme; the descriptive method was used to describe the structure of the programme, its content and participants; the comparative method allowed us to compare the Ukrainian approach to interpreting training with the European tradition. The educational programme, worth 26 ECTS credits (780 hours), consisted of eight educational components – six practical and two theoretical ones. The programme lasted two semesters or 32 weeks. The total number of classroom hours was 256, with a weekly workload of 8 hours (6 practical and 2 lecture hours). The online implementation of the programme had its advantages: (1) the opportunity to obtain additional qualifications in free time outside of the main course; (2) the availability of online tools for practising all types of interpreting skills; (3) the spread of remote interpreting. Based on our own experience, we have formulated a number of recommendations for the organisation of similar programmes by other higher education institutions in Ukraine.

Key words: *certificate programme, consecutive interpreting, interpreting training, sight translation, simultaneous interpreting.*

REFERENCES

1. *Oholoshennia: Do uvahy vykladachiv ta zdobuvachiv osvity! Lektsii profesora Mariik'iary Russo (Bolons'kyj universytet) z problematyky perekladu konferentsij. [Announcement: Attention teachers and students! Lectures by Professor Mariquita Russo (University of Bologna) on conference interpreting issues.]* Retrieved from: https://foreign-languages.karazin.ua/news/859-do-uvagi-vikladachiv-ta-zdobuvachiv-osviti-lektsii-profesora-mariik%E2%80%99yari-russo-bolonskiy-universitet-z-problematiki-perekladu-konferentsiy-

2. Rebrii, O. V. (2020). *Osnovy perekladats'koho skoropysu. [Basics of translator's shorthand.]* Navchal'nyj posibnyk (5 vydannia stereotypne). [Textbook (5th edition, revised).] Vinnytsia: Nova Knyha.

3. Buján, M., & Collard, C. (2022). Remote Simultaneous Interpreting and COVID-19: Conference Interpreters' Perspective. In Kanglong, L., Cheung, A. K. F (Eds.), *Translation and Interpreting in the Age of COVID-19.* Singapore: Springer Nature. P. 133–150.

4. Dam, H. V. (2004). Interpreters' notes. On the choice of language. *Interpreting*, *6*(1), 3–17. DOI:10.1075/intp.6.1.03dam

5. Directorate-General for Logistics and Interpretation for Conferences. Retrieved from: https://the-secretary-general.europarl.europa.eu/en/directorates-general/linc

6. EMCI – European Master's in Conference Interpreting. Retrieved from: https://www.emcinterpreting.org/

7. European Parliament. Contract and Grants. Interpretation for Conferences. Retrieved from: https://www.europarl.europa.eu/contracts-and-grants/en/grants/interpretation-for-conferences

8. Memorandum of Understanding on the training of conference interpreters). Retrieved from: https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/236214/memorandum.pdf

9. Scroller – Sight Translation Training. Retrieved from: https://scroller.dipintra.it/

10. What is ReBooth and how it works. Retrieved from: https://github.com/bilo1967/reBooth?tab=readme-ov-file

The article was received by the editors 14.08.2025
The article is recommended for printing 25.09.2025
Published 30.12.2025

DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-16
УДК: 378.016:811]:004.77

С. Б. Шелудченко
кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови, Волинський національний університет імені Лесі Українки, e-mail: sheludchenko@vnu.edu.ua; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5998-1531;
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=1xKQVH4K5xcC&hl=uk&authuser=1;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Svitlana-Sheludchenko-2239150619

А. М. П. Караїм
здобувачка освіти факультету іноземної філології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, e-mail: karaim.annamariia2024@vnu.edu.ua;
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1593-5060; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=uk&user=qqVqvEsAAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Anna-Mariia-Karaim

РОЗВИТОК МОВНИХ ТА МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ ДЛЯ ЧИТАННЯ STORYWEAVER, PROJECT GUTENBERG, MANYBOOKS

Актуальність. У статті досліджено потенціал цифрових платформ *StoryWeaver, Project Gutenberg* та *ManyBooks* як засобів формування та розвитку мовних і мовленнєвих компетенцій у процесі навчання іноземної мови. В умовах цифровізації освіти все більшої популярності набувають онлайн-ресурси, що забезпечують вільний доступ до різноманітних текстів для читання мовою оригіналу. Зазначені платформи містять велику кількість текстових матеріалів різних жанрів, рівнів складності та тематик, що дозволяє ефективно адаптувати їх до потреб здобувачів освіти з різним рівнем мовної підготовки. *Мета дослідження* – проаналізувати потенціал цифрових ресурсів для читання *StoryWeaver, Project Gutenberg, ManyBooks* у розвитку мовних та мовленнєвих компетенцій при навчанні іноземної мови.

Результати дослідження. У ході дослідження проаналізовано можливості використання цих ресурсів як дидактичного інструменту, що сприяє розширенню словникового запасу, вдосконаленню граматичних навичок, покращенню вмінь читання та перекладу, а також розвитку критичного й креативного мислення. Автори підкреслюють важливість роботи з оригінальними або максимально наближеними до реального мовлення текстами, оскільки такі матеріали дозволяють студентам краще зануритися в мовно-мовленнєве середовище, розуміти культурні контексти та особливості іншомовного дискурсу. Залучення цифрових платформ в освітній процес також стимулює мотивацію до самостійного навчання, підвищує активність здобувачів освіти та сприяє формуванню навичок саморегульованого навчання.

Окрему увагу приділено інтеграції зазначених онлайн-ресурсів у навчальний процес як елементу сучасної педагогічної стратегії. Розвідка демонструє приклади форм роботи з текстами, що можуть бути використані освітянами для формування різних компонентів мовної компетенції. Також проаналізовано переваги й виклики, пов'язані з використанням досліджуваних цифрових ресурсів в галузі освіти та педагогіки. Зроблено *висновок*, що платформи *StoryWeaver, Project Gutenberg* та *ManyBooks* є ефективним інструментом для підвищення якості мовно-мовленнєвої підготовки, сприяють створенню більш гнучкого та інклюзивного освітнього середовища й відкривають нові перспективи для навчання іноземних мов у цифрову епоху.

Ключові слова: *іноземна мова, мовні та мовленнєві компетенції, навчання, цифрові ресурси, читання, StoryWeaver, Project Gutenberg, ManyBooks.*

Як цитувати: Шелудченко, С., Караїм, А. М. (2025). Розвиток мовних та мовленнєвих компетенцій при навчанні іноземної мови засобами цифрових ресурсів для читання StoryWeaver, Project Gutenberg, ManyBooks. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*, (102).
DOI:10.26565/2786-5312-2025-102-16
In cites: Sheludchenko, S., Karaim, A. M. (2025). Developing language and communication skills in foreign language learning via digital resources for reading (a Study of Storyweaver, Project Gutenberg, Manybooks). *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching,* (102).
DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-16

© Шелудченко С. Б., Караїм А. М. П., 2025
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0.

1. ВСТУП

В умовах розвитку сучасних освітніх технологій значна увага приділяється використанню у навчальному процесі цифрових ресурсів. Вивчення іноземних мов потребує постійного вдосконалення методичних підходів, зокрема інтеграції цифрових технологій, що сприяють розвитку мовних та мовленнєвих компетенцій.

Актуальність цієї розвідки зумовлена необхідністю модернізації процесу навчання іноземних мов в умовах цифровізації освіти, що потребує впровадження інноваційних та доступних ресурсів, зокрема таких онлайн-платформ, як *StoryWeaver, Project Gutenberg* і *ManyBooks*. Ці ресурси забезпечують вільний доступ до великої кількості автентичних текстів різних жанрів, рівнів складності та тематик, що дозволяє ефективно адаптувати їх до потреб здобувачів освіти з різним рівнем мовної підготовки, сприяючи не лише формуванню лексичних і граматичних навичок, а й розвитку критичного мислення, здатності до самостійного навчання та мотивації до здобуття знань. Водночас, попри значний дидактичний потенціал, зазначені платформи поки що недостатньо інтегровані в освітню практику, що й визначає потребу в ґрунтовному науковому аналізі можливостей їх використання для підвищення ефективності мовної підготовки в контексті сучасних освітніх підходів.

Проблемам вивчення іноземних мов через використання цифрових ресурсів, присвячена низка праць українських та зарубіжних вчених. Автори Ю. Коробова та О. Лимарь досліджують використання онлайн-ресурсу *Project Gutenberg* з метою формування соціально-емоційної компетенції здобувачів при виконанні самостійної роботи з читання англійською мовою [3]. Черненко А. В. аналізує використання цифрових технологій під час навчання майбутніх учителів іноземних мов [6]. Шелудченко С. Б. та Хома Ю. В. висвітлюють роль онлайн ресурсів для вивчення англійської мови як засобу реалізації наскрізних компетенцій у ході реформування Нової української школи, водночас визначаючи найефективніші їх типи [5]. Сутність понять мовної та мовленнєвої компетенцій у психолінгвістичній проекції на методику навчання мови розкрито Волковою І. В. [2]. Особливостям розвитку мовних та мовленнєвих компетенцій через читання присвячено роботи Павловської Л. І., яка розглядає його як один із найефективніших методів вивчення іноземних мов, завдяки можливості засвоєння не лише лексики та граматики, а й розвитку комунікативної компетенції [4]. Роль тексту в навчанні іноземної мови висвітлює Горкун М. Г. [1].

Серед зарубіжних вчених, дослідженням використання цифрових технологій у навчанні іноземної мови приділено увагу в роботах *Cui L.* [7], *Ling L., Ruizhen Z.* [9], *Manon Reiber-Kuijpers, Marijke Kral, Paulien Meijer* [11], *Ong C., Aryadoust V.* [12]. *Eun-Young C.* і *Younghee Cheri L.* висвітлюють особливості впливу на вивчення іноземної мови школярів молодшої та середньої ланки читання ілюстрованих книжок [8]. *Saqib A.* та *Nianmin Y.* на основі книжок бібліотеки *Project Gutenberg* вивчають етапи трансформування давньоанглійської мови у сучасну англійську, проаналізувавши 34 тис. книг різних авторів від XV до XIX ст. [14]. Однак недостатньо вивченими й потребуючими подальшого дослідження є особливості розвитку мовних та мовленнєвих компетенцій при навчанні іноземної мови засобами цифрових ресурсів для читання *StoryWeaver, Project Gutenberg* та *ManyBooks*.

Мета дослідження – проаналізувати потенціал цифрових ресурсів для читання *StoryWeaver, Project Gutenberg, ManyBooks* у розвитку мовних та мовленнєвих компетенцій при навчанні іноземної мови. Для досягнення мети необхідно вирішити такі завдання: проаналізувати наукові підходи до визначення понять «мовні компетенції» та «мовленнєві компетенції» у навчанні іноземної мови, дослідити можливості цифрових ресурсів для читання у формуванні мовних та мовленнєвих компетенцій, охарактеризувати функціональні особливості платформ *StoryWeaver, Project Gutenberg* та *ManyBooks*, визначити методичний потенціал зазначених платформ у розвитку мовних і мовленнєвих компетенцій, виявити переваги та недоліки застосування цих ресурсів у навчальному процесі.

Об'єктом дослідження є процес розвитку мовних та мовленнєвих компетенцій здобувачів освіти при навчанні іноземної мови засобами цифрових ресурсів для читання (*StoryWeaver, Project Gutenberg, ManyBooks*). Предмет дослідження – стратегії розвитку мовних та мовленнєвих компетенцій засобами цифрових ресурсів для читання *StoryWeaver, Project Gutenberg, ManyBooks* при навчанні іноземної мови. У дослідженні використано комплекс методів, що забезпечив всебічний аналіз потенціалу цифрових платформ *StoryWeaver, Project Gutenberg, ManyBooks* у формуванні мовних і мовленнєвих компетенцій. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив окреслити сучасні підходи до використання цифрових ресурсів у мовній освіті. Контент-аналіз платформ сприяв вивченню жанрового, тематичного та рівневого різноманіття текстів, а також їх відповідності освітнім потребам. Системний і порівняльний аналізи дали змогу оцінити дидактичний потенціал ресурсів, визначити їх переваги та недоліки. Метод узагальнення дозволив зробити відповідні висновки проведеного аналізу. Матеріалами дослідження слугували цифрові ресурси для читання *StoryWeaver, Project Gutenberg, ManyBooks,* а також праці вчених за тематикою розвідки.

2. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Однією з ключових умов успішного навчання є формування навичок усвідомленого й вільного чи-

тання, що дає змогу здобувачам освіти збагачувати словниковий запас і покращувати розуміння мовних моделей. Літературні твори можуть зацікавити здобувачів освіти, підвищуючи їх мотивацію до навчання, а процес аналізу текстів допомагає вдосконалити письмові навички та оволодіти граматичними нормами. Особливо ефективним є використання популярних книг та адаптованих літературних творів, які дозволяють поступово ускладнювати рівень читання. Цей процес не лише сприяє мовному розвитку, а й має важливий емоційний та когнітивний вплив, стимулюючи інтелектуальне зростання та здатність до аналітичного мислення.

Розвиток мовних та мовленнєвих компетенцій виступає ключовим аспектом у процесі навчання іноземних мов. Під мовними компетенціями розуміємо сформовану в процесі навчання або особистої комунікації систему мовних знань і правил, достатніх для адекватного сприйняття буттєвих явищ суб'єктами мовлення. У свою чергу мовленнєву компетенцію трактують як здатність застосовувати мовну компетенцію на практиці, тобто ефективно користуватися мовою в усній або письмовій формі залежно від конкретної комунікативної ситуації [2].

StoryWeaver – це інтерактивна цифрова платформа, створена організацією *Pratham Books*, яка надає вільний доступ до великої кількості літературних матеріалів різними мовами [15]. Вона спрямована на розвиток навичок читання та перекладу, що робить її ефективним інструментом при навчанні іноземних мов. Платформа дозволяє користувачам читати книги різного рівня складності, перекладати тексти іншими мовами, створювати власні історії, а також ділитися контентом із широкою аудиторією. Таким чином, використання *StoryWeaver* сприяє формуванню таких мовних компетенцій, як розширення словникового запасу, розвиток навичок читання, формування письмових умінь та вдосконалення перекладу. Платформа дозволяє поступово збільшувати рівень складності текстів, що забезпечує ефективне засвоєння мовних правил. *StoryWeaver* орієнтована на дітей та дорослих, які прагнуть покращити знання іноземної мови. Основними перевагами платформи є безкоштовний доступ до великої кількості книг, можливість адаптації матеріалів до індивідуальних потреб, інтерактивний характер, що залучає користувачів, а також різноманітність текстів, що сприяє ефективному навчанню.

Представимо, як приклад, на платформі *StoryWeaver* текст *"Jadav and the Tree-Place"* із програми для читання, орієнтований на читачів третього (середнього) рівня з тематики 3 *"Inspiration and Ideas".* В оповіданні йдеться про Джадава Паєнга, екологічного активіста, який самотужки посадив ліс. Після прочитання тексту здобувачам пропонуються ідеї для обговорення, зокрема, чи можливо одній людині посадити цілий ліс. За темою прочитаного, передбачено онлайн/аудиторну діяльність, наприклад, створити причинно-наслідковий ланцюжок, розповідаючи про дії Джадава та їх вплив на довкілля, а також різноманітні активності: вирощування насінини в домашніх умовах, висадка дерев, або інше із записом спостережень [15].

Таким чином, у процесі роботи з текстом *"Jadav and the Tree-Place"* здобувачі розвивають низку мовних і мовленнєвих компетенцій, необхідних для ефективного засвоєння іноземної мови. Зокрема, удосконалюється лінгвістична компетенція шляхом засвоєння нової лексики, пов'язаної з темами природи, екології, особистої відповідальності та активності. Текст містить мовні структури, характерні для опису подій і дій (наприклад, часові форми, умовні конструкції, пасивний стан), що сприяє закріпленню граматичних навичок у контексті. Водночас розвивається рецептивна мовленнєва компетентність: здобувачі навчаються читати з розумінням, виокремлювати головну думку, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями та аналізувати мотиви вчинків персонажу. Продуктивна мовленнєва компетентність формується через виконання завдань, спрямованих на усне й письмове висловлення власної думки, аргументацію позиції, опис дій та їх наслідків. Обговорення змісту оповідання спонукає здобувачів до активного використання вивченої лексики та граматики у власному мовленні, а також до вдосконалення навичок монологічного й діалогічного мовлення. Таким чином, використання цього тексту у навчальному процесі сприяє цілісному розвитку мовної та мовленнєвої компетентності, формуючи здатність ефективно сприймати, аналізувати та відтворювати іншомовні висловлювання.

Водночас платформа має певні недоліки, зокрема обмежену кількість книг деякими мовами, відсутність контрольних тестів для оцінювання рівня засвоєння прочитаного та залежність від доступу до Інтернету.

Отже, загалом, *StoryWeaver* є ефективним ресурсом для навчання, оскільки дає змогу працювати над розвитком усіх мовних компетенцій у єдиному середовищі. Використання цієї платформи у процесі навчання іноземних мов сприяє покращенню розуміння текстів, розширенню словникового запасу та розвитку креативного мислення. Попри певні обмеження, її інтеграція в освітній процес може значно підвищити мотивацію до самостійного навчання та сприяти ефективному засвоєнню мовного матеріалу.

Project Gutenberg – це віртуальна бібліотека, що надає відкритий доступ до великої колекції книг у цифровому форматі [13]. Цей ресурс є корисним інструментом для вдосконалення навичок читання, розширення лексичного запасу та занурення у мовне середовище. Насамперед, платформа пропонує значний вибір літератури з різних галузей знань,

зокрема художніх творів, історичних праць, наукових досліджень, філософських трактатів і релігійних текстів.

Крім того, *Project Gutenberg* можна використовувати як онлайн-інструмент для самостійного читання англійською мовою, що дозволяє здобувачам обирати книги відповідно до своїх інтересів. Це не лише підвищує мотивацію до читання, а й сприяє активнішому залученню до навчального процесу.

Необхідно зазначити, що можливість самостійного вибору літератури формує навички самоорганізації та сприяє розвитку самодисципліни [3]. Читання оригінальних текстів через *Project Gutenberg* сприяє кращому розумінню граматичних побудов, стилістичних засобів та мовних аспектів. Серед головних переваг платформи варто відзначити її безкоштовну доступність, широкий вибір літературних творів із розподілом за категоріями, підтримку різних форматів файлів, що дає змогу читати книги на будь-яких пристроях.

Зазначимо, що тут є доступ до щоденно оновленого переліку ста «найкращих електронних книг» та ста «найкращих авторів» за попередній день, за останні сім днів та за останні тридцять днів. Такий аналіз спонукає зацікавленість здобувачів до читання актуальних та цікавих для загалу матеріалів. Адже щоденно можна перевірити які відбуваються зміни у пріоритетах читачів, прочитати те, що викликало цікавість і тим самим через читання постійно розвивати свої мовні та мовленнєві компетенції.

Однак, ця віртуальна бібліотека має й окремі недоліки, зокрема, відсутність інтерактивних функцій та адаптаційних матеріалів для початківців.

Проте, в загальному, *Project Gutenberg* є цінним джерелом для опанування іноземних мов, адже надає змогу працювати з оригінальними або максимально наближеними до реального мовлення текстами та збагачувати мовну компетентність.

ManyBooks – платформа, яка надає безкоштовний доступ до великої колекції електронних книг різних жанрів та мов [10]. Вона пропонує користувачам доступ до тисяч книг, починаючи від класичної літератури та закінчуючи сучасними творами, які можна безкоштовно завантажити та читати на різних пристроях. *ManyBooks* у значній мірі орієнтована на користувачів, які шукають різноманітні текстові матеріали для навчання.

Цей ресурс дозволяє здобувачам освіти вибирати книги відповідно до жанру, теми та складності, що робить його корисним для розвитку мовних навичок. *ManyBooks* пропонує широкий спектр жанрів: від класики до наукової фантастики, що дозволяє розширювати лексичний запас і покращувати розуміння граматичних моделей мови через читання. Платформа також пропонує книги різними мовами, що дає можливість навчання іноземних мов на основі оригінальних матеріалів.

Переваги платформи включають зручний інтерфейс, можливість вибору текстів за жанром та складністю, а також доступ до широкої бібліотеки книг на безкоштовній основі. Окрім цього, завдяки різноманітним форматам книг, користувачі також можуть читати їх на різних носіях, що додає зручності в процесі навчання.

Необхідно також звернути увагу, що для використання в освітньому процесі *ManyBooks* оперує текстовою інформацією, яка допомагає здобувачам та викладачам створювати власні списки для навчання та вибирати книги, які найбільше відповідають інтересам і рівню знань тих хто навчається. Це особливо зручно для організації індивідуальних занять для вивчення мов.

Однією з функціональних особливостей цифрової платформи *ManyBooks* є розділ «Обговорення» (*ManyBooks Discuss*), що позиціонується як відкритий простір для комунікації між читачами й авторами. Його мета – створити інтерактивне середовище, де користувачі можуть ставити запитання, ділитися читацьким досвідом або відповідати на вже наявні обговорення. Такий підхід сприяє формуванню читацької спільноти та залученню до неформального діалогу навколо літературних текстів.

Аналіз вмісту обговорень засвідчує, що основна тематика запитань стосується пошуку книг за жанровими вподобаннями, обговорення рівня складності окремих творів, а також рекомендацій щодо читання. Наприклад, користувачі активно діляться побажаннями знайти на платформі наукову літературу, фантастику з романтичним сюжетом або книги з участю певних персонажів. Присутні й запитання щодо класичних творів та авторів та ін. Однак запитань, що безпосередньо стосуються формування мовних або мовленнєвих компетенцій, методик викладання іноземної мови чи освітнього потенціалу самих текстів, виявлено не було.

Загалом, розвідка свідчить про невикористаний потенціал *ManyBooks* як платформи для розвитку мовної освіти. З одного боку, функція обговорень може слугувати ефективним інструментом для набуття навичок читання з розумінням, аналізу тексту, а також мовленнєвої активності у письмовій формі. З іншого – її теперішня реалізація не орієнтована на педагогічну чи дидактичну взаємодію. Відтак доцільним виглядає розширення функціоналу обговорень, зокрема через інтеграцію освітніх запитань до текстів (наприклад: «Які граматичні особливості переважають у цьому творі?», «Які синонімічні ряди можна виділити у тексті загалом чи, наприклад, в описі природи?», «Які лексеми у тексті вживаються у переносному значенні?», «На які мовні моделі у певному тексті варто звернути увагу в процесі навчання іноземної мови?», «Чи легко сприймається певний твір під час читання іноземною мовою, у чому полягає складність?», «Які частини тексту були найбільш зрозумілими/складними

для вас і чому?» та ін.), а також створення окремих гілок для викладачів та здобувачів. Таким чином, функціонування цього розділу сприяє відкритості до комунікації, що створює сприятливі умови для її подальшої педагогічної адаптації та інтеграції у процес навчання іноземної мови засобами цифрових ресурсів.

Розглядаючи загалом платформу *ManyBooks* необхідно зазначити, наявність недоліків, до яких можна віднести відсутність функцій інтерактивних елементів, а також можливі обмеження в кількості книг на окремих мовах. Однак, навіть попри те, що платформа не позиціонує себе як освітній ресурс, її функціонал можна адаптувати до навчальних цілей, зокрема через включення методичних завдань, організацію дискусій, створення мовленнєвих ситуацій і практику рефлексивного письма. Таким чином, *ManyBooks* має усі передумови для того, щоб стати ефективним цифровим інструментом у навчанні іноземної мови за умов відповідного педагогічного супроводу та інтеграції в освітнє середовище.

Аналізуючи теоретичну складову впливу читання тексту на навчання потрібно зупинитися на тому, що читання дозволяє здобувачам поступово покращувати свої навички розуміння прочитаного, розширювати словниковий запас, вдосконалювати граматичні знання та формувати правильні мовні моделі. Досліджувані платформи пропонують текстовий матеріал, який відповідає реальному використанню мови, що є важливим для розвитку мовленнєвої компетенції.

Під час опрацювання наукових джерел встановлено, що раніше текст сприймався як матеріальна форма мовних моделей, і це пояснювало його ключову роль у вивченні іноземних мов. Він був своєрідним центром, навколо якого відбувалося заучування лексики, граматики, фрагментів текстів, а також здійснювався переклад та аналіз. Зараз роль тексту в освіті змінюється. Мотив до читання може бути ініційований через постановку проблемних запитань, на які можна відповісти лише через читання тексту, що стимулює розвиток мовленнєвої активності [1].

Використовуючи ці бібліотечні платформи, здобувачі мають можливість зіткнутися з реальними мовними взірцями, що допомагає їм не лише вивчати нові слова й вирази, але й краще розуміти їх вживання в контексті. Це створює можливості для розвитку навичок писемного мовлення через аналіз граматичних моделей і стилістичних особливостей текстів.

Таким чином, використання таких цифрових платформ як *StoryWeaver*, *Project Gutenberg* і *ManyBooks*, може значно покращити процес як вивчення, так і викладання іноземних мов. Ці ресурси надають широкий доступ до різноманітних текстів різного рівня складності, що дозволяє викладачам адаптувати навчальний матеріал під потреби здобувачів освіти. *StoryWeaver* пропонує інтерактивні книги для дітей та початківців, що дає можливість поступово збільшувати рівень складності і одночасно розвивати навички читання, письма та перекладу. *Project Gutenberg* містить класичну літературу, що дає змогу здобувачам глибше зануритися в мовний контекст і розширити словниковий запас через текст оригіналу. *ManyBooks*, у свою чергу, надає доступ до великої кількості книг різних жанрів, що дозволяє студентам обирати тексти за інтересами, тим самим підвищуючи їх мотивацію до читання. Використання цих платформ сприяє розвитку мовних і мовленнєвих компетенцій. Читання на цих платформах дозволяє не тільки покращити володіння іноземною мовою, але й занурює здобувачів у нові культури, ідеї та філософії, що збагачує їх світосприйняття та сприяє особистісному розвитку.

Що стосується практичного впровадження, то ефективне використання цифрових платформ *StoryWeaver*, *Project Gutenberg* та *ManyBooks* у процесі формування мовних і мовленнєвих компетенцій передбачає системний і методично виважений підхід. Представимо загальні рекомендації спрямовані на інтеграцію цих ресурсів у різні форми навчальної діяльності здобувачів освіти:

1) Добір і диференціація матеріалів: під час відбору текстів необхідно враховувати рівень володіння здобувачами іноземною мовою; для початкових рівнів доцільно обирати короткі тексти з *StoryWeaver*, що мають ілюстративний супровід і спрощену лексику; для середнього й високого рівнів ефективними є автентичні тексти з *Project Gutenberg* та *ManyBooks*, які дозволяють розвивати навички читання, перекладу, аналізу та інтерпретації; рекомендується створювати добірки матеріалів за тематичними напрямами (культура, наука, подорожі, освіта), що відповідають програмним цілям освітнього компонента.

2) Інтеграція платформ у навчальний процес: використовувати ресурси платформ як частину домашнього та самостійного читання з подальшим аналізом на практичних заняттях; включати тексти в комплексні види мовленнєвої діяльності: читання → обговорення → переказ → творче письмо; залучати матеріали для підготовки проєктних робіт (наприклад, буктрейлери, електронні постери, презентації).

3) Організація навчального процесу: застосовувати парну та групову роботу: читання уривків, створення спільних резюме, обмін думками в малих групах; організовувати дискусійні клуби або «книжкові зустрічі» за матеріалами з *Project Gutenberg* чи *ManyBooks*; впроваджувати елементи змішаного навчання – поєднання офлайн-занять із роботою на платформах онлайн; використовувати ресурси для формування цифрової комунікаційної компетентності, залучаючи здобувачів до обговорень у форумах, блогах навчального призначення.

4) Поточне оцінювання та рефлексія: рекомендується створити електронне портфоліо читання, де здобувачі фіксують прочитані тексти, враження, нову лексику та граматику; застосовувати щоденники для самооцінювання динаміки мовного розвитку; використовувати інтерактивні інструменти оцінювання для перевірки розуміння прочитаного матеріалу; оцінювання повинно бути не лише результативним, а й процесуальним – враховувати активність, інтерес, креативність.

5) Підготовка викладачів: проводити методичні семінари щодо роботи з цими цифровими платформами для розвитку професійної компетентності педагогів; сприяти створенню спільноти практиків, де викладачі обмінюватимуться досвідом і дидактичними матеріалами.

Упровадження представлених методичних рекомендацій відкриває нові можливості для модернізації навчання іноземних мов у цифрову епоху. Застосування платформ *StoryWeaver, Project Gutenberg* та *ManyBooks* забезпечує перехід від традиційних форм роботи до інтерактивного, мотивувального та компетентнісно орієнтованого підходу, що відповідає сучасним освітнім тенденціям.

3. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У результаті дослідження ми дійшли висновку, що цифрові платформи *StoryWeaver, Project Gutenberg* та *ManyBooks* надають значні можливості для розвитку мовних і мовленнєвих компетенцій при навчанні іноземних мов. Вони сприяють розширенню словникового запасу, вдосконаленню граматичних навичок, розвитку читання та перекладу, а також стимулюють креативне і критичне мислення. Використання цих платформ дозволяє здобувачам взаємодіяти з реальними текстами, що значно покращує їх розуміння культурного контексту та структури мови. Інтеграція таких платформ у навчальний процес має позитивний вплив на розвиток мовних і мовленнєвих компетенцій та надає нові можливості для вивчення іноземних мов в умовах цифровізації освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з реалізацією емпіричної складової щодо ефективності цифрових платформ у навчанні різних категорій здобувачів освіти (школярі, студенти). Доцільним є проведення порівняльного аналізу впливу використання кожної із досліджуваних платформ на формування певних мовних навичок, зокрема аудіювання та письма. Окрему увагу варто приділити створенню методичних рекомендацій для викладачів, щодо інтеграції платформ *StoryWeaver, Project Gutenberg* та *ManyBooks* у конкретні навчальні програми. Перспективним напрямом є також дослідження мотиваційного аспекту використання цифрових текстових ресурсів та їх впливу на навчання.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Горкун, М. (2001). Роль тексту і методи навчання англійській мові. *Наукові записки, 19,* 47–49.

2. Волкова, І. В. (2005). Мовна й мовленнєва компетенції в психолінгвістичній проекції на методику навчання мови. *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки, 2,* 10–18. https://files.znu.edu.ua/files/Fakhovivydannya/vznu/filologichni/vestfil2005n2.pdf#page=10

3. Коробова, Ю. & Лимарь, О. (2024). *Онлайн-ресурси для самостійної роботи з читання англійською мовою як засіб формування соціально-емоційної компетентності учнів.* Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства: матеріали одинадцятої Всеукр. наук. конф. студентів, аспірантів, викладачів та співробітників, 25–26 квітня, Суми, 112–116.

4. Павловська, Л. І. (2020). Види й цілі читання в процесі вивчення німецької мови в немовних вищих навчальних закладах. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації, 31*(70), *№3*(1), 161–165. https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.3-1/29

5. Хома, Ю. В., & Шелудченко, С. Б. (2024). Онлайн ресурси при навчанні англійської мови як засіб реалізації наскрізних компетентностей в НУШ. *Академічні студії. Серія «Педагогіка», 4,* 198–203. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.28

6. Черненко, А. В. (2019). Цифрові технології у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія», 61,* 193–200. http://doi.org/10.34142/2312-2471.2019.61.20

7. Cui, L. (2020). Study on learning strategies of English language based on multimedia computer-aided. *Journal of Physics: Conference Series.* Information Technology, 1533, 022065. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1533/2/022065

8. Eun-Young, C., & Younghee Cheri, L. (2022). Children's picture books as a source of L2 literacy curriculum: A preliminary corpus-based study. *Korean Journal of English Language and Linguistics, 22,* 797–820. https://doi.org/10.15738/kjell.22..202208.797

9. Ling, L., & Ruizhen, Z. (2020). Optimization of oral English teaching system based on computer-aided technology. *Computer-Aided Design and Applications, 18*(S2*),* 147–157. https://doi.org/10.14733/cadaps.2021.S2.147-157

10. *ManyBooks.* URL: https://manybooks.net/

11. Reiber-Kuijpers, M., Kral, M., & Meijer, P. (2021). Digital reading in a second or foreign language: A systematic literature review. *Computers & Education, 163,* 104115. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104115

12. Ong, C., & Aryadoust, V. (2023). A review of digital storytelling in language learning in children: Methods, design and reliability. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 18*, 011. https://doi.org/10.58459/rptel.2023.18011

13. *Project Gutenberg.* URL: https://www.gutenberg.org/about/
14. Saqib, A., & Nianmin, Y. (2019). Big data analytics, text mining and modern English language. *Journal of Grid Computing, 17*(2), 357–366. https://doi.org/10.1007/s10723-018-9452-4
15. *StoryWeaver.* URL: https://storyweaver.org.in/en/

Стаття надійшла до редакції 30.06.2025
Стаття рекомендована до друку 16.10.2025
Опубликовано 30.12.2025

Svitlana Sheludchenko – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Conversational English Department, Lesya Ukrainka Volyn National University, e-mail: sheludchenko@vnu.edu.ua ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5998-1531 GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=1xKQVH4K5xcC&hl=uk&authuser=1; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Svitlana-Sheludchenko-2239150619

Anna Mariia Karaim – Student at the Faculty of Foreign Philology, Lesya Ukrainka Volyn National University, e-mail: karaim.annamariia2024@vnu.edu.ua ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1593-5060; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=uk&user=qqVqvEsAAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Anna-Mariia-Karaim

DEVELOPING LANGUAGE AND COMMUNICATION SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING VIA DIGITAL RESOURCES FOR READING (A STUDY OF STORYWEAVER, PROJECT GUTENBERG, MANYBOOKS)

Relevance. The article explores the potential of the digital platforms, namely *StoryWeaver, Project Gutenberg* and *ManyBooks*, as tools for the formation and development of linguistic and communicative competencies in the process of foreign language learning. In the context of the digitalization in the sphere of education, online resources that provide free access to a variety of original language reading texts are gaining increasing popularity. These platforms contain a large number of textual materials that represent various genres, levels of complexity, and topics. The platforms contribute to their effective adaptation to the needs of learners with different levels of language proficiency. *The purpose* of the study is to analyze the potential of the digital reading resources *StoryWeaver, Project Gutenberg*, and *ManyBooks* in developing linguistic and communicative competences in foreign language learning.

Research results. In the course of the research, the possibilities of using these resources as a didactic tool that promotes the expansion of vocabulary, the improvement of grammatical skills, the enhancement of reading and translation abilities, as well as the development of critical and creative thinking, were analyzed. The authors emphasize the importance of working with original texts as such materials allow students to better immerse themselves in the linguistic and communicative environment, understand cultural contexts, and the peculiarities of foreign language discourse. The involvement of digital platforms in the educational process also stimulates motivation for independent learning, increases the level of engagement of learners, and contributes to the formation of self-regulated learning skills.

Particular attention has been paid to the integration of these online resources into the learning process as an element of modern pedagogical strategy. The study demonstrates the examples of how to work with the texts that educators can use to develop various components of language competence. The advantages and challenges associated with the use of the digital resources under investigation in the field of education and pedagogy are also analyzed. It is *concluded* that the platforms (*StoryWeaver, Project Gutenberg* and *ManyBooks*) are effective tools for improving the quality of linguistic and communicative training, contribute to the creation of a more flexible and inclusive educational environment, and open up new perspectives for foreign language learning in the digital era.

Key words: *digital resources, education, foreign languages, linguistic and communicative competencies, ManyBooks. Project Gutenberg, reading, StoryWeaver.*

REFERENCES

1. Horkun, M. (2001). Rol tekstu i metody navchannia anhliis'kii movi [The role of text and methods of English language teaching]. *Naukovi Zapysky, 19*, 47–49. (in Ukrainian)
2. Volkova, I. V. (2005). Movna y movlenieva kompetentsii v psykholinhvistychnii proektsii na metodyku navchannia movy [Linguistic and speech competences in the psycholinguistic projection on language teaching methodology]. *Visnyk Zaporizkoho Natsionalnoho Universytetu. Filolohichni Nauky, 2,* 10–18. https://files.znu.edu.ua/files/Fakhovivydannya/vznu/ filologichni/vestfil2005n2.pdf#page=10 (in Ukrainian)
3. Korobova, Yu., & Lymar, O. (2024). *Onlain-resursy dlia samostiinoi roboty z chytannia anhliiskoi movy yak zasib formuvannia sotsialno-emotsiinoi kompetentnosti uchniv [Online resources for independent English reading as a tool for developing students' social-emotional competence].* In Sotsialno-humanitarni aspekty rozvytku suchasnoho suspilstva: Materialy XI Vseukr. nauk. konf. studentiv, aspirantiv, vykladachiv ta spivrobitnykiv (Sumi, April 25–26, 2024) (pp. 112–116). (in Ukrainian)

4. Pavlovska, L. I. (2020). Vydy i tsili chytannia v protsesi vyvchennia nimetskoi movy v nemovnykh vyshchykh navchalnykh zakladakh [Types and purposes of reading in learning German in non-linguistic higher education institutions]. *Vcheni Zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii, 31*(70), №3(1), 161–165. https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.3-1/29 (in Ukrainian)

5. Khoma, Yu. V., & Sheludchenko, S. B. (2024). Onlain-resursy pry navchanni anhliiskoi movy yak zasib realizatsii naskriznykh kompetentnostei v NUSH [Online resources in English language teaching as a tool for implementing cross-cutting competencies in NUS]. *Akademichni studii. Seriia «Pedahohika», 4,* 198–203. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.28 (in Ukrainian)

6. Chernenko, A. V. (2019). Tsyfrovi tekhnolohii u protsesi navchannia maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Digital technologies in the training of future foreign language teachers]. *Pedahohika ta psykholohiia, 61,* 193–200. http://doi.org/10.34142/2312-2471.2019.61.20 (in Ukrainian)

7. Cui, L. (2020). Study on learning strategies of English language based on multimedia computer-aided. *Journal of Physics: Conference Series.* Information Technology, 1533, 022065. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1533/2/022065

8. Eun-Young, C., & Younghee Cheri, L. (2022). Children's picture books as a source of L2 literacy curriculum: A preliminary corpus-based study. *Korean Journal of English Language and Linguistics, 22,* 797–820. https://doi.org/10.15738/kjell.22..202208.797

9. Ling, L., & Ruizhen, Z. (2020). Optimization of oral English teaching system based on computer-aided technology. *Computer-Aided Design and Applications, 18*(S2), 147–157. https://doi.org/10.14733/cadaps.2021.S2.147-157

10. ManyBooks. (n.d.). https://manybooks.net/

11. Reiber-Kuijpers, M., Kral, M., & Meijer, P. (2021). Digital reading in a second or foreign language: A systematic literature review. *Computers & Education, 163,* 104115. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104115

12. Ong, C., & Aryadoust, V. (2023). A review of digital storytelling in language learning in children: Methods, design and reliability. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 18*, 011. https://doi.org/10.58459/rptel.2023.18011

13. Project Gutenberg. (n.d.). https://www.gutenberg.org/about/

14. Saqib, A., & Nianmin, Y. (2019). Big data analytics, text mining and modern English language. *Journal of Grid Computing, 17*(2), 357–366. https://doi.org/10.1007/s10723-018-9452-4

15. StoryWeaver. (n.d.). https://storyweaver.org.in/en/

The article was received by the editors 30.06.2025
The article is recommended for printing 16.10.2025
Published 30.12.2025

DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-17
УДК: 378.147:81'25:316.75(477)

Pavlo Shopin
Doctor of Philosophy in German, Associate Professor, Department of Applied Language Studies, Comparative Linguistics and Translation, Mykhailo Drahomanov State University of Ukraine;
e-mail: p.yu.shopin@udu.edu.ua; ORCID: 0000-0002-8022-5327; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=4Oq-acwAAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Pavlo-Shopin-2

STUDENT GROUP TRANSLATION AS A CULTURAL AND EDUCATIONAL PRACTICE

This article examines collaborative student translation as a cultural and educational practice. The object of the study is an educational and cultural diplomacy project focused on the English translation of Mykhailo Liakh's essay "Between Drahomanov and Marx: The Political Life of Lesya Ukrainka," carried out by twelve students from Mykhailo Drahomanov State University of Ukraine. The subject of the research is the pedagogical, linguistic, and cultural dynamics of group translation as a method of learning and intercultural engagement. The purpose of the article is to determine the role of collaborative translation in developing the professional competencies and critical historical awareness of student translators, as well as to explore how such translation projects contribute to the international recognition of Ukrainian political and intellectual traditions. This study is relevant in the context of ongoing efforts to globalize Ukrainian intellectual heritage, particularly in the aftermath of Russia's full-scale invasion. Against this backdrop, the participants approached translation both as a linguistic task and as a form of cultural diplomacy and civic engagement. The research method combines case study analysis, participant observation, and editorial critique of student drafts within the broader context of translation pedagogy and public scholarship. The research material includes the original Ukrainian text by Mykhailo Liakh, its English translation, and the iterative revisions made by students and the professor that led to the final published version. The project demonstrates that collaborative student translation can function both as a pedagogical model and as a form of cultural diplomacy, offering students the opportunity to act as mediators of national history for international audiences. Future research could explore the cultural potential of translation through the analysis of other student-translated popular texts under the author's supervision, the role of translation in the decolonization of knowledge, the ethical integration of AI tools in translation education, and translation as civic engagement in the context of the Russo-Ukrainian War.

Key words: *collaborative translation, Lesya Ukrainka, Mykhailo Drahomanov, student translation, translation as cultural diplomacy, translation pedagogy, translation of academic texts.*

In cites: Shopin, P. (2025). Student group translation as a cultural and educational practice. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching,* (102).
DOI: 10.26565/2786-5312-2025-102-17

© Shopin P. Yu., 2025
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0.

1. INTRODUCTION

This research investigates an educational translation experiment: the collaborative student translation of Mykhailo Liakh's (Михайло Лях) 2021 article, *"Between Drahomanov and Marx: The Political Life of Lesya Ukrainka"* («Між Драгомановим і Марксом. Політичне життя Лесі Українки») [8; 4]. The translation was carried out by 12 BA and MA students from the Faculty of Foreign Philology under my supervision, as part of their internship with the *Commons* journal. This case illustrates how student translators can meaningfully contribute to the globalization of Ukrainian intellectual history while simultaneously acquiring professional competencies and deepening their understanding of Ukrainian historical culture.

The aim of the study is twofold. First, it is intended to assess the pedagogical value of group translation in developing students' ability to translate complex, culturally nuanced texts into English. Second, it explores how the process of translation can serve as a means of acquainting students with prominent figures in Ukrainian political and cultural heritage—specifically Lesya Ukrainka and Mykhailo Drahomanov. The task positioned the students both as linguistic agents and as cultural mediators, responsible for conveying the intellectual contributions of key Ukrainian figures to international audiences.

In terms of methodology, the study adopts a qualitative case study approach, drawing on participant observation, editorial analysis, and pedagogical reflection during the collaborative translation process.

The primary research material is the English translation of Mykhailo Liakh's 2021 article, "*Between Drahomanov and Marx: The Political Life of Lesya Ukrainka*," produced by a group of twelve undergraduate and graduate students as part of a supervised internship for the Ukrainian journal *Commons*.

The students worked collaboratively in a shared Google Document, each translating one section of the article and proofreading another, with my supervision and coordination with the *Commons* editors. This setup fostered both peer learning and a sense of professional community. Despite certain challenges—such as participant changes and variability in translation quality due to differing levels of English proficiency—the final product represented a successful collaborative effort: the English translation was published on the *Commons* website on May 7, 2025.

This study is highly relevant in the context of ongoing efforts to globalize Ukrainian intellectual heritage. Against the backdrop of Russia's full-scale invasion and the growing international interest in Ukraine's political history, the collaborative translation of Mykhailo Liakh's article about Lesya Ukrainka's political thought offers both pedagogical value and a cultural intervention. It addresses the need for accessible, accurate translations of Ukrainian intellectual texts to broader audiences, while also equipping students with essential linguistic and ideological competencies.

The object of the study is the collaborative student translation project of Mykhailo Liakh's article "Between Drahomanov and Marx: The Political Life of Lesya Ukrainka." The subject of the study is the pedagogical, linguistic, and cultural dynamics of the collaborative translation process, including the educational outcomes, editorial challenges, and the translation's function as cultural diplomacy.

2. LITERATURE REVIEW

In recent years, a growing number of English-language translations and scholarly works have sought to make Lesya Ukrainka's legacy more widely known. Bohdana Romantsova's article "'Whoever liberates themselves, shall be free': Lesya Ukrainka's life and legacy," published in both Ukrainian and English on the Chytomo website in 2023 [5; 9], offers a concise overview of Ukrainka's life and work and concludes with a list of translations and suggestions for further projects. It also references Tamara Hundorova's book *Леся Українка. Книги Сивілли* (*Lesya Ukrainka: The Sibylline Books*) [2], from which the chapter "A Female Romance: Lesya Ukrainka and Ol'ha Kobylians'ka" was translated by Uilleam Blacker for *Krytyka* in 2023 [7]. In 2022, Sasha Dovzhyk contributed to the popularization of Ukrainka's work in the Anglophone world through a series of publications summarized on the Ukrainian Institute London's website [6]. Among recent translations, Nina Murray's English rendition of *Cassandra: A Dramatic Poem* (2024) [10] has provided Anglophone readers with renewed access to Ukrainka's literary genius. Collectively, these efforts underscore the timeliness and relevance of student-led translation projects such as the one discussed in this study.

3. THE TRANSLATION PROJECT: GOALS AND SIGNIFICANCE

Liakh's original 2021 article attracted attention in leftist circles within Ukraine; its English translation aimed to extend this impact by reaching international audiences through social media. The student translators thus contributed to making Ukraine's rich intellectual traditions more visible and relevant in global conversations about socialism and national identity. In this way, the translation project became an act of cultural diplomacy, positioning the students not merely as translators, but as ambassadors of Ukrainian culture.

Pedagogically, the project deepened students' understanding of Lesya Ukrainka's thought and of the foundational role played by Mykhailo Drahomanov in shaping modern Ukrainian political and cultural discourse. By confronting the historical challenges of translating complex ideas for new audiences, the students developed critical historical awareness of the intersection between politics and culture—an essential

skill for any translator working at the nexus of language, ideology, and history.

The study also situates the project within the broader context of the author's ongoing work on translation as intercultural dialogue and social activism. The collaborative practices developed during this internship resonate with previous projects, emphasizing the role of translation in community-building and professional development. Furthermore, the linguistic challenges encountered here contribute to the broader study of translating journalistic and popular scholarly texts, especially the balancing act between fidelity and accessibility.

Ultimately, collaborative student translation projects offer effective educational tools for teaching translation and cultural history while serving as meaningful interventions in the globalization of Ukrainian intellectual heritage. By engaging with politically and culturally significant texts, students refine their professional skills and participate in the vital task of bringing Ukrainian voices—such as those of Lesya Ukrainka and Mykhailo Drahomanov—to international audiences.

4. STUDENT TRANSLATION AS CULTURAL AND EDUCATIONAL COLLABORATION

After the full-scale invasion of Ukraine by Russia, the task of presenting Ukrainian intellectual heritage to the world has acquired heightened urgency. Translation of non-fiction and politically engaged texts now functions as a cultural statement. In this context, collaborative student translation projects exemplify a form of "bottom-up" cultural diplomacy, linking pedagogy with international outreach.

This case study of the collective student translation of Mykhailo Liakh's essay on Lesya Ukrainka's politics illustrates how translation can become both an educational laboratory and a site of encounter with questions of national identity and memory. Within the internship framework for the *Commons* journal and the *Written Translation in Action* study group, translation was organized as a collective process involving research, negotiation, critique, and revision, thereby transforming the classroom into a professional workshop.

5. WORKFLOW: FROM INTERNSHIP TO PUBLISHED TRANSLATION

Students collaborated in a shared Google Document, each translating one excerpt of Liakh's essay and proofreading another. Drafts went through at least two cycles of peer revision before receiving my editorial review and final coordination with the *Commons* editors. In this way, the platform functioned simultaneously as a classroom and a professional workshop, enabling asynchronous communication, collective problem-solving, and the development of both technical and critical translation skills.

6. EDITORIAL ANALYSIS: CHALLENGES AND PEDAGOGICAL INTERVENTIONS

The student drafts showed considerable potential but also exhibited common issues typical of non-professional translation. Guided by close post-editing analysis of their work, three main areas of teaching opportunities emerged.

6.1. Lexical and Terminological Clarity

One of the most instructive challenges arose in dealing with terms specific to nineteenth-century Ukrainian political and cultural history. Students often rendered such words in generic ways, which risked erasing their historical specificity. For example, *культурники* was translated simply as "cultural figures," a vague phrase that ignored the activist dimension of these intellectuals who promoted Ukrainian culture without advocating political sovereignty. My editorial intervention reframed this as "cultural activists, known as *kulturnyky*," combining explanation with transliteration to preserve nuance.

A similar issue appeared with *Громада*. Although literally meaning "community," it refers to a prominent political-intellectual movement. Machine translation or inattentive proofreading might misleadingly render it as "community," but the historically accurate choice was to transliterate it as *Hromada* and clarify the reference in context.

The term *Провансальство* posed yet another difficulty. Coined by Dmytro Dontsov as a polemical label for Drahomanov's political views, it was initially rendered as "provincialism," which stripped it of its derogatory and ideological force. The more precise solution was to retain the form "Provencalism," supplemented by contextual notes and reference to scholarly sources (e.g., the *Encyclopedia of Modern Ukraine* [1]) to guide readers unfamiliar with the term.

These cases demonstrate that lexical accuracy in translation extends beyond word choice: it requires cultural and historical contextualization. Pedagogically, they underline the importance of teaching students to use transliteration when necessary, to accompany it with explanatory notes, and to consult authoritative sources in order to preserve the integrity of Ukrainian intellectual vocabulary for international readers.

6.2. Improving Style and Use of AI

Beyond terminology, student drafts often suffered from awkward syntax, uneven style, and inconsistent register. To address these issues, I emphasized the need to harmonize tone across sections, reduce literal phrasing, and adopt a more natural English flow. AI tools such as DeepL or ChatGPT were permitted at the drafting stage, but students were trained to approach them critically—using them as aids rather than substitutes for human translation. This practice demonstrated both the benefits of AI in supporting weaker students and the necessity of rigorous post-editing to ensure conceptual accuracy and stylistic coherence. Teachers can therefore recommend

combining peer review, instructor oversight, and guided AI use as part of the translation learning process.

6.3. Preserving Political Nuance

Beyond individual terms, students also struggled to render the complex political ideas surrounding Lesya Ukrainka's intellectual legacy and the influence of Mykhailo Drahomanov on her thought. Without careful attention, key concepts like "cosmopolitanism," "universalism," or "social democracy" risked being diluted into vague formulations, leaving the English text less precise than the Ukrainian original. Editorial work therefore focused on reinforcing the accurate use of ideological vocabulary and clarifying distinctions between overlapping concepts.

This experience demonstrated that teaching translation of politically engaged texts requires more than linguistic training: it demands historical and ideological literacy. Students must learn to navigate unfamiliar conceptual terrain while making translated texts accessible to international readers who may lack prior knowledge of Ukrainian intellectual history. Pedagogically, this highlights the need to integrate political and cultural background study directly into translation practice, ensuring that students not only translate words but also transmit nuanced intellectual traditions.

7. TRANSLATION AS CULTURAL DIPLOMACY

The cultural significance of this project lies in its subject: Lesya Ukrainka's political life and her intellectual relationship with Mykhailo Drahomanov. Liakh's essay repositions Ukrainka not only as a national poet but also as a political thinker engaged with transnational debates on socialism, cosmopolitanism, and revolutionary morality. Translating such concepts demanded more than linguistic skill—it required historical knowledge and ideological sensitivity. Students deepened their understanding of nineteenth-century radical movements and learned how political ideas evolve and travel across languages.

By publishing the translation in *Commons*, these efforts extended beyond the classroom into international debates on Eastern European socialism, feminist thought, and anti-imperialism. The students' careful rendering of terms and ideas thus became an act of cultural diplomacy: their work preserved the complexity of Ukrainian intellectual history while making it accessible to global readers. Translation in this context operated on several levels—educational, by developing critical awareness and professional competence; intellectual, by safeguarding the nuance of historical thought; and cultural, by contributing to the global circulation of Ukrainian voices.

8. INSTITUTIONAL CONTEXT: A SUSTAINABLE MODEL

The *Written Translation in Action* study group, founded in 2018, integrates coursework, supervised internships, and publication. To date, it has produced over 400 published student translations with partners such as *Krytyka*, *The Claquers*, and *Demokratischer Salon* (see, for example, the list of the group's publications in May, 2025 on the website of the Mykhailo Drahomanov State University of Ukraine [3]). This institutional model demonstrates how translation pedagogy can be tied to real-world cultural impact.

The project discussed here differed from the group's more typical assignments because of the density of the source text and the ideological complexity of its content. Yet its success shows that—with adequate editorial guidance—both undergraduate and graduate students can produce publishable translations that serve as meaningful contributions to cultural diplomacy.

9. CONCLUSION

Collaborative student translation, when framed as cultural diplomacy, extends far beyond classroom exercises. It connects students with living debates, global readers, and intellectual traditions, while equipping them with practical translation and editorial skills. The case of translating Mykhailo Liakh's essay demonstrates that translation can simultaneously serve as pedagogy, cultural intervention, and professional training.

From this project, several methodological insights for translation pedagogy can be drawn. Embedding student translations into authentic publication contexts proved to enhance motivation and foster a strong sense of professional responsibility. The use of peer-review cycles, in which each participant translated one section and proofread another, cultivated both critical awareness and collaborative competence. Equally important was the teaching of contextualization strategies: transliteration combined with explanation allowed students to preserve the historical and cultural specificity of terms while ensuring accessibility for international readers. The guided use of AI tools also played a role, providing weaker students with drafting support while emphasizing the necessity of critical post-editing to secure accuracy and stylistic coherence. Finally, presenting translation as a form of cultural diplomacy helped students understand themselves not only as language learners, but also as cultural mediators responsible for representing Ukrainian intellectual heritage to a global audience.

Future research may explore how this model can be adapted in other institutional contexts, how translation pedagogy contributes to decolonizing knowledge production, and how digital tools—including AI—can be ethically and effectively integrated into translator training.

Ultimately, student translation projects of politically and culturally significant texts do not merely develop linguistic skills; they empower students as active co-creators of knowledge and as participants in the global circulation of Ukrainian intellectual heritage.

REFERENCES

1. Barabash, Y. Ya. (2025). *Provansal'stvo*. In *Encyclopedia of Modern Ukraine*. National Academy of Sciences of Ukraine. Retrieved from https://esu.com.ua/article-887936 (in Ukrainian)

2. Hundorova, T. (2023). *Lesya Ukrainka. Knyhy Syvilly* [Lesya Ukrainka: The Sibylline Books]. Kharkiv: Vivat. (in Ukrainian)

3. *Hurtok "Praktyka pysmovoho perekladu v diyi [Student Study Group "Written Translation in Action."*]. (2025). Ukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Mykhaila Drahomanova: ofitsiinyi sait [Ukrainian State University of Mykhailo Drahomanov: Official Website]. Retrieved from: https://fif.udu.edu.ua/component/content/article?id=29#hurtok-praktyka-pysmovoho-perekladu-v-dii-traven-2025-r (in Ukrainian)

4. Liakh, M. (2021). *Mizh Drahomanovym i Marksom: Politychne zhyttia Lesi Ukrainky [Between Drahomanov and Marx: The Political Life of Lesya Ukrainka].* Spilne. Retrieved from https://commons.com.ua/uk/mizh-dragomanovim-i-marksom-politichne-zhittya-lesi-ukrayinki/ (in Ukrainian)

5. Romantsova, B. (2023). *Lesia Ukrainka – intelektualka, modernistka, oserdia kanonu [Lesya Ukrainka – an Intellectual, Modernist, and Canonical Figure].* Chytomo. Retrieved from https://chytomo.com/lesia-ukrainka-intelektualka-modernistka-oserdia-kanonu/ (in Ukrainian)

6. Dovzhyk, S. (2022). *Who is Lesia Ukrainka?* Ukrainian Institute London. Retrieved from https://uil.org.uk/who-is-lesia-ukrainka/

7. Hundorova, T. (2023). *A Female Romance: Lesia Ukrainka and Ol'ha Kobylians'ka.* Krytyka. Retrieved from https://krytyka.com/en/articles/a-female-romance-lesia-ukrainka-and-olha-kobylianska

8. Liakh, M. (2025). *Between Drahomanov and Marx: The Political Life of Lesya Ukrainka.* Commons. Retrieved from https://commons.com.ua/en/mizh-dragomanovim-i-marksom-politichne-zhittya-lesi-ukrayinki/

9. Romantsova, B. (2023). *"Whoever Liberates Themselves, Shall Be Free": Lesya Ukrainka's life and legacy.* Chytomo. Retrieved from: https://chytomo.com/en/whoever-liberates-themselves-shall-be-free-lesya-ukrainka-s-life-and-legacy/

10. Ukrainka, L. (2024). *Cassandra: A Dramatic Poem* (N. Murray, Trans.; M. Pavlyshyn, Intro.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

The article was received by the editors 01.07.2025
The article is recommended for printing 09.09.2025
Published 30.12.2025

Шопін Павло Юрійович – доктор філософії з германістики, доцент кафедри прикладної лінгвістики, порівняльного мовознавства та перекладу Українського державного університету імені Михайла Драгоманова; e-mail:p.yu.shopin@udu.edu.ua; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8022-5327; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=4Oq-acwAAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Pavlo-Shopin-2

КОЛЕКТИВНИЙ СТУДЕНТСЬКИЙ ПЕРЕКЛАД ЯК КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЯ ПРАКТИКА

У статті колективний студентський переклад розглядається як культурно-освітня практика. Об'єктом дослідження є освітній та культурно-дипломатичний проєкт, що зосереджений на колективному перекладі англійською мовою есея Михайла Ляха «Між Драгомановим і Марксом. Політичне життя Лесі Українки», який виконали дванадцять студентів Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Предмет дослідження — педагогічна, лінгвістична та культурна динаміка спільного перекладу як методу навчання та культурної взаємодії. Мета статті — визначити роль колективного перекладу для розвитку професійних компетентностей студентів-перекладачів та їхньої критичної історичної свідомості, а також дослідити, як такі перекладацькі проєкти сприяють міжнародному визнанню українських політичних та інтелектуальних традицій. Це дослідження є актуальним у контексті постійних зусиль з глобалізації української інтелектуальної спадщини, особливо після повномасштабного вторгнення Росії. З огляду на цей контекст, учасники проєкту підійшли до перекладу не лише як до лінгвістичного завдання, а як до форми культурної дипломатії та громадянської активності. З точки зору методології, дослідження поєднує аналіз конкретних випадків, спостереження за учасниками та редакційну критику студентських чернеток у ширшому контексті педагогіки перекладу та публічної науки. Матеріал дослідження включає оригінальну українську статтю Михайла Ляха, її англійський переклад та ітеративні редагування з боку студентів і викладача, що привели до остаточної опублікованої версії. Проєкт доводить, що колективний студентський переклад може функціонувати як педагогічна модель і засіб культурної дипломатії, надаючи студентам можливість виступати посередниками національної історії для міжнародної аудиторії. До перспектив для подальших досліджень належить вивчення таких питань, як культурний потенціал перекладу на прикладі інших публіцистичних текстів, що їх перекладають студенти під керівництвом автора; роль перекладу в деколонізації знань; етична інтеграція інструментів штучного інтелекту в перекладацьку освіту; переклад як громадянська активність в умовах російсько-української війни.

Ключові слова: *колективний переклад, Леся Українка, Михайло Драгоманов, педагогіка перекладу, переклад наукових текстів, переклад як культурна дипломатія, студентський переклад.*

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Барабаш, Ю. Я. (2025). Провансальство. *Енциклопедія Сучасної України*. Національна академія наук України. https://esu.com.ua/article-887936

2. Гундорова, Т. (2023). *Леся Українка. Книги Сивілли*. Харків: Vivat.

3. *Гурток «Практика письмового перекладу в дії».* (2025). Український державний університет імені Михайла Драгоманова: офіційний сайт: https://fif.udu.edu.ua/component/content/article?id=29#hurtok-praktyka-pysmovoho-perekladu-v-dii-traven-2025-r

4. Лях, М. (2021). *Між Драгомановим і Марксом: Політичне життя Лесі Українки.* Спільне. https://commons.com.ua/uk/mizh-dragomanovim-i-marksom-politichne-zhittya-lesi-ukrayinki/

5. Романцова, Б. (2023). *Леся Українка – інтелектуалка, модерністка, осердя канону.* Читомо. https://chytomo.com/lesia-ukrainka-intelektualka-modernistka-oserdia-kanonu/

6. Dovzhyk, S. (2022). *Who is Lesia Ukrainka?* Ukrainian Institute London. Retrieved from: https://uil.org.uk/who-is-lesia-ukrainka/

7. Hundorova, T. (2023). *A female romance: Lesia Ukrainka and Ol'ha Kobylians'ka*. Krytyka. Retrieved from: https://krytyka.com/en/articles/a-female-romance-lesia-ukrainka-and-olha-kobylianska

8. Liakh, M. (2025). *Between Drahomanov and Marx: The Political Life of Lesya Ukrainka.* Commons. Retrieved from: https://commons.com.ua/en/mizh-dragomanovim-i-marksom-politichne-zhittya-lesi-ukrayinki/

9. Romantsova, B. (2023*). "Whoever liberates themselves, shall be free": Lesya Ukrainka's life and legacy.* Chytomo. Retrieved from: https://chytomo.com/en/whoever-liberates-themselves-shall-be-free-lesya-ukrainka-s-life-and-legacy/

10. Ukrainka, L. (2024). *Cassandra: A Dramatic Poem* (N. Murray, Trans.; M. Pavlyshyn, Intro.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Стаття надійшла до редакції 01.07.2025
Стаття рекомендована до друку 09.09.2025
Опубликовано 30.12.2025

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ ВІСНИКА ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ В.Н. КАРАЗІНА Серія "Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов"

Матеріали для опублікування приймаються від спеціалістів у галузі іноземної філології (мовознавства та перекладознавства), методики викладання іноземних мов та перекладу, фахової підготовки майбутніх філологів.

Під час подання рукопису до журналу автори повинні підтвердити його відповідність всім встановленим вимогам, вказаним нижче. В разі виявлення невідповідності поданої роботи пунктам цих вимог редакція повертатиме авторам матеріали на доопрацювання.

Ми приймаємо до розгляду рукописи, що раніше не були опубліковані або подані до опублікування в іншому виданні.

Матеріали можуть бути представлені українською або англійською мовами.

Статті приймаються протягом року в потоковому режимі.

Обсяг основного тексту статті: 9 – 10 сторінок.

Рукопис і відомості про автора/авторів надсилаються окремими файлами на електронну адресу журналу: visnyk_inozemna_fil@karazin.ua

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ

Стаття та відомості про автора/авторів створюються в редакторі Word у форматі *.doc, *.docx або *.rtf. без автоматичних переносів слів.

Індекс УДК міститься ліворуч, перед назвою публікації (шрифт 14 Times New Roman).

Відцентрована назва публікації друкується великими літерами жирним шрифтом (розмір шрифту 14), під нею в центрі звичайними літерами ініціали автора, прізвище, вчений ступінь вказується після коми та поряд у дужках – назва міста.

Анотації двома мовами – українською та англійською (кожна 1800 знаків, включно з ключовими словами) – подаються шрифтом 10 Times New Roman. Анотація мовою статті не містить назви, прізвищ та ініціалів авторів, які мають бути обов'язково вказані перед другою анотацією напівжирним шрифтом. Тексти обох анотацій мають бути ідентичними і містити такі структурні частини: (а) постановка проблеми (актуальність); (б) мета статті; (в) методи дослідження (зазначаються лише в тому разі, якщо вони містять новизну і становлять інтерес, зважаючи на зміст статті); (г) основні результати дослідження; д) висновки. До анотації додаються 5–7 ключових слів, розміщених за абеткою. Ключові слова подаються в однині, якщо не відносяться до тих слів, що мають тільки форму множини.

Структура статті, як правило, передбачає такі розділи:

1. **Вступ (Introduction)**: постановка проблеми; актуальність дослідження; короткий аналіз останніх досліджень для виділення невирішених раніше питань; мета, завдання, хід їх вирішення в статті.

2. **Основна частина** (з відповідною темі назвою): об'єкт, предмет, теоретичні основи, матеріал і методи дослідження. Даються відповіді (за необхідності виокремлюються підрозділи з назвами (2.1., 2.2.)) на кожне поставлене автором питання; результати обґрунтовуються, ілюструються прикладами, таблицями, рисунками тощо.

3. **Висновки (Conclusions)**: узагальнення отриманих результатів, їхньої теоретичної значущості; конкретні перспективи дослідження.

Усі структурні елементи виділяються напівжирним шрифтом та нумеруються.

Обов'язковими елементами статті є актуальність, об'єкт, предмет, мета, методи, матеріал дослідження, перспективи аналізу (шрифт розріджений – 3,0).

Основний текст рукопису друкується через 1,5 інтервали шрифтом 14 Times New Roman, поля ліворуч, вгорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см. Відступ абзацу – 1,25 см. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);

Ілюстративний матеріал подається курсивом з відступом 1,25 см. Елементи тексту, які потребують виділення, додатково підкреслюються. Значення слів тощо беруться у лапки;

Посилання в тексті оформлюються згідно з нумерацією списку використаної літератури, наприклад: С. Левінсон [1, с. 35], де перший знак – порядковий номер за списком, а другий – номер цитованої сторінки.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ друкується жирним шрифтом великими літерами по центру через рядок від основного тексту.

Нижче нумерованим списком подається перелік цитованих робіт (довідники включно) в алфавітному порядку авторів, оформлений із з урахуванням норм до оформлення списку посилань наукових робіт.

За необхідності надається **СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ.**

Для входження Вісника до наукометричних баз даних список літератури в статтях, написаних українською мовою оформлюється двічі: спочатку як **СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ** та **СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ**, а потім як **REFERENCES** та **ILLUSTRATIVE MATERIAL**.

Обидва списки оформлюються за міжнародним стандартом APA-style 6.

Підрядкові виноски не допускаються.

Транслітерування назв статей українською мовою рекомендується здійснювати автоматично на сайті http://litopys.org.ua/links/intrans.htm.

В окремому файлі подаються відомості про автора (прізвище, ім'я та по батькові повністю), науковий ступінь, звання, місце роботи, посада, домашня та електронна адреси, контактні телефони.

Кожна стаття супроводжується електронними адресами профілів автора і співавторів на ORCID, GOOGLE SCHOLAR, RESEARCH GATE, які наводяться у журналі.

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ ВІДОМОСТЕЙ ПРО АВТОРА:

Петренко Петро Петрович – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна; e-mail: example@example.com; ORCID: http://orcid.orgexample; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/example; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/

У разі отримання позитивної рецензії автор одержує лист з повідомленням про затвердження статті до публікації та вказаною сумою грошового внеску за технічний супровід роботи Вісника.

Подані матеріали не повертаються.

Редакційна колегія залишає за собою право відхиляти статті, що не відповідають усім зазначеним вимогам.

Редколегія

Наукове видання

ВІСНИК ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ імені В. Н. КАРАЗІНА

Серія «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов»

Випуск 102, 2025

Збірник наукових праць

Українською, англійською, німецькою, французькою мовами

Підписано до друку _____. Формат 60х84/8. Обл. вид. 10,6. Ум. друк. арк. 8,48.
Тираж 80 пр. Ціна договірна.

Видавець і виготовлювач
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
61022, Харків, майдан Свободи, 4,
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.09

Видавництво ХНУ імені В.Н. Каразіна