

ISSN 2073-4379

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені В.Н. КАРАЗІНА

**ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ
НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Збірник наукових праць

Випуск 48

Започаткований 1996 року

Харків
2026

УДК 811: 37.02

Розглядаються теоретичні та методичні питання викладання мов у закладах вищої освіти, принципи створення підручників і навчальних посібників, викладання аспектів мови та місце культурології у процесі навчання іноземних мов, міжпредметні зв'язки.

Для науково-педагогічних працівників, методистів, викладачів, магістрантів та докторантів.

Збірник є фаховим виданням у галузі педагогічних наук
(спеціальності – 011, 014, 015)

(Наказ МОН України № 409 від 17.03.2020)

Категорія «Б»

Засновник Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна.

Періодичність виходу – 2 рази на рік.

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 5 від 30 березня 2026 р.)

Редакційна колегія:

Черноватий Л.М. (головний редактор), докт. пед. наук, проф., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), факультет іноземних мов, кафедра перекладознавства імені Миколи Лукаша; науковий співробітник, Університет імені Матея Бела (Словаччина, 97401, Банська Бистриця, вул. Народна, 12), кафедра англістики та американістики.

Білик О.М. (заст. головного редактора), докт. пед. наук, доц., Харківська державна академія культури (61057, Україна, Харків, Бурсацький узвіз, 4), факультет культурології та соціальних комунікацій, кафедра психології, педагогіки та філології.

Ткачова Н.О. (відповідальний секретар), докт. пед. наук, проф., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут «Академія вчителства», кафедра інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства.

Беднарова-Гібова К., Дос. PhD., PhD., доц., Пряшівський університет (08001, Словаччина, Пряшів, вул. 17 Листопада, 1), Інститут британських та американських студій, факультет мистецтв.

Голубничка Л.О., докт. пед. наук, проф., Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого (61024, Україна, Харків, вул. Пушкінська, 77), кафедра іноземних мов.

Кальниченко О.А., доц., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), факультет іноземних мов, кафедра перекладознавства імені Миколи Лукаша; дослідник, Університет імені Матея Бела (Словаччина, 97401, Банська Бистриця, вул. Народна, 12), філософський факультет, кафедра слов'янських мов.

Кушнір І.М., канд. пед. наук, доц., лект.-докт., Стамбульський університет (34400, Туреччина, Стамбул, вул. Емерджи Кемаля, 4), факультет письменства, відділення української мови та літератури, кафедра слов'янських мов.

Лисичкіна І.О., канд. філол. наук, доц., Київський інститут Національної гвардії України (03179, Україна, Київ, вул. Оборони Києва, 7), кафедра філології та військового перекладу.

Монтічеллі Д., PhD, проф., Талліннський університет (10120, Естонія, Таллінн, вул. Нарвське шосе, 29), гуманітарний факультет.

Мяяттю С.К., PhD, доц., Гельсінський університет (00014, Фінляндія, Гельсінкі, вул. Юніонікату, 40), факультет мистецтв, кафедра мов.

Павлешен Д., докт. філол. наук, доц., Загребський університет (10000, Хорватія, Загреб, вул. Івана Лучича, 3), філософський факультет, кафедра української мови і літератури.

Плачинда Т.С., докт. пед. наук, проф., Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» (36011, Україна, Полтава, пр. Першотравневий, 24), кафедра фізичної культури та спорту.

Технічні редактори:

Тростинська О.М., канд. філол. наук, доц., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, кафедра мовної та профільної підготовки.

Тігаренко О.О., канд. філол. наук, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, кафедра мовної та профільної підготовки.

Адреса редакційної колегії:

61022, Харків, майдан Свободи, 4

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,
кафедра мовної та профільної підготовки, к. III-80,

e-mail: vyklad.mov@karazin.ua

https://periodicals.karazin.ua/language_teaching

Статті пройшли внутрішнє рецензування.

Ідентифікатор медіа у Реєстрі суб'єктів у сфері медіа: R30-04468 (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, 2026

ISSN 2073-4379

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

V.N. KARAZIN KHARKIV NATIONAL UNIVERSITY

**TEACHING LANGUAGES AT HIGHER EDUCATIONAL
ESTABLISHMENTS AT THE PRESENT STAGE**

INTERSUBJECT RELATIONS

Collection of scientific papers

Issue 48

Published since 1996

Kharkiv
2026

УДК 811: 37.02

Theoretical and methodical issues of teaching languages at higher educational institutions, the main principles of creating textbooks and manuals, teaching the main aspects of language and the place of culturology in the process of training foreign languages, intersubject relations are considered.

For scientific and pedagogical personnel, methodologists, lecturers, applicants of a master's degree and doctoral candidates.

The collection is a professional edition in the field of Pedagogical Sciences (specialities – 011, 014, 015)

(By order of the Ministry of Education and Science of Ukraine
409 dated March 17, 2020)

Category “B”

Founder V.N. Karazin Kharkiv National University.

Published 2 times a year.

It has been approved for printing by the decision of the Academic Council of V.N. Karazin Kharkiv National University
(#5 dated March 30, 2026)

Editorial Board:

Leonid Chernovaty (editor-in-chief), Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), The School of Foreign Languages, Mykola Lukash Translation Studies Department; Researcher, Matej Bel University (97401, Slovakia, Banská Bystrica, 12 Národná St.), Department of British and American Studies.

Olena Bilyk (managing editor), Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Kharkiv State Academy of Culture (61057, Ukraine, Kharkiv, 4 Bursatskyi Uzviz), Faculty of Cultural Studies and Social Communications, Department of Psychology, Pedagogy and Philology.

Nataliia Tkachova (executive secretary), Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute for Study and Research “Teaching Academy”, Department of Innovative Pedagogy, Educational Transformations and Leadership.

Klaudia Bednárová-Gibová, Doc. PhDr., PhD., Associate Professor, University of Prešov (08001, Slovakia, 1 17 Novembra Str.), Faculty of Arts, Institute of British and American Studies.

Liudmyla Holubnycha, Doctor of Pedagogics, Professor, Yaroslav Mudryi National Law University (61024, Ukraine, Kharkiv, 77 Pushinska St.), The Department of Foreign Languages.

Oleksandr Kalnychenko, Associate Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), The School of Foreign Languages, Mykola Lukash Translation Studies Department; Researcher, Matej Bel University (97401, Slovakia, Banská Bystrica, 12 Národná St.), Slavic Languages Department, Faculty of Arts.

Iryna Kushnir, PhD in Pedagogics, Associate Professor; Lecturer-Doctor, Istanbul University (34400, Turkey, Istanbul, Mimar Hayrettin Mahallesi Tiyatro Caddesi Esirci Kemalettin Sokak No:4 Beyazit), Faculty of letters, Department of Slavic languages, the Ukrainian language and literature department.

Iryna Lysychkina, Ph.D., Associate Professor, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine (03179, Ukraine, Kyiv, 7 Oborony Kyiva St.), Department of Philology and Military Translation.

Daniele Monticelli, PhD, Professor of Translation Studies and Semiotics, Tallinn University (10120, Estonia, Tallinn, 29 Narva Road), School of Humanities.

Simo K. Määttä, Ph.D., Associate Professor, University of Helsinki (00014, Finland, Helsinki, 40 Unioninkatu St.), Faculty of Arts, Department of Languages.

Dariya Pavlesen, Doctor of Philology, Associate Professor, University of Zagreb (HR 10000, Croatia, Zagreb, 3 Ivana Lučića), Faculty of Humanities and Social Sciences.

Tetiana Plachynda, Doctor of Pedagogics, Professor, National University “Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic” (36011, Ukraine, Poltava, 24 Pershotravneva Avenue), Faculty of Physical Culture and Sports, Department of the Physical Culture and Sports.

Technical editors:

Oksana Trostynska, PhD in Philology, Associate Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Department of Language and Professional Training.

Olena Titarenko, PhD in Philology, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Department of Language and Professional Training.

Address of Editorial Board:

61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square

V.N. Karazin Kharkiv National University,

Department of Language and Professional Training, room III-80,

e-mail: vyklad.mov@karazin.ua

https://periodicals.karazin.ua/language_teaching

Articles have been reviewed internally

Media identifier in the Register of the field of Media Entities: R30-04468 (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, 2026

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	11
СТАТТІ	12
Алла Віщук, Юлія Сігова ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ	12
Леся Гречуха, Ірина Могілей, Олександра Пальчевська ЕВОЛЮЦІЯ СИСТЕМ АВТОМАТИЗОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ: ВІД ТРАДИЦІЙНИХ САТ-ІНСТРУМЕНТІВ ДО ВЕЛИКИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ.....	25
Наталя Ковальчук АНГЛОМОВНІ АБРЕВІАТУРИ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ: ТЕМАТИЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ ТА СПОСОБИ НАВЧАННЯ	42
Марта Кондратюк, Наталія Іщук ІМПЕРАТИВ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ДИСКУРСІ ТА ЙОГО МЕТОДИЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ВИКЛИКИ ВІЙНИ.....	60
Ганна Лещенко ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ КУЛЬТУРНО МАРКОВАНОЇ ЛЕКСИКИ.....	74
Наталя Лисенко, Алла Берестова ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА “РИТОРИКА” АСПІРАНТАМ-ФАРМАЦЕВТАМ	86
Алла Мельник ВЕЛИКІ МОВНІ МОДЕЛІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ТЕХНОЛОГІЇ ПРОМПТИНГУ.....	99
Світлана Насакіна ОНОМАСТИЧНИЙ КОНТЕНТ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДО ТЕСТУВАНЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (ЄВІ)	117
Мар’яна Опир, Світлана Панчишин, Ірина Гавриляк TASK-BASED LEARNING ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	130

Олена Павленко

ВИКЛАДАЧ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЕПОХУ

ГЕНЕРАТИВНОГО ШІ: НОВІ ФУНКЦІЇ ТА МОДЕЛІ ВЗАЄМОДІЇ....142

Оксана Тростинська, Дарія Павлешен

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДВОМОВНИХ СЛОВНИКІВ.....162

Леонід Черноватий

ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ

ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ

МОВ. ЧАСТИНА 20. ВИМОГИ ДО ПРАВИЛ ПЕДАГОГІЧНОЇ

ГРАМАТИКИ.....176

РЕЦЕНЗІЇ 190

Анастасія Карнаух

ПРОПЕДЕВТИКА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА В КОНТЕКСТІ

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....190

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ 199

CONTENT

PREFACE.....	11
ARTICLES	12
Alla Vitsiuk, Yuliia Sihova PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: LINGUISTIC ASPECT	12
Lesia Hrechukha, Iryna Mogiley, Oleksandra Palchevska EVOLUTION OF COMPUTER-ASSISTED TRANSLATION SYSTEMS: FROM TRADITIONAL CAT TOOLS TO LARGE LANGUAGE MODELS	25
Natalia Kovalchuk ENGLISH ABBREVIATIONS IN THE FIELD OF EDUCATION: THEMATIC CLASSIFICATION AND TEACHING METHODS.....	42
Marta Kondratiuk, Nataliia Ishchuk THE IMPERATIVE IN CONTEMPORARY UKRAINIAN DISCOURSE AND ITS METHODOLOGICAL INTERPRETATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: THE CHALLENGES OF WAR.....	60
Hanna Leshchenko PECULIARITIES OF RENDERING ENGLISH CULTURE-BOUND VOCABULARY	74
Natalia Lysenko, Alla Berestova APPLICATION OF ELEMENTS OF PROBLEM-BASED LEARNING IN TEACHING THE EDUCATIONAL COMPONENT “RHETORIC” TO PhD PHARMACY STUDENTS	86
Alla Melnyk LARGE LANGUAGE MODELS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS: PROMPTING TECHNOLOGIES	99
Svitlana Nasakina ONOMASTIC CONTENT AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR UEE ENGLISH LANGUAGE TEST PREPARATION	117
Mariana Opyr, Svitlana Panchyshyn, Iryna Havryliak TASK-BASED LEARNING AS AN EFFECTIVE METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	130

Olena Pavlenko

THE ENGLISH LANGUAGE TEACHER IN THE ERA OF GENERATIVE "AI": NEW ROLES AND INSTRUCTIONAL INTERACTION MODELS	142
--	-----

Oksana Trostynska, Dariya Pavlesen

DIDACTIC POTENTIAL OF BILINGUAL DICTIONARIES	162
--	-----

Leonid Chernovaty

PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 20. REQUIREMENTS TO THE RULES OF PEDAGOGICAL GRAMMAR	176
--	-----

REVIEWS.....	190
--------------	-----

Anastasiya Karnaukh

A PROPAEDEUTICS OF TRANSLATION STUDIES IN THE CONTEXT OF TEACHING LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	190
--	-----

REGISTRATION REQUIREMENTS FOR MANUSCRIPTS OF ARTICLES	199
--	-----

ПЕРЕДМОВА

Цей рік для нашого збірника ювілейний. У червні 1996 року за ініціативи та зусиллями доктора педагогічних наук професора Алли Борисівни Чистякової вийшов перший його випуск. За кілька років із матеріалів доповідей наукової конференції «Викладання мов у закладах вищої освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки» збірник перетворився на фахове видання категорії Б. Це відбулося завдяки наполегливій роботі його багаторічного головного редактора А. Б. Чистякової та редакційної колегії збірника, до складу якої в різні роки входили шановані науковці в галузі викладання іноземних мов та мовного навчання іноземців в Україні. Хочемо відзначити плідну роботу в організації й координації діяльності редколегії збірника професорів Наталі Ушакової та Леоніда Черноватого, згадати членів редколегії, які працювали з нами в різний час і завдяки яким збірник відповідав рівню фахового видання – професора Ірину Дроздову, доцентів Людмилу Бей, Наталію Доценко, Вікторію Місеньову, Ганну Швець, відповідального секретаря збірника Ірину Черненко, технічного редактора Людмилу Зябченко. З першого випуску в складі редакційної колегії працює доцент Оксана Тростинська, значний внесок у підготовку матеріалів до видання роблять доцент Ірина Кушнір та кандидат філологічних наук Олена Тітаренко. Ми щиро вдячні за допомогу в роботі над збірником доценту Надії Карпенко. Окрема подяка нашому технічному редактору В'ячеславу Мовчану, який також забезпечує роботу сайту збірника.

І безумовно, збірник не відбувся би без наших авторів – викладачів і науковців, які досліджують питання викладання мов у закладах вищої освіти, шляхи інтенсифікації, оптимізації й підвищення якості освітнього процесу в царині мовного навчання. У черговому 48 випуску автори порушують широкий спектр питань від використання великих мовних моделей та штучного інтелекту до дидактичних можливостей класичних двомовних словників. Ми вдячні нашим авторам за співпрацю й сподіваємося на її продовження.

Тридцять років, які б події не порушували звичний хід життя, незважаючи на зміни й трансформації в освіті й злами в суспільстві, наш збірник незмінно виходив до своїх читачів, відображаючи процеси, що відбуваються у вищій школі. Маємо надію, це було важливо й корисно всім, хто зацікавлений у якісному викладанні мов і розбудові вищої освіти в Україні.

Редакційна колегія

PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: LINGUISTIC ASPECT

Alla Vitsiuk

PhD in Pedagogy, Associate Professor, the Department of Social and
Humanitarian Disciplines, Kyiv Medical University

(02099, Kyiv, 2 Boryspilska Str.);

e-mail: a.vitsiuk@kmu.edu.ua;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2216-8536>

Yuliia Sihova

2nd year student of group Mk2402, medical faculty,

Kyiv Medical University (02099, Kyiv, 2 Boryspilska Str.);

e-mail: y.sihova.st@kmu.edu.ua

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8723-604X>

The article is devoted to the study of linguistic aspects of professionally oriented teaching of English in medical institutions of higher education. In modern conditions of globalization and active development of international medical cooperation, there is a growing need to train future medical specialists who are able to effectively carry out professional communication in English. That is why the problem of forming professional foreign language competence of students of medical specialties is of particular relevance.

The article considers the main theoretical approaches to professionally oriented teaching of English, and also analyzes the linguistic features of medical discourse and medical terminology, which play an important role in the process of training future doctors. Particular attention is paid to the specifics of the use of professional vocabulary, terminological units and typical language structures that are characteristic of the medical sphere. It is determined that effective mastery of English in a professional direction involves the integration of language knowledge with the professional training of students.

The study substantiates the need to use modern methodological approaches to teaching English to students of medical specialties, in particular communicative, competency-based and interdisciplinary approaches. It has been established that an important factor in the formation of professional English-language competence is the use of authentic educational materials, medical terminology and modeling of professional communicative situations.

It is concluded that professionally oriented English language teaching in medical institutions of higher education should be based on a combination of linguistic and methodological principles, which will contribute to increasing the level of foreign language training of students and developing their ability for effective professional communication in the international medical environment.

Keywords: *English for professional purposes, medical discourse, medical education, medical terminology, professional foreign language competence, professionally oriented learning.*

Formulation of a scientific problem and its significance. Active international cooperation in the field of healthcare determines the importance of English language proficiency for effective professional communication of future doctors. English is the primary language of international scientific communication, medical research, professional conferences, and academic publications. Therefore, teaching English in medical institutions of higher education is of particular relevance.

One of the key aspects of effective learning is taking into account the linguistic principles of the formation of professional language competence. Medical language has its own specific characteristics: a developed terminological system, complex grammatical structures, a special style of scientific presentation and professional communication. It is these features that determine the approaches to organizing the educational process.

Analysis of recent research and publications. The problem of professionally oriented teaching of English in medical institutions of higher education is relevant in the context of globalization and strengthening of international medical cooperation. Proficiency in English allows future medical specialists to communicate effectively in the international scientific and clinical environment, and also provides access to modern medical sources and technologies [2]. Therefore, in recent years, scientific research has increasingly paid attention to the methods of professionally oriented teaching of English, the linguistic features of medical discourse and the integration of language and professional training of students.

Bakiyeva G.Kh. and Buranova D.D. emphasize that ESP curricula in the medical field should combine thematic content with language tasks to ensure that students can perform professional communication tasks effectively. The authors note: “ESP teaching in medical education should integrate thematic content with language tasks to ensure that

students can perform professional communication tasks effectively” [2:46]. The researchers emphasize the importance of using authentic materials, modeling clinical situations, and taking into account real professional communication scenarios.

In the context of the practical application of the ESP approach, Isomiddinova D. proposes the construction of a course for first-year medical students based on an assessment of students’ needs. The author emphasizes: “The course design must be based on students’ specific needs to enhance their professional communication competence in real medical contexts” [5: 35]. The study shows that professionally oriented courses significantly increase the level of mastery of medical terminology, contribute to the development of the ability to formulate clinical conclusions in English, and improve communication skills in a professional environment.

Professionally oriented tasks as a tool for the development of language competence are examined in detail by Pylypiuk L.A. The author states: “Task-based activities reflecting authentic professional situations contribute significantly to the development of students’ communicative skills and professional language competence” [1: 69]. The use of such tasks allows students to work out real professional communication scenarios, develop oral and written communication skills, and effectively use medical terminology in professional activities.

Domestic researchers Prokop I.A. and Novitska O.I. focus on the formation of English-language professionally oriented communication of future doctors. The authors note that the key components of professional communicative competence are terminological competence, knowledge of medical discourse and the ability to intercultural interaction: “Medical discourse serves as a crucial instrument for intercultural professional interaction and competency development in future physicians” [7: 87]. This indicates the need to combine linguistic and professional components in the educational process.

Classic works on ESP, such as Dudley-Evans and St. John, Harmer and Nation, have laid the methodological foundations of modern professionally oriented teaching. They emphasize the importance of analyzing student needs, integrating lexical and communicative skills, and focusing learning on specific actions. Such approaches allow for the holistic preparation of students, combining the knowledge, skills,

and abilities necessary for professional communication in the international medical field [3; 4; 6].

Recent publications indicate that the most effective methods are the communicative approach, the competency-based approach, and the interdisciplinary approach, which allow integrating language training with specialized medical content. Such approaches contribute to the development of both oral and written communication, the formation of skills in the analysis and interpretation of professional texts, and the development of the ability to professional interaction in international clinical and scientific settings [2; 5; 1].

Thus, the analysis of modern research allows us to conclude that professionally oriented English language teaching in medical institutions of higher education should be based on a complex combination of linguistic, communicative and professional components. This ensures the effective formation of foreign language professional competence of future medical specialists, increases their readiness for international professional interaction and creates the basis for a successful career in the global medical environment.

Topicality. The research is driven by the need to improve the methodology of teaching English to students of medical specialties, taking into account the linguistic characteristics of medical discourse.

The purpose. The article is an analysis of the linguistic foundations of the methodology of teaching English for professional purposes in medical institutions of higher education.

Research methods and methodology. To achieve the set research goal and solve the identified problems, a complex of interrelated theoretical and empirical methods of scientific knowledge was used.

Among the theoretical methods used, the analysis, synthesis, generalization and systematization of scientific sources on the problem of professionally oriented teaching of English in medical institutions of higher education were applied. The analysis of psychological and pedagogical, linguistic and methodological literature made it possible to determine the main approaches to the formation of professional English-language competence of future medical specialists, as well as to outline the linguistic features of medical discourse and medical terminology.

The method of theoretical generalization was used to systematize scientific provisions on the specifics of teaching English for professional purposes (English for Specific Purposes) in the medical

education system. The application of the method of comparative analysis made it possible to compare different approaches to organizing professionally oriented foreign language teaching and to identify the most effective methodological principles of teaching English to future doctors.

Empirical research methods included observation of the educational process, analysis of curricula and teaching materials on English for medical students, and generalization of pedagogical experience in teaching English in medical institutions of higher education. These methods made it possible to identify the features of the use of professionally oriented vocabulary, medical terminology, and communicative situations in the learning process.

In addition, the method of linguistic analysis was used, which allowed us to investigate the specifics of the functioning of medical terminology, professional vocabulary, and typical language structures in medical discourse. This contributed to the identification of linguistic factors that influence the formation of professional English-language competence of medical students.

The application of these methods provided a comprehensive study of the problem of professionally oriented English language teaching in medical institutions of higher education and allowed us to formulate scientifically based conclusions regarding the linguistic principles of organizing this process.

Presentation of the main material. Professionally oriented English language teaching (English for Specific Purposes, ESP) is an important direction of modern foreign language teaching methodology. The main goal of such teaching is the formation of language competence necessary for the performance of professional duties in a specific field of activity.

In medical institutions of higher education, English is taught taking into account the specifics of students' future professional activities. The main attention is paid to developing skills in reading scientific literature, understanding medical texts, participating in professional discussions, and maintaining professional documentation.

Professionally oriented learning involves integrating language training with professional disciplines. This approach allows students to more effectively master specialized vocabulary and develop professional communication skills.

One of the main linguistic characteristics of medical language is the presence of a developed system of terms. Medical terminology is formed on the basis of Latin and Greek, which determines its international character.

Medical terms can be divided into several main groups: anatomical terms; clinical terms; pharmacological vocabulary; terms denoting methods of diagnosis and treatment.

Many medical terms have a complex morphological structure and consist of several components. For example: cardiology, gastroenterology, hypertension, neurological disorder. Understanding the structure of such terms greatly facilitates their assimilation by students.

In the learning process, it is important to pay attention to the analysis of word-forming elements, such as prefixes, suffixes, and word roots. This contributes to the development of linguistic inference and facilitates the memorization of new terms.

In addition, medical discourse is a specific form of professional communication used in the field of medicine. It includes various types of speech: scientific articles, clinical reports, medical instructions, communication between a doctor and a patient, professional conferences.

One of the characteristic features of medical discourse is the high precision and unambiguity of terms. This is due to the need to avoid errors in medical practice.

Another important feature is the use of complex syntactic constructions characteristic of the scientific style. In medical texts, passive constructions, complex sentences and nominalization are often used. For example: "The patient was diagnosed with acute respiratory infection". Such grammatical structures should be included in the teaching material when teaching English to medical students.

It is worth noting that the effectiveness of English teaching largely depends on the correct selection of teaching material. In medical institutions of higher education, several basic principles must be taken into account:

1. Professional orientation (The starting material should correspond to the students' future professional activities. This means using texts on medical topics).

2. Authenticity (Using authentic materials, such as scientific articles, medical reports, and clinical guidelines, contributes to the formation of real-world language skills).

3. Accessibility (The material should correspond to the level of language preparation of students and gradually become more difficult).

4. Systematicity (Explanatory and grammatical material must be presented systematically and logically).

The formation of professional communicative competence of medical students involves the use of various teaching methods. One of the most effective is the communicative method, which is aimed at developing real language communication skills.

Role-playing methods also play an important role. This can be a dialogue between a doctor and a patient or a discussion of a clinical case.

Analysis of medical texts is also important. Medical students learn to analyze information; identify key terms; understand the structure of a scientific text. Students can prepare presentations on medical topics in English. This helps develop academic speaking, public speaking, and professional communication skills.

Modern information technologies significantly expand the possibilities of teaching English at medical universities. The most effective tools include: online courses, interactive platforms, electronic dictionaries, and medical databases.

Video materials on medical practice are also widely used to help students better understand professional situations. Despite significant achievements in the methodology of teaching English in medical institutions of higher education, there are certain problems: insufficient level of basic language training of students; limited number of teaching hours, as well as insufficient number of specialized teaching materials.

An important direction for improving the methodology of teaching English for professional purposes in medical institutions of higher education is an in-depth analysis of the linguistic foundations of the formation of professional communicative competence. Within the framework of the conducted research, special attention was focused on the relationship between the structural characteristics of medical language and the effectiveness of their acquisition by students.

First of all, it has been established that medical English functions as a complex multi-level system that includes lexical, morphological, syntactic and discursive levels. Each of these levels has specific

features that must be taken into account when developing curricula. In particular, the lexical level is characterized by a high degree of terminology, which confirms the need for targeted formation of terminological competence of students [2].

The study analyzed educational materials for medical students, which showed that the greatest difficulties are caused by the assimilation of complex multi-component terms. This is due not only to their morphological structure, but also to their semantic richness. It was found that an effective way to overcome these difficulties is to introduce morphemic analysis as a mandatory element of the educational process. This approach allows students to recognize the meaning of terms through the analysis of their components, which is consistent with the provisions of research on the role of lexical competence in language learning [6].

Special attention in the study is paid to the syntactic features of medical discourse. The analysis of the corpus of educational and authentic texts showed that medical texts are characterized by the predominance of complex constructions, passive voice and nominalization. This creates additional difficulties for students, since such structures differ from those used in general English. In particular, it was found that students often avoid the use of passive constructions in their own speech, replacing them with simpler active forms.

The results of pedagogical observation show that the systematic inclusion of exercises on the transformation of active constructions into passive ones significantly increases the level of grammatical competence of students. This confirms the feasibility of using a structural-functional approach to teaching grammar within ESP [4].

Within the empirical part of the study, the features of the formation of students' discursive competence were also analyzed. It was established that effective mastery of medical discourse is possible only under the conditions of modeling real professional situations. In particular, the use of the case method, role-playing games and simulations of clinical situations contributes not only to the assimilation of linguistic material, but also to the development of professional thinking.

The results obtained are consistent with the conclusions of researchers regarding the effectiveness of tasks focused on real professional situations [1]. At the same time, in the course of our own research, it was clarified that the most effective are tasks that combine several types of speech activity (reading, speaking, writing and

listening). Such integration contributes to the formation of complex language competence.

Of particular importance in the formation of professional language competence is the pragmatic aspect of speech. Medical communication involves not only accuracy, but also ethics, correctness and consideration of intercultural features. As a result of the analysis of the educational process, it was found that students often experience difficulties in choosing speech strategies when communicating with patients. This indicates the need to include elements of intercultural communication in the curricula.

An important result of the study was the justification of the need to integrate linguistic and cognitive approaches in learning. In particular, it was found that effective learning of medical terminology occurs when it is included in the context of professional activity. This confirms the feasibility of using contextualized learning, which involves learning language material through professionally significant situations [5].

In addition, the study analyzed the role of digital technologies in the formation of language competence. It was found that the use of online platforms, interactive exercises and specialized medical resources significantly increases student motivation and contributes to the individualization of learning. At the same time, it was emphasized that the effectiveness of such technologies depends on their methodologically sound use.

Based on the conducted research, key linguistic factors influencing the effectiveness of English language teaching in medical institutions of higher education were identified: systematic mastery of terminological vocabulary; consideration of the morphological structure of terms; targeted formation of grammatical competence; development of discursive skills in a professional context; integration of the intercultural component.

Conclusions and prospects for further research. Thus, linguistic principles play an important role in shaping the methodology of teaching English for professional purposes in medical institutions of higher education.

The peculiarities of medical terminology, the specificity of medical discourse, and characteristic grammatical structures determine the content of the educational process. Effective learning is possible if linguistic analysis of professional language is combined with the use of authentic materials and modern teaching methods.

The formation of professional communicative competence of future doctors is an important condition for their successful activity in the international medical environment.

The conducted research does not exhaust all aspects of the problem of professionally oriented English language teaching in medical institutions of higher education. Further scientific research can be aimed at a more thorough study of the features of the formation of professional English language competence of medical students in the context of modern educational approaches.

A promising area of research is the development and implementation of innovative methods of teaching English for professional purposes, which take into account the specifics of medical discourse, the use of medical terminology and the modeling of typical professional communicative situations in the field of healthcare. Special attention also needs to be paid to the study of the possibilities of integrating an interdisciplinary approach that combines linguistic, pedagogical and professional components of training future medical specialists.

In addition, it is relevant to study the effectiveness of using modern digital technologies, interactive teaching methods and authentic medical materials in the process of teaching English to students of medical institutions of higher education. Further research can be aimed at developing educational and methodological complexes and didactic materials that will contribute to increasing the level of professional foreign language training of future medical workers.

Thus, further scientific research in this area will contribute to improving the methodology of teaching English in a professional context and increasing the effectiveness of training medical students for professional communication in the international medical environment.

The results of the study suggest that linguistic principles are a determining factor in building an effective methodology for teaching English for professional purposes. Taking them into account ensures not only the mastery of language material, but also the formation of the ability to communicate professionally in real medical practice.

The obtained conclusions expand scientific understanding of the specifics of teaching English in medical institutions of higher education and can be used to develop curricula, textbooks and methodological recommendations. The prospect of further research is the experimental verification of the effectiveness of the proposed approaches in different

educational settings, as well as the development of adaptive learning models that take into account the individual characteristics of students.

REFERENCES

1. Pylypiuk, L.A (2024). Professionally oriented tasks as a means of teaching a foreign language of professional purposes. *Academic studies. Series "Pedagogy"*, 1, pp. 76-80 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.1.12>
2. Bakiyeva, G.Kh., Buranova, D.D. (2024). ESP teaching aims for professional medical communication. *The Peerian Journal*, 18, pp. 45-49. Available at: <https://peerianjournal.com/index.php/tpj/article/view/870> [Accessed 13.01.2026].
3. Dudley-Evans, T., St. John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. London: Longman.
5. Isomiddinova, D. (2026). Designing an ESP course for first-year medical students: A needs-based case study and content-oriented approach. *European Journal of Pedagogical Initiatives and Educational Practices*, 4(1), pp. 1-5. Available at: <https://europeanscience.org/index.php/4/article/view/1639> [Accessed 13.01.2026].
6. Nation, ISP. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Prokop, I.A., Kitura, H.Ya. (2022). Formation of English professionally oriented communication in the context of future doctors' functional competence. *Medical Education*, 3, pp. 84-89. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2022.3.13421>

The article was received by the editors 10.02.2026.

The article was recommended for printing 13.04.2026.

The article published 31.05.2026.

In cites: Vitsiuk A., Sihova Y. (2026). Professionally oriented English language teaching in medical institutions of higher education: linguistic aspect. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 48, pp. 12-24. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-01> [in Ukrainian]

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest regarding the publication of this manuscript. Furthermore, the authors have fully adhered to ethical norms, including avoiding plagiarism, data falsification, and duplicate publication.

Authors Contribution: all authors have contributed equally to this work. The work does not use artificial intelligence resources.

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Алла Віцюк

канд. пед. наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Київського медичного університету
(02099, Київ, вул. Бориспільська, 2);
e-mail: a.vitsiuk@kmu.edu.ua;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2216-8536>

Юлія Сігова

студентка 2 курсу групи Мк2402 медичного факультету
Київського медичного університету
(02099, Київ, вул. Бориспільська, 2);
e-mail: y.sihova.st@kmu.edu.ua;
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8723-604X>

Статтю присвячено дослідженню лінгвістичних аспектів професійно орієнтованого навчання англійської мови в медичних закладах вищої освіти. У сучасних умовах глобалізації та активного розвитку міжнародної медичної співпраці зростає потреба в підготовці майбутніх медичних фахівців, здатних ефективно здійснювати професійну комунікацію англійською мовою. Саме тому особливої актуальності набуває проблема формування професійної іншомовної компетентності студентів медичних спеціальностей.

У статті розглянуто основні теоретичні підходи до професійно орієнтованого навчання англійської мови, а також проаналізовано лінгвістичні особливості медичного дискурсу та медичної термінології, що відіграють важливу роль у процесі підготовки майбутніх лікарів. Особливу увагу приділено специфіці використання професійної лексики, термінологічних одиниць та типових мовних конструкцій, які є характерними для медичної сфери. Визначено, що ефективне засвоєння англійської мови за професійним спрямуванням передбачає інтеграцію мовних знань із фаховою підготовкою студентів.

У дослідженні обґрунтовано необхідність використання сучасних методичних підходів до викладання англійської мови для студентів медичних спеціальностей, зокрема комунікативного, компетентнісного та міждисциплінарного. Встановлено, що важливим чинником формування професійної англомовної компетентності є використання автентичних навчальних матеріалів та моделювання професійних комунікативних ситуацій.

Зроблено висновок, що професійно орієнтоване навчання англійської мови у медичних закладах вищої освіти має ґрунтуватися на поєднанні лінгвістичних та методичних засад, що сприятиме підвищенню рівня іншомовної підготовки студентів та розвитку їхньої здатності до ефективної професійної комунікації у міжнародному медичному середовищі.

Ключові слова: англійська мова за професійним спрямуванням, медичний дискурс, медична освіта, медична термінологія, професійна іншомовна компетентність, професійно орієнтоване навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пилипюк Л.А. Професійно орієнтовані завдання як засіб навчання іноземній мові професійного спрямування. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. Вип. 1. 2024. С. 76-80. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.1.12>
2. Bakiyeva G.Kh., Buranova D.D. ESP teaching aims for professional medical communication. *The Peerian Journal*. 2024. 18. С. 45-49. URL: <https://peerianjournal.com/index.php/tpj/article/view/870> (accessed 13.01.2026).
3. Dudley-Evans T., St. John M. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.
4. Harmer J. *How to Teach English*. London: Longman. 2007.
5. Isomiddinova D. (2026). Designing an ESP course for first-year medical students: A needs-based case study and content-oriented approach. *European Journal of Pedagogical Initiatives and Educational Practices*. 4(1). P. 1-5. URL: <https://europeanscience.org/index.php/4/article/view/1639> (accessed 13.01.2026).
6. Nation, ISP. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
7. Prokop I.A., Kitura H.Ya. Formation of English professionally oriented communication in the context of future doctors' functional competence. *Medical Education*. 2022. 3. P. 84-89. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2022.3.13421>

Стаття надійшла до редакції 10.02.2026.

Статтю рекомендовано до друку 13.04.2026.

Стаття опублікована 31.05.2026.

Як цитувати: Vitsiuk A., Sihova Y. (2026). Professionally oriented English language teaching in medical institutions of higher education: linguistic aspect. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2026. Вип. 48. С. 12-24. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-01>

Конфлікт інтересів

Автори заявляють, що конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису немає. Крім того, автори повністю дотримувались етичних норм, включаючи плагіат, фальсифікацію даних та подвійну публікацію.

Внесок авторів: усі автори зробили рівний внесок у цю роботу.

У роботі не використано ресурс штучного інтелекту.

ЕВОЛЮЦІЯ СИСТЕМ АВТОМАТИЗОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ: ВІД ТРАДИЦІЙНИХ САТ-ІНСТРУМЕНТІВ ДО ВЕЛИКИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ

Леся Гречуха

канд. філол. наук,

доцент кафедри прикладної лінгвістики та перекладу
Черкаського державного технологічного університету
(18006, Черкаси, бул. Шевченка, 460);

e-mail: l.hrechukha@gmail.com;

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0992-0750>

Ірина Могілей

старший викладач

кафедри прикладної лінгвістики та перекладу
Черкаського державного технологічного університету
(18006, Черкаси, бул. Шевченка, 460);

e-mail: irynamogiley@gmail.com;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3446-4087>

Олександра Пальчевська

канд. філол. наук,

доцент, завідувач кафедри іноземних мов та перекладознавства
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності
(79000, Львів, вул. Клепарівська 35);

e-mail: palch56@ukr.net;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2090-4870>

Розвідка присвячена ґрунтовному аналізу того, як стрімка цифровізація перекладацької індустрії диктує нові вимоги до підготовки майбутніх філологів. Сьогодні ми спостерігаємо не стільки оновлення програмного забезпечення, скільки справжню зміну професійної парадигми: від звичних САТ-інструментів і накопичення пам'яті перекладів до масштабного залучення великих мовних моделей. У роботі простежено еволюційний шлях, коли нейронні мережі та генеративний штучний інтелект стають не простими помічниками, а повноцінними когнітивними партнерами перекладача.

Зосереджено увагу на докорінній трансформації ролі фахівця. Сучасний перекладач поступово відходить від традиційної роботи з

«чистим аркушем», опановуючи навички промпт-інжинірингу та інтелектуального постредагування. Аналізуючи досвід таких платформ, як RWS Trados та MemoQ, автори підкреслюють, що майбутнє перекладацької галузі за гібридними екосистемами, де технологічна потужність ШІ поєднана з термінологічною строгістю класичного інструментарію.

Центральною ідеєю розвідки є перехід від закритої моделі «чорної скриньки» до прозорої концепції «білої скриньки». Це дозволяє вивести використання нейромереж із площини академічної недоброчесності в зону свідомого навчання. Запропоновано дієвий механізм – запровадження обов’язкових для перекладача звітів про взаємодію з ШІ. У такому форматі студент не лише звітує про готовий текст, а й обґрунтовує логіку своїх запитів та кожне виправлення, зроблене після машини. Це перетворює вимогу доброчесності з формальної заборони на органічний елемент професійної етики.

Практична значущість дослідження полягає в розробці алгоритму лабораторної роботи, що базується на принципах критичної грамотності. Пропонований метод мультисистемного порівняння перекладів навчає здобувачів освіти розрізняти буквальне кодування та «галюцинації» ШІ. У висновках наголошено, що нова цифрова спроможність філолога – це передусім синергія високих технологій, етичної відповідальності та критичного мислення в межах моделі «людина в циклі».

Ключові слова: *автоматизовані системи перекладу, великі мовні моделі, генеративний штучний інтелект, нейронний машинний переклад, постредагування.*

Постановка проблеми. Глобальне поширення цифрових рішень перетворило інформаційні та інтернет-технології на органічний складник нашої буденності та, що вагомніше, – освітнього простору. Важко уявити життєздатне академічне середовище чи дієву професійну комунікацію, де б не використовували інноваційний цифровий інструментарій. Такі зміни неминуче трансформують запит до фахівця: робота перекладача сьогодні виходить за межі класичного мовознавства. Ринок потребує технологічно компетентного експерта, здатного миттєво опановувати нові робочі процеси.

Перекладацька галузь наразі зазнає безпрецедентної метаморфози. Технологічна еволюція стрімко подолала дистанцію від традиційних систем машинного та автоматизованого перекладу до нейронного машинного перекладу (NMT) і, зрештою, до масштабного залучення великих мовних моделей (LLM). Поява генеративного штучного інтелекту не просто коригує технічні

алгоритми – вона руйнує саму парадигму професійної діяльності. Робочі функції перекладача все частіше зміщуються від створення тексту «з нуля» до інтелектуального постредагування та промпт-інжинірингу. Така зміна ролей спонукає нас до ґрунтовного наукового переосмислення технологічних циклів та пошуку нових дидактичних моделей для викладання перекладацьких дисциплін у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зарубіжна наукова спільнота наразі зосереджує особливу увагу на синергії CAT-інструментів (Computer-Assisted Translation) та великих мовних моделей (LLM). Зокрема, дослідники стверджують, що LLM здатні докорінно підвищити ефективність праці, перетворюючи звичні перекладацькі програми на когнітивні комунікаційні системи, спроможні розв'язувати складні лінгвістичні завдання [23: 122-123]. Вони вбачають особливу перспективу в інтеграції LLM безпосередньо в середовище автоматизованого перекладу. Це дозволяє забезпечити контекстуальну цілісність та єдність термінології на рівні всього документа – аспекти, що раніше вважали вразливим місцем класичних CAT-систем [4: 79]. Водночас науковці акцентують увагу на необхідності повної перебудови робочих алгоритмів задля забезпечення тісної та продуктивної взаємодії людини й машини [23: 127-128].

Вітчизняна наука також оперативно реагує на виклики цифровізації. Український науковий дискурс підтверджує, що мовні моделі на кшталт ChatGPT, Gemini та Claude вже стали загальнодоступним інструментарієм, де машинний переклад є однією із ключових функцій. Зокрема, обґрунтовано потребу впроваджувати інструменти ШІ безпосередньо в програму підготовки перекладачів [22: 280]. Українські фахівці, серед яких варто згадати Карабана В., Карабана А., Шкарбан І., зосереджуються на розвитку навичок якісного постредагування, вмінні формулювати точні запити та дотриманні засад академічної доброчесності. Щоправда, незважаючи на велику кількість досліджень щодо LLM, питання методично збалансованого поєднання традиційних CAT-програм із новітніми нейромережами в межах навчальних курсів досі потребує додаткових досліджень.

Мета розвідки – аналіз еволюції перекладацьких систем та пошук дієвих методичних шляхів для їхнього впровадження в освітній простір через оновлення дидактичного наповнення

спеціалізованих дисциплін. Це дозволить вийти на новий рівень підготовки студентів-філологів, формуючи в них цифрову компетентність, що відповідає запитам сучасності. Для досягнення цієї мети ми поставили перед собою такі **завдання**:

1. Дослідити еволюційну траєкторію систем автоматизованого перекладу: від зародження CAT-інструментів до впровадження нейронних мереж та великих мовних моделей.

2. Окреслити функційні особливості та дидактичні можливості, які відкриває поєднання традиційного перекладацького інструментарію з новітніми інструментами генеративного ШІ.

3. Виокремити етичні виклики сучасного перекладознавства, зокрема проблеми академічної доброчесності, захисту даних та феномен «галюцинацій» ШІ.

4. Обґрунтувати архітектуру цифрової компетентності сучасного філолога в умовах докорінної трансформації галузі.

5. Розробити методичні та практичні рекомендації для оптимізації змісту перекладацьких дисциплін, зважаючи на швидкі темпи цифровізації.

Об'єктом наукової розвідки є професійна підготовка майбутніх перекладачів та філологів у вищій школі в умовах глобальної цифровізації сьогодення. **Предметом** дослідження є трансформація методичних засад підготовки перекладачів через інтеграцію традиційних CAT-систем та великих мовних моделей задля формування комплексної ШІ-грамотності та етики «білої скриньки».

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. Серед теоретичних виділено аналіз, синтез та систематизацію наукової літератури (педагогічної, лінгвістичної, технічної), що дозволило простежити історичну трансформацію перекладацьких алгоритмів. Метод порівняльного аналізу – для зіставлення функційних можливостей традиційних CAT-інструментів і новітніх LLM. Метод дидактичного моделювання використовується для розробки оновленої структури навчальних курсів та моделей взаємодії «людина – штучний інтелект». Серед емпіричних методів виділено педагогічне спостереження та аналіз продуктів діяльності студентів (результатів постредагування).

Виклад основного матеріалу. Аналіз фахової літератури та реалій сучасного перекладацького ринку дозволяє нам виокремити

кілька засадничих етапів технологічної еволюції в галузі. Кожен із цих кроків не просто пропонував нові технічні рішення, а й докорінно переформатовував алгоритми роботи лінгвіста. Першим вагомим кроком стала поява систем автоматизованого перекладу – CAT. На відміну від ранніх спроб машинного перекладу, які намагалися замінити людину жорсткими граматичними правилами, CAT-інструменти «створили» допоміжне інтелектуальне середовище. Перші CAT-системи на кшталт Trados, MemoQ чи Wordfast як основу використовували дві ключові технології: пам'ять перекладів (TM) та термінологічні бази. Програма сегментувала текст, а перекладач власноруч опрацьовував кожен сегмент, забезпечуючи єдність термінології [14].

Справжній технологічний прорив відбувся в середині 2010-х років із популяризацією нейронного машинного перекладу (NMT). Завдяки штучним нейронним мережам і технологіям глибокого навчання (Deep Learning), сервіси на кшталт DeepL та Google Translate почали аналізувати контекст на рівні речення. В. Карабан та А. Карабан наголошують на тому, що розвиток NMT зробив машинний переклад невід'ємним елементом сучасного виробничого циклу [12: 125]. І саме цей етап легітимізував практику постредагування (МТРЕ). Природа перекладацької роботи змінилася: фахівець перестав працювати з «чистим аркушем». Натомість він бере за основу машинну чернетку, фокусуючись на лексико-семантичних нюансах.

Нейронний машинний переклад значно кращий за старі системи, що працювали за чіткими правилами. Проте його стандартна архітектура все ще має труднощі з повним розумінням тонкощів мови. Традиційні NMT-моделі переважно функціонують у межах ізольованого речення. Алгоритми працюють з окремими фрагментами тексту, і через це у великих документах часто губиться логіка. Терміни в різних розділах можуть перекладатися по-різному, а стиль стає непослідовним.

Сьогодні ми стаємо свідками найбільш революційного етапу – інтеграції в перекладацький процес великих мовних моделей. Якщо системи NMT створювали безпосередньо задля перекладу, то LLM – це універсальні когнітивні системи, здатні до складного аналізу. Ми спостерігаємо, як успішно розв'язується проблема фрагментарності, оскільки мовна модель ефективно утримує глобальний макроконтекст усього документа. LLM долають межі

буквального транскодування. Спираючись на специфіковані запити, алгоритми генерують стилізований переклад і виконують повноцінну транскреацію. Відбувається миттєве калібрування тональності, рівня формальності та культурних маркерів цільового тексту [15]. Емпіричні заміри підтверджують обґрунтованість таких оцінок. На переконання В. Цзяо та його колег, GPT-4 харакретизується високою продуктивністю архітектури. Її показники цілком співмірні з передовими комерційними NMT-системами, а в площині контекстуальної варіативності – відчутно випереджають їх. Ця перевага особливо помітна під час опрацювання мов із масивним цифровим корпусом [11]. Сучасні розвідки, зокрема доповідь Б. Будімір на Machine Translation Summit 2025, свідчать, що LLM часто перевершують класичний машинний переклад у роботі з культурно-специфічними елементами, гумором та іронією [5]. Це стало можливим завдяки здатності моделей оперувати макроконтекстом – бачити весь документ відразу. Саме на цьому етапі зміна ролі перекладача є незворотною: замість рутинного виправлення лексичних хиб після машини, фахівець «розпочинає інтерактивний діалог» із ШІ. Спостерігається принципова зміна формату взаємодії – перекладач перетворюється на промпт-інженера. Обидві технології об'єднуються, коли LLM інтегруються в традиційні CAT-пакети, створюючи гібридні екосистеми.

Ми не фіксуємо сьогодні конкурентного витіснення попередніх технологій. Натомість формується комплексний інтегрований екопростір. Розробники провідних CAT-систем цілеспрямовано вбудовують потужності великих мовних моделей безпосередньо у власні платформи через API. Показовими прикладами такої еволюції є інноваційні рішення від корпорації RWS. Їхній інструментарій масштабувався від базового плагіна OpenAI Translator до повноцінного асистента Trados Copilot, здатного виконувати переклад із суворим дотриманням заданих глосаріїв (terminology-aware translation) [19].

Паралельно розвивається технологія Adaptive Generative Translation (AGT) від компанії MemoQ. Її архітектура розглядає наявні клієнтські бази пам'яті перекладів не просто як джерело статичних збігів, а як динамічний контекстний промпт для LLM. Такий підхід гарантує високу точність цільової генерації [13].

Завдяки подібному розподілу функцій має місце оптимізація всього робочого циклу в новітніх гібридних середовищах.

У такому тандемі CAT-інструмент бере на себе технічну частину (форматування, глосарії), а LLM-асистент забезпечує цілісність тексту та адаптує стиль. Отримуючи на вхід сегмент оригіналу, обов'язкові термінологічні обмеження та макроконтекст, генеративний ШІ створює переклад, який усуває типову для ранніх NMT-систем синтаксичну кальку. Більше того, хмарні платформи, такі як Phrase та Crowdin, вже впроваджують предиктивне оцінювання якості на базі ШІ (AI-driven Quality Estimation), де замість традиційного QA-модуля, який шукає лише формальні помилки, мовна модель аналізує семантичну адекватність і маркує сегменти, що потребують уваги людини [20]. Тепер перекладач починає спілкуватися з системою, а не просто отримує готові перекладені фрагменти. У Custom.MT (2024) наголошується, що використання інтерактивних запитів дозволяє миттєво адаптувати тональність тексту, уникаючи виснажливого ручного переписування сегментів [6]. Крім того, LLM стають незамінними для глибокого лінгвістичного контролю. Глобальні гравці ринку, такі як Welocalize та Acclaro, підтверджують спроможність LLM автоматизувати перевірку якості перекладеного тексту, виявляючи логічні хиби, які традиційні модулі QA просто не здатні розпізнати [1].

Згідно з оновленою моделлю компетенцій Європейської мережі магістерських програм з перекладу (EMT Competence Framework, 2024), вміння працювати з гібридними системами тепер є обов'язковим стандартом якості [7]. «Співпраця» класичних CAT-інструментів та генеративного ШІ вже втілена в готових рішеннях, які реально допомагають перекладачам у роботі. Ми переконані, що ці новітні рішення потребують інтеграції в програми фахової підготовки й вітчизняних лінгвістів. Цінність упровадження новітніх екосистем у навчання майбутнього спеціаліста з перекладу полягає передусім у перенесенні фокуса уваги на розвиток аналітичних навичок. Студенти вчаться не просто «отримувати машинну пропозицію», а критично оцінювати її адекватність, ідентифікувати «галюцинації» ШІ та розпізнавати «хибних друзів перекладача». Робота в умовах обмеженого часу з використанням хмарних технологій для командної роботи стає критично важливою для конкурентоспроможності випускників.

Водночас ми усвідомлюємо наявність етичних та технологічних ризиків при зверненні до LLM під час перекладу. Насамперед ідеться про «галюцинації» ШІ. Системи на базі LLM мають значно вищий ризик виникнення галюцинацій порівняно з NMT, що створює небезпеку для медичних чи юридичних текстів. Як зазначають Н. Гуеррейро та співавтори у своєму масштабному дослідженні специфіки перекладу за допомогою LLM, генеративні мережі продукують якісно інші, часто значно переконливіші за формою галюцинації, ніж традиційні системи. Особливо критичним цей ризик стає під час перекладу з англійської на менш ресурсні мови (low-resource languages), до яких алгоритми часто зараховують й українську [10: 1514]. Більше того, моделі можуть відтворювати так звані «токсичні патерни», закладені в їхніх навчальних масивах, що вимагає обов'язкового впровадження в зміст перекладацьких дисциплін окремих тем, присвячених верифікації фактів (fact-checking) та критичному аналізу машинного виводу. Ще однією проблемою є захист інформації (Data Privacy). Оскільки моделі здатні мимовільно відтворювати дані зі своїх навчальних масивів, ми вважаємо за необхідне впроваджувати модулі з цифрової безпеки та анонімізації даних безпосередньо в перекладацькі курси.

Проблема авторства в академічному середовищі також потребує переосмислення. Так, Г. Свідло, О. Бабак та інші на противагу відомій концепції «чорної скриньки» (коли ми бачимо лише те, що потрапляє в систему, і готовий результат, але не знаємо, як саме все працює всередині) пропонують концепцію «білої скриньки» (white box) – підходу, що дозволяє контролювати вхідні промпти студентів задля дотримання норм академічної доброчесності [2: 184-185]. Промпт-інжиніринг при цьому стимулює вищі когнітивні здібності здобувачів освіти [8]. Ми повністю поділяємо думку, запропоновану Г. Свідло, О. Бабак та іншими, щодо зміщення вектору контролю. Оцінювати слід не стільки фінальний продукт, скільки сам процес його створення [2: 185-186]. Університетам варто остаточно відмовитися від політики тотальних заборон. Натомість – розробити прозорі інституційні регламенти. Безпосередньо в межах навчальних дисциплін це пов'язано із запровадженням практики обов'язкового декларування ШІ (AI Declaration). Студент не просто здає виконане завдання, а супроводжує його звітом про взаємодію з

мовною моделлю. Він фіксує історію своїх промптів, обґрунтовує вибір конкретної LLM відповідно до лінгвістичної специфіки тексту та надає збережені скриншоти робочого діалогу. Така прозорість дозволяє нам детально відстежувати, як змінюється та вдосконалюється «чернетка», створена машиною. Стає очевидним, як саме первинна генерація видозмінюється через цілеспрямоване постредагування. У такий спосіб вимога академічної доброчесності припиняє бути суто формальним приводом для покарання. Водночас вона органічно формує професійну етику майбутнього фахівця.

Концепт цифрової компетентності філолога зазнає кардинальних змін, трансформуючись у комплексну ІІІ-грамотність (AI Literacy). Саме тому адміністрації навчальних закладів необхідно реструктуризувати освітні програми відповідно до стандартів ЕМТ. Щоб імплементувати ці зміни в університетські курси з перекладу, ми пропонуємо розглядати оновлену цифрову компетентність як цілісну систему, що охоплює три ключові компоненти: ґрунтовну теоретичну підготовку, практичні навички роботи з ІІІ та етичну відповідальність за результат. Передусім здобувачі освіти мають чітко розрізняти логіку побудови та функціонування класичних САТ-систем, нейромереж та LLM. Окремим фокусом тут стають принципи цифрової гігієни та безпеки. Йдеться про беззаперечне розуміння того, які масиви клієнтських даних припустимо делегувати відкритим хмарним ІІІ-сервісам, а які підлягають суворій конфіденційності.

Практична підготовка пов'язана зі знаннями основ промт-інжинірингу та постредакторської діяльності. Промт-інжиніринг – це складна інтелектуальна робота, побудована на рольовій специфікації, контекстуалізації та встановленні жорстких обмежень [3: 130-132]. На етапі передредагування фахівець має чітко сформулювати технічне завдання для мовної моделі. Однак, навіть найточніше завдання не гарантує бездоганного результату, оскільки ймовірнісна природа ІІІ залишає простір для галюцинацій та стилістичних похибок. Саме тому фокус уваги зміщується з етапу генерації на етап перевірки: постредагування стає логічним завершенням робочого циклу та провідною фаховою компетенцією, принципово відмінною від традиційного перекладу [18: 168-169], суть якої полягає у вмінні критично оцінити

згенерований машиною текст і оперативно адаптувати його до суворих галузевих стандартів.

Етична відповідальність ґрунтується на метакогнітивних навичках і розвитку критичного мислення, необхідного для втілення концепції «людина в циклі» (human-in-the-loop) [9]. У цій новітній парадигмі штучний інтелект перебирає на себе рутинну чорнову роботу, а відповідальність за якість тексту належить винятково перекладачеві. У такий спосіб ми формуємо в студентів звичку ретельно перевіряти факти, виявляти алгоритмічні «галюцинації» та безкомпромісно дотримуватися академічної етики.

Сучасна методика викладання курсу «Автоматизований переклад» та суміжних дисциплін, таких як «Машинний та автоматизований переклад» чи «Інформаційні технології в лінгвістиці», вимагає переходу до нових дидактичних парадигм. Ми пропонуємо остаточно відійти від моделі «чорної скриньки» та змістити акцент на глибинний аналіз підготовчого етапу роботи. Згідно з тезами Е. Піма, важливо усвідомити, що в епоху нейромереж ключовою фаховою навичкою перекладача стає управління ризиками та формування довіри до машинного виводу [21: 19-20]. Це актуалізує значущість періоду передредагування оригіналу, точності термінологічних баз та ефективності промпт-інжинірингу. У цьому контексті нам близький підхід О. Молнара, який пропонує впроваджувати алгоритми, що імітують реальні виробничі цикли перекладацьких агенцій [17: 64-65]. Зокрема, ми рекомендуємо практику мультисистемного аналізу – паралельного порівняння перекладу одного сегмента, виконаного за допомогою САТ-систем, NMT та LLM, що дозволяє студентам наочно диференціювати технологічні особливості кожної системи.

Для практичної імплементації такого підходу ми пропонуємо використовувати алгоритм комплексної лабораторної роботи, що спирається на концепцію «критичної грамотності щодо машинного перекладу» [16: 187-207]. Цей дидактичний сценарій розгортається як послідовний процес, що розпочинається з етапу підготовки та передредагування фахового тексту. На цій стадії здобувачі освіти аналізують першоджерело на предмет синтаксичних двозначностей та метафоричних конструкцій, що можуть спровокувати алгоритмічні збої, та формують на основі аналізу структурований термінологічний глосарій. Наступний етап (так звана стадія мультисистемної генерації) передбачає паралельний

переклад тексту в трьох цифрових середовищах: традиційних NMT-систем, професійних CAT-інструментів та великих мовних моделей. Саме під час взаємодії з LLM студенти відпрацьовують техніки промпт-інжинірингу, задаючи алгоритму специфічні професійні ролі та стилістичні обмеження. Центральним елементом роботи є порівняльний аналіз, де здобувачі зіставляють результати, фіксуючи випадки буквального транскодування в NMT або переконливих «галюцинацій» у роботі LLM. Втім, варто пам'ятати, що визначальним критерієм оцінювання є не лише якість отриманого тексту, а й супровідний звіт перекладача, в якому майбутній фахівець аргументує модифікацію конкретних машинних рішень. Такий дидактичний підхід перетворює навчальне заняття на сучасну перекладацьку лабораторію, де студент із пасивного користувача алгоритму еволюціонує до його архітектора та відповідального контролера.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Попри значний потенціал інтеграції LLM, ми визнаємо низку обмежень, насамперед надзвичайну швидкість оновлення технологій. Існує ризик атрофії базових навичок перекладу в тих, хто надмірно покладається на автоматизацію. Також бар'єром залишається вартість ліцензійного ПЗ та відсутність єдиних національних критеріїв оцінювання машинної генерації. Перспективу подальших розвідок ми вбачаємо в проведенні емпіричних досліджень впливу ШІ на формування індивідуального стилю перекладача та розробці уніфікованих рекомендацій щодо етичного використання нейромереж у викладанні лінгвістичних дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Acclaro. Leveraging AI for Scalable LQA. Acclaro AI Localization Series. 2024. URL: <https://www.acclaro.com/blog/> (дата звернення: 12.01.2026).
2. Artyukhov A., Artyukhova N., Dluhopolskyi O., Adamyk O., Adamyk B. Dialogue with generative artificial intelligence: is its “product” free from academic integrity violations? *Науковий вісник Національного гірничого університету*. 2024. No 2. P. 181-188. <https://doi.org/10.33271/nvngu/2025-2/181>
3. Ayvazyan N., Hao Y., Pym A. Things to do in the translation class when technologies change: The case of generative AI. *New Advances in Translation and Interpreting Technology: Theories, Applications and Training* / ed. by Y. Peng, H. Huang, D. Li. Springer, 2024. P. 125-140. https://doi.org/10.1007/978-981-97-2958-6_11

4. Bayramoğlu P.A. CAT-GPT: A Skopos-Driven, LLM-Based Computer-Assisted Translation Tool. *Proceedings of Machine Translation Summit XX: Volume 2. User Track*. Geneva, 2025. P. 79-80. URL: <https://aclanthology.org/2025.mtsummit-2.11/> (дата звернення: 12.01.2026).
5. Budimir B. The Challenge of Translating Culture-Specific Items: Evaluating MT and LLMs Compared to Human Translators. *Proceedings of Machine Translation Summit XX*. 2025. Vol. 1. P. 455-467. URL: <https://aclanthology.org/2025.mtsummit-1.36.pdf> (дата звернення: 12.03.2026).
6. Custom.MT. AI Prompt Engineering for Localization – 2024 Techniques. *Analytical Review & Guide*. 2024. URL: <https://custom.mt/ai-prompt-engineering-for-localization-2024-techniques/> (дата звернення: 12.01.2026).
7. EMT Competence Framework 2024. European Master's in Translation; Directorate-General for Translation, European Commission. Brussels: European Union, 2024. 18 p. URL: https://commission.europa.eu/system/files/2024-10/EMT_Competence_Framework_2024.pdf (дата звернення: 08.03.2026).
8. Federiakin D., Molerov D., Zlatkin-Troitschanskaia O., Maur A. Prompt engineering as a new 21st century skill. *Frontiers in Education*. 2024. 9, Article 1366434. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1366434>
9. Federiakin D., Molerov D., Zlatkin-Troitschanskaia O., Maur A. Prompt engineering as a new 21st century skill. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1366434>
10. Guerreiro N.M., Alves D., Treviso M., Martins A.F., Mallinson J. Hallucinations in Large Multilingual Translation Models. *Transactions of the Association for Computational Linguistics (TACL)*. 2023. Vol. 11. P. 1500-1517. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00615
11. Jiao W., Wang W., Huang J.T., Wang X., Tu Z. Is ChatGPT a good translator? A preliminary study. 2023. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.08745>
12. Karaban V., Karaban A. 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. P. 125-132. <https://doi.org/10.26565/2786-5312-2025-101-13>
13. Kis B. Machine Translation and Large Language Models: Shaping the Future of Enterprise Translation. *MemoQ Official Publications*. 2023. URL: <https://www.memoq.com> (дата звернення: 12.01.2026).
14. Letchamanan V., Annamalai M.D. Translating in the Digital Age: A Critical Analysis of CAT Tools and Machine Translation Trends (2010 –

- 2025). KW Publications. 2024. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v15-i10/26469>
15. Lyu C., Du Z., Xu J., Duan Y. et al. A Paradigm Shift: The Future of Machine Translation Lies with Large Language Models. *Proceedings of the 2024 Joint International Conference on Computational Linguistics, Language Resources and Evaluation (LREC-COLING 2024)*. Torino, 2024. P. 1339-1352.
 16. Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence / ed. by D. Kenny. Berlin: Language Science Press, 2022. 235 p. (Translation and Multilingual Natural Language Processing; vol. 18).
 17. Molnár O. Evolving L2 Translation Competence in Light of Technological Turn. *AUC Philologica*. 2025. No. 2. P. 57-73.
 18. Mudheher H.S., Ghassemiazghandi M. Enhancing Post-Editing Machine Translation Skills Among Iraqi Undergraduate Students. *Arab World English Journal for Translation & Literary Studies*. 2024. Vol. 8, No. 2. P. 165-182.
 19. New generative translation capabilities in Trados Studio. RWS Holdings: RWS Community. 2024. URL: <https://community.rws.com> (дата звернення: 12.01.2026).
 20. Phrase Unveils New AI-Driven Technology Capabilities. *Slator Language Industry Intelligence*. 2023. URL: <https://slator.com> (дата звернення: 12.01.2026).
 21. Pym A., Torres-Simón E. Trust and risk in machine translation. Or: why we must learn to trust. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*. 2023. Vol. 9, No. 1. P. 1-22. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00080.pym>
 22. Shkarban I.V. AI tools in translation practice. *Закарпатські філологічні студії*. 2025. 41(1). P. 279-284. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.41.1.44>
 23. Wei Y., Hu X. Research on Transforming Translation Project Management with Large Language Models. *Journal of Basic and Applied Research International*. 2025. Vol. 31, No. 4. P. 122-128. <https://doi.org/10.56557/jobari/2025/v31i49560>

Стаття надійшла до редакції 28.02.2026.

Статтю рекомендовано до друку 27.04.2026.

Стаття опублікована 31.05.2026.

Як цитувати: Гречуха Л., Могілей І., Пальчевська О. Еволюція систем автоматизованого перекладу: від традиційних CAT-інструментів до великих мовних моделей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах*

Конфлікт інтересів

Автори заявляють, що конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису немає. Крім того, автори повністю дотримувались етичних норм, включаючи плагіат, фальсифікацію даних та подвійну публікацію.

Внесок авторів: усі автори зробили рівний внесок у цю роботу.

У роботі використовувався ресурс штучного інтелекту з метою проведення над ним дослідження. Увесь науковий контент створений автором.

EVOLUTION OF COMPUTER-ASSISTED TRANSLATION SYSTEMS: FROM TRADITIONAL CAT-TOOLS TO LARGE LANGUAGE MODELS

Lesia Hrechukha

PhD in Philology, Associate Professor,
Department of Applied Linguistics and Translation,
Cherkasy State Technological University
(18006, Cherkasy, 460 Shevchenko Blvd.);
e-mail: l.hrechukha@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0992-0750>

Iryna Mogiley

Senior Lecturer,
Department of Applied Linguistics and Translation,
Cherkasy State Technological University
(18006, Cherkasy, 460 Shevchenko Blvd.);
e-mail: irynamogiley@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3446-4087>

Oleksandra Palchevska

PhD in Philology, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages and Translation Studies,
Lviv State University of Life Safety
(79000, Lviv, 35 Kleparivska St.)
e-mail: palch56@ukr.net;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2090-4870>

The study is devoted to a profound analysis of how the rapid digitalization of the translation industry dictates new rules for training future linguists. Today, we witness not merely a software update, but a genuine shift in the professional paradigm: from conventional CAT-tools and translation memory accumulation to

the large-scale involvement of large language models (LLMs). The paper traces the evolution where neural networks and generative artificial intelligence become not just assistants, but full-fledged cognitive partners of a translator.

The focus is on the radical transformation of a translator's role. The modern translator is gradually moving away from the traditional "blank slate" approach, mastering the skills of prompt engineering and intelligent post-editing. Analyzing the experience of such platforms as RWS Trados and MemoQ, the article emphasizes that the future of the translation industry lies in hybrid ecosystems, where the technological power of AI is combined with the terminological rigor of classical tools.

The central idea of the research is the transition from the closed "black box" model to the transparent "white box" concept. This allows for shifting the use of neural networks from the realm of academic dishonesty into the zone of conscious learning. A viable mechanism is proposed the introduction of mandatory AI interaction reports for translators. In this format, students do not merely report on the finished text but justify the logic of their queries and every correction made after the machine output. This transforms the requirement of integrity from a formal prohibition into an organic element of professional ethics.

The practical significance of the study is in the development of a laboratory work algorithm based on critical literacy. The proposed method of multi-system translation comparison teaches students to distinguish between literal transcoding and AI "hallucinations". The conclusions emphasize that the new digital capability of a linguist is, above all, a synergy of high technology, ethical responsibility, and critical thinking within the "human-in-the-loop" model.

Keywords: CAT-tools, language models (LLM), large generative AI, neural machine translation (NMT), post-editing.

REFERENCES

1. Acclaro. (2024). Leveraging AI for Scalable LQA. *Acclaro AI Localization Series*. Available at: <https://www.acclaro.com/blog/> [Accessed 12 Jan. 2026].
2. Artyukhov, A., Artyukhova, N., Dluhopolskyi, O., Adamyk, O., Adamyk, B. (2024). Dialogue with generative artificial intelligence: is its "product" free from academic integrity violations? *Scientific Bulletin of the National Mining University*. No 2, pp. 181-188. <https://doi.org/10.33271/nvngu/2025-2/181>
3. Ayvazyan, N., Hao, Y., Pym, A. (2024). Things to do in the translation class when technologies change: The case of generative AI. *New Advances in Translation and Interpreting Technology: Theories, Applications and Training*. Pp. 125-140. https://doi.org/10.1007/978-981-97-2958-6_11
4. Bayramoğlu, P.A. (2025). CAT-GPT: A Skopos-Driven, LLM-Based Computer-Assisted Translation Tool. *Proceedings of Machine Translation Summit XX: Volume 2. User Track*. Geneva, pp. 79-80. Available at: <https://aclanthology.org/2025.mtsummit-2.11/> [Accessed 12 Jan. 2026].

5. Budimir, B. (2025). The Challenge of Translating Culture-Specific Items: Evaluating MT and LLMs Compared to Human Translators. *Proceedings of Machine Translation Summit XX. Vol. 1*, pp. 455-467. Available at: <https://aclanthology.org/2025.mtsummit-1.36.pdf> [Accessed 12 Jan. 2026].
6. Custom.MT. AI Prompt Engineering for Localization – 2024 Techniques. (2024). *Analytical Review & Guide*. Available at: <https://custom.mt/ai-prompt-engineering-for-localization-2024-techniques/> [Accessed 12 Jan. 2026].
7. EMT Competence Framework 2024. (2024). *European Master's in Translation; Directorate-General for Translation, European Commission*. Brussels: European Union. Available at: https://commission.europa.eu/system/files/2024-10/EMT_Competence_Framework_2024.pdf [Accessed 8 Jan. 2026].
8. Federiakin, D., Molerov, D., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Maur, A. (2024). Prompt engineering as a new 21st century skill. *Frontiers in Education*. 9, Article 1366434. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1366434>
9. Federiakin, D., Molerov, D., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Maur, A. (2024). Prompt engineering as a new 21st century skill. *Frontiers in Education*. Vol. 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1366434>
10. Guerreiro, N.M., Alves, D., Treviso, M., Martins, A.F., Mallinson, J. (2023). Hallucinations in Large Multilingual Translation Models. *Transactions of the Association for Computational Linguistics (ACL)*. Vol. 11, pp. 1500-1517. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00615
11. Jiao, W., Wang, W., Huang, J.T., Wang, X., Tu, Z. (2023). Is ChatGPT a good translator? A preliminary study. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.08745>
12. 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. P. 125-132. <https://doi.org/10.26565/2786-5312-2025-101-13>
13. Kis, B. (2023). Machine Translation and Large Language Models: Shaping the Future of Enterprise Translation. *MemoQ Official Publications*. Available at: <https://www.memoq.com> [Accessed 12 Jan. 2026].
14. Letchamanan, V., Annamalai, M.D. (2024). Translating in the Digital Age: A Critical Analysis of CAT Tools and Machine Translation Trends (2010 – 2025). *KW Publications*. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v15-i10/26469>
15. Lyu, C., Du, Z., Xu, J., Duan, Y. et al. (2024). A Paradigm Shift: The Future of Machine Translation Lies with Large Language Models. *Proceedings of the 2024 Joint International Conference on Computational Linguistics, Language Resources and Evaluation (LREC-COLING 2024)*. Torino, pp. 1339-1352.

16. Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence. D. Kenny (ed.). Berlin: Language Science Press, 2022. (Translation and Multilingual Natural Language Processing; vol. 18).
17. Molnár, O. (2025). Evolving L2 Translation Competence in Light of Technological Turn. *AUC Philologica*. No. 2, pp. 57-73.
18. Mudheher, H.S., Ghassemiazghandi, M. (2024). Enhancing Post-Editing Machine Translation Skills Among Iraqi Undergraduate Students. *Arab World English Journal for Translation & Literary Studies*. Vol. 8, No. 2, pp. 165-182.
19. New generative translation capabilities in Trados Studio. (2024). RWS Holdings: RWS Community. Available at: <https://community.rws.com> [Accessed 12 Jan. 2026].
20. Phrase Unveils New AI-Driven Technology Capabilities. (2023). *Slator Language Industry Intelligence*. Available at: <https://slator.com> [Accessed 12 Jan. 2026].
21. Pym, A., Torres-Simón, E. (2023). Trust and risk in machine translation. Or: why we must learn to trust. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*. Vol. 9, No. 1, pp. 1-22. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00080.pym>
22. Shkarban, I.V. (2025). AI tools in translation practice. *Transcarpathian Philological Studies*. 41(1), pp. 279-284. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.41.1.44>
23. Wei, Y., Hu, X. (2025). Research on Transforming Translation Project Management with Large Language Models. *Journal of Basic and Applied Research International*. Vol. 31, No. 4, pp. 122-128. <https://doi.org/10.56557/jobari/2025/v31i49560>

The article was received by the editors 28.02.2026.

The article was recommended for printing 27.04.2026.

The article published 31.05.2026.

In cites: Hrechukha L., Mogiley I., Palchevska O. (2026). Evolution of computer-assisted translation systems: from traditional CAT-tools to large language models. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 48, pp. 25-41. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-02> [in Ukrainian]

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest regarding the publication of this manuscript. Furthermore, the authors have fully adhered to ethical norms, including avoiding plagiarism, data falsification, and duplicate publication.

Authors Contribution: all authors have contributed equally to this work.

An artificial intelligence resource was used in this work for the purpose of conducting research on it. All scientific content was created by the author.

АНГЛОМОВНІ АБРЕВІАТУРИ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ: ТЕМАТИЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ ТА СПОСОБИ НАВЧАННЯ

Наталія Ковальчук

канд. пед. наук,

доцент кафедри перекладознавства імені Микола Лукаша
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

(61022, Харків, майдан Свободи, 4);

e-mail: n.m.kovalchuk@karazin.ua;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9483-4297>

Професійна підготовка майбутніх викладачів іноземних мов і перекладачів передбачає володіння термінологією у сфері освіти, зокрема її скороченими формами. Спираючись на подібні дослідження класифікації українських та іношомовних термінів у різних галузях, авторка відзначає недостатню кількість праць, присвячених англомовним аббревіатурам. Потреба їх системної структурно-тематичної класифікації зумовила актуальність дослідження, метою якого є виокремлення тематичних груп і підгруп та визначення їхніх структурних особливостей. Серед завдань виокремлюємо добір матеріалу, його групування за тематичними категоріями й надання рекомендацій щодо навчання аббревіатур. Англомовна термінологія як цілісна система формується на базі спільних поняттєвих характеристик і об'єднує лексичні одиниці за їхніми позамовними характеристиками. Її дослідження передбачає впорядкування термінів шляхом розподілу на тематичні групи та підгрупи. Основою такого поділу слугує денотативна ознака, тобто співвіднесеність термінів із явищами та об'єктами реальної дійсності. У статті розглянуто проблему систематизації англійських аббревіатур, відібраних з оригінальних англійських джерел, за трьома семантичними категоріями: «характеристики студентів, учнів та їхні рівні володіння іноземною мовою», «характеристики мови як мети навчання або дослідження» та «характеристики умов навчання та викладання». Сформовані за результатами аналізу тематичні групи англійських аббревіатур характеризуються ієрархічністю (центр і периферія), варіативністю щодо розгалуження, складу компонентів, структури, належності до частин мови та способів термінологічного утворення. Спільні концептуальні ознаки компонентів усіх визначених груп забезпечують їхню тематичну цілісність, логічність та зрозумілість. Послідовне та систематичне вивчення аббревіатур у процесі засвоєння англійської мови сприяє розвитку й удосконаленню навичок читання та підвищенню загального рівня володіння іноземною

мовою. Подальші дослідження доцільно зосередити на з'ясуванні структурної організації та словотвірних моделей англomовних аббревіатур, аналізі стратегій їх адекватної передачі українською мовою, а також на пошуку ефективних методичних підходів до їх опанування й доречного використання в іншомовному мовленні в процесі підготовки майбутніх викладачів і перекладачів.

Ключові слова: *англійські аббревіатури, викладання іноземної мови, класифікація, тематичні групи, удосконалення навичок читання.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Термінологія є найбільш динамічною частиною лексичної системи мови. Її корпус постійно розширюється під впливом стрімкого розвитку науки та техніки. Оскільки термінологія є найпотужнішим джерелом поповнення лексичного запасу сучасних мов, вивчення її різних аспектів, зокрема створення, класифікації, вживання, перекладу та навчання термінів, є на сьогодні важливим напрямом лінгвістичних та дидактичних досліджень.

Невміння точно передати зміст термінів іншими мовами суттєво ускладнює професійне спілкування викладачів і роботу перекладачів. Тому опанування термінології різних галузей потребує особливої уваги під час підготовки як майбутніх викладачів іноземних мов, так і перекладачів. Метою такого навчання є розвиток умінь розпізнавати терміни в наукових текстах, правильно розуміти їх значення з урахуванням омонімії та належності до різних сфер.

Аналіз попередніх досліджень. Номенклатура наукових розвідок щодо англomовних аббревіатур має досить широкий спектр. Термінологічні дослідження проводяться в найрізноманітніших галузях і з різною метою, зокрема в таких сферах, як викладання мов [1; 3; 7; 8; 9], прикордонному дискурсі [2], електроенергетиці [6] та бджільництві [10], де фокусом досліджень стали тематичні та лексико-семантичні групи термінів.

Технічні аббревіатури є надзвичайно поширеним явищем, особливо в англійській мові. Процес їх утворення достатньо спонтанний і потребує ретельного вивчення, що пояснює активність дослідників у цій галузі. Проблеми типології аббревіатур та їх переходу в інші мови розглядалися в працях, присвячених запозиченим англійським комп'ютерним аббревіатурам в іспанських текстах [12], їхнім лінгвістичним

характеристикам [14], французьким абревіатурам в енергетичному секторі [15], а також перекладу медичних англійських абревіатур [20]. Тематичні групи термінів у галузях судової медицини [4], авіації [5] та електроенергетики [6] також досліджували в українській мові.

Таким чином, постійна поява нових англійських абревіатур у всіх сферах діяльності, необхідність їх систематизації, зокрема розробка тематичної класифікації та прийомів ознайомлення з абревіатурами під час вивчення англійської мови, а також недостатня кількість розвідок у цій галузі визначають **актуальність** пропонованого дослідження.

З огляду на це, ми поставили собі за мету дослідити розподіл абревіатур у сфері викладання англійської мови за тематичними групами та підгрупами. У наших попередніх розвідках ми провели таку класифікацію для 122 абревіатур організацій, що забезпечують викладання мов [7], 110 абревіатур на позначення підходів до викладання мови та форм організації навчання [8] та 101 абревіатури щодо форм контролю, назв дипломів та сертифікатів [3; 9]. **Метою** цієї статті є поділ на тематичні групи (ТГ) та підгрупи (ТПГ) англійських термінологічних абревіатур, що стосуються студентів, учнів та їхніх рівнів володіння іноземною мовою; характеристик мови як мети навчання чи дослідження умов навчання та викладання. **Завдання** передбачають відбір абревіатур у трьох зазначених вище категоріях, їх класифікацію на ТГ та ТПГ із подальшим аналізом, надання рекомендації щодо їх навчання, а також формулювання висновків та перспектив подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу. Абревіатури у сфері викладання іноземних мов, як і в інших сферах, позначають певні спеціалізовані терміни та становлять окремий тип. Ці мовні одиниці можна об'єднувати в групи за різними ознаками, наприклад, на основі семантичних критеріїв. У цьому дослідженні такі групи називаємо тематичними групами (ТГ), і кожна з них містить певну кількість абревіатур, які, незалежно від їхніх структурних характеристик, належать до певної теми. Відповідно, ТГ може охоплювати абревіатури різних типів, зокрема скорочення, акроніми, анкопи, синкопи тощо. Спільна позамовна властивість абревіатур ТГ – це денотативна ознака, що співвідноситься з позамовною реальністю.

Залежно від кількості абревіатур тематичну групу можна поділити на тематичні підгрупи (ТПГ) та мікропідгрупи (ТМПГ), формування яких вважають одним із основних завдань у дослідженні термінологічних систем [10]. У цій статті розглянемо англомовні абревіатури одинадцяти ТГ, що належать до трьох визначених нами семантичних категорій: «характеристики студентів, учнів та їхні рівні володіння іноземною мовою», «характеристики мови як мети навчання чи дослідження» та «характеристики умов навчання та викладання».

Матеріал вибірки становлять 100 абревіатур, відібраних із англомовних джерел [11; 18; 19]. Зміст та результати аналізу наведено нижче.

На першому етапі дослідження всі 100 обраних нами абревіатур було згруповано в три категорії згідно з їхніми денотативними характеристиками. Ці категорії охоплюють абревіатури для: (1) «характеристики студентів, учнів та їхні рівні володіння іноземною мовою»; (2) «характеристики мови як мети навчання чи дослідження»; (3) «характеристики умов навчання та викладання».

Перші дві категорії містять по 31 одиниці, а третя – 38. У кожній категорії сформовано тематичні групи, підгрупи та мікропідгрупи.

У межах першої категорії (характеристики студентів, учнів та їхні рівні володіння іноземною мовою) виділено дві ТГ: ТГ-1 для опису користувачів іноземної мови (21 одиниця, 68% від загальної кількості одиниць у цій категорії) та ТГ-2 для опису рівнів володіння іноземною мовою (10 одиниць, 32% від загальної кількості).

ТГ-1 було поділено на три тематичні підгрупи: ТПГ-1 на позначення користувачів, які оволоділи мовою на певному рівні (8 одиниць, 38% від загальної кількості одиниць ТГ-1), ТПГ-2 – осіб, які вивчають англійську як другу або іноземну мову, із зазначенням результатів навчання (5 одиниць, 24% від ТГ-1), та ТПГ-3 – осіб, які вивчають англійську мову, безвідносно досягнутих результатів (8 одиниць, 38% від ТГ-1).

ТПГ-1 містить абревіатури, пов'язані з рівнями володіння іноземною мовою відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти (ЗЄР / CEFR) [19], зокрема *A (Basic User)* – початковий рівень, *A1 (Breakthrough)* – вступний рівень, *A2 (Waystage)* – середній або базовий рівень, *B (Independent User)* –

самостійний рівень, *B1 (початковий рівень)* – користувач початкового рівня, *B2 (середній рівень)* – користувач середнього рівня, *C (досвідчений користувач)* – досвідчений користувач, *C1 (ефективний оперативний рівень)* – користувач з ефективним оперативним рівнем або автономним рівнем, *C2 (майстерність)* – користувач із глобальним оперативним рівнем. Останній відповідає аббревіатурі для особи, яка володіє мовою на рівні носія: *FES (Fluent English Speaker)*.

П'ять скорочень ТПГ-2 використовують для позначення людей, які ще вивчають мову і досягли певних результатів, зокрема *LEP (Limited English Proficient)* або *NEP (Non-English Proficient)*, *LES (Limited English Speaker)* або *LES students*, *NES (Non-English Speaking)*, *NESB (Non-English-Speaking Background)*. Остання аббревіатура позначає осіб, чиєю рідною мовою не є англійська, особливо іноземних студентів.

Хоча ТПГ-3 є невеликою (8 одиниць), у її складі виділяємо дві тематичні мікропідгрупи (ТППГ). Перша ТППГ (3 одиниці, 38% від загальної кількості одиниць ТПГ-3) містить аббревіатури для загального позначення осіб, які вивчають іноземну мову: *ELL (English language learner)*, *SD (Students with Disabilities)*, *LSM (Language Minority Student)* – студент, мова повсякденного спілкування якого може відрізнятися від мови, яку він вивчає. В останньому скороченні компонент «мовна меншина» (*Language Minority*) позначає групу, в якій розмовляють мовою, відмінною від панівної мови в певній соціальній групі або офіційної мови. Таким чином, члени цієї групи можуть бути (1) повністю двомовними, (2) розмовляти лише мовою меншини, (3) розмовляти лише англійською мовою або (4) розмовляти переважно мовою меншини, але мати обмежене володіння англійською мовою.

Друга ТППГ (5 одиниць, 62% від ТПГ-3) містить аббревіатури для позначення вікових відмінностей у тих, хто вивчає іноземну мову, причому дві з п'яти аббревіатур є формами множини відповідних аббревіатур. Зокрема, ця ТППГ об'єднує такі аббревіатури: *YL (Young Learner)*, *YLS (Young Learners)*, *YLT (Young Learners and Teenagers)* та *S (Student)*, *Ss (Students)*.

ТГ-2 містить аббревіатури рівнів володіння мовою, і ці рівні пов'язані із ЗЄР / CEFR [19] так само, як і аббревіатури в ТГ-1. Ця група охоплює аббревіатури для всіх рівнів: від найнижчого, на якому учень може відповідати та ставити прості запитання про

себе, людей, яких він знає, та речі, якими він володіє, розпочинати розмову та реагувати на нескладні висловлювання у сферах, що вимагають негайної реакції (*A1 (Breakthrough Level)* – вступний рівень), до найвищого рівня глобальної оперативної компетентності (*C2 (Mastery Level)*). Між цими рівнями розташовані проміжні рівні: *A2 (рівень «Waystage»)* – проміжний, або рівень виживання, *B1 (рівень «Threshold»)* – пороговий рівень, *B2 (рівень «Vantage»)* – просунутий рівень, *C (рівень «Proficient»)* – рівень досвідченого користувача та *C1 (рівень «Effective Operational Proficiency»)* – рівень ефективної оперативної компетентності, або автономний рівень.

Окрім цих одиниць, до ТГ-2 належать три менш поширені аббревіатури: *CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)* – рівень мовної компетентності для академічних цілей або для використання в навчанні в різних предметних галузях (передбачає розвиток академічної компетентності, що виходить за межі мовного засвоєння, зокрема розвиток таких навичок, як порівняння, класифікація, синтез, оцінка та виведення); *BICS (Basic Interpersonal Communication Skills)* – мовні навички для повсякденного соціального спілкування (дитячий садок, школа, магазин, лікарня тощо) та *LEP (Limited English Proficiency)* – обмежене володіння англійською мовою.

Абревіатури другої категорії (характеристики мови як мети навчання чи дослідження) розподілені між двома ТГ: ТГ-1 (23 одиниці, 74 % від загальної кількості одиниць у категорії 2) – характеристики мови як навчальної мети та ТГ-2 (8 одиниць, 26 % категорії 2) – характеристики мови як дослідницької мети.

Абревіатури ТГ-1 поділяються на три ТПГ: ТПГ-1 – загальні цілі вивчення мови (8 одиниць, 35% від загальної кількості одиниць ТГ-1), ТПГ-2 – конкретні цілі вивчення мови (8 одиниць, 35% одиниць від ТГ-1) та ТПГ-3 – вивчення мови для використання в конкретній галузі (7 одиниць, 30% від ТГ-1).

Визначення навчальної мети (ТПГ-1) можна сформулювати лише в загальних термінах, не вказуючи конкретного типу мовлення чи навичок, на яких слід зосередитися (ТМПГ-1), або зазначити тип мовлення чи навичок (ТМПГ-2), або ж цілі можуть бути встановлені відповідно до вікової категорії учнів (ТМПГ-3).

ТМПГ-1 об'єднує 5 одиниць, що становить 62,5% від загальної кількості ТПГ-1 – *EFL* (англійська як іноземна мова), *EGP*

(англійська для загальних цілей), *GE* або *Gen Eng* (загальна англійська), *ESOL* (англійська для носіїв інших мов). У нашій вибірці є лише одна аббревіатура (ТМПП-2), яка вказує на вид мовленнєвої діяльності, що є пріоритетним у навчанні – *SESOL* (розмовна англійська для носіїв інших мов). Інші аббревіатури використовують для позначення вікових груп в освіті (ТМПП – 3): *EYL* (англійська для молодших учнів), *FLES* (іноземні мови в початковій школі).

Абревіатури ТПП-2 охоплюють 7 одиниць: *EAP* (англійська для академічних цілей), *EFB* (англійська для бізнесу), *ESP* (англійська мова для спеціальних цілей), *LSP* (мови для спеціальних цілей). Три аббревіатури позначають типи англійської мови для професійного спілкування на робочому місці – *E4W* (*English for Work*), *E4WP* (*English for the Workplace*) та *EOP* (*English for Occupational Purposes*).

Вивчення англійської мови фахівцями різних галузей сприяло створенню аббревіатур, що позначають сегмент іноземної мови, необхідний для ефективного спілкування в кожній конкретній галузі. Ці аббревіатури утворили ТПП-3, яку можна розподілити на дві мікропідгрупи: ТМПП-1 – вивчення мови для використання в конкретній галузі без уточнення виду мовленнєвої діяльності або навичок (6 одиниць, 75% від загальної кількості аббревіатур ТПП-3) та ТМПП-2 – вивчення мови для використання в конкретній галузі із зазначенням пріоритетного виду мовленнєвої діяльності (2 одиниці, 25%).

Вживання мови в певній галузі позначене такими аббревіатурами ТМПП-1: *PBE* (практична ділова англійська), *EFB* (англійська для торгівлі), *EFTI* (англійська для туристичної галузі), *EST* (англійська для науки та техніки), *VE* (професійна англійська), *FLIC* (іноземні мови для промисловості та торгівлі).

ТМПП-2 містить дві аббревіатури із зазначенням навичок та вмінь, які є пріоритетними для вивчення мови фахівцями у сфері торгівлі, промисловості та туризму: *SEFIC* (усна англійська для промисловості та торгівлі) та *WEFT* (письмова англійська для туристичної галузі).

ТГ-2 (характеристики мови як мети навчання чи дослідження – 8 одиниць) охоплює: *ESL* (англійська як друга мова), *EFL* (англійська як іноземна мова), *ESD* (англійська як другий діалект),

EMT (англійська як рідна мова), *VESL* (професійна англійська як друга мова).

Використання англійської мови як мови міжнародного спілкування відображене в аббревіатурах *EIL* (*English as an International Language*) та *ELF* (*English as a Lingua Franca*), де англійська мова виступає як лінгва франка носіїв із різними рідними мовами, для яких англійська мова є часто єдиним варіантом міжособистісного спілкування.

Дві аббревіатури в цій групі (*EAL*) є омонімічними за формою, але різняться за значенням. Одна означає «англійська як набута мова», а інша – «англійська як додаткова мова». Викладання англійської як додаткової мови передбачає забезпечення доступу учнів до основного змісту англійської навчальної програми. Учні, для яких англійська не є рідною мовою, засвоюють її через вивчення інших предметів англійською мовою.

Третя категорія в нашій вибірці (умови навчання та викладання) складається з 38 одиниць і становить 38% від загальної кількості. Ця категорія поділяється на 7 тематичних груп: (1) загальні поняття, пов'язані з вивченням мови; (2) викладання мови; (3) варіанти англійської мови; (4) використання мови в різних ситуаціях; (5) фактори, що можуть ускладнювати навчання; (6) заходи для подолання негативних факторів у процесі навчання; (7) комп'ютерні програми для оцінювання рівня володіння мовою.

Найбільш численною є ТГ-1 (загальні поняття, пов'язані з вивченням мови), яка налічує 13 одиниць і становить 34 % від загальної кількості одиниць у категорії 3. Ця ТГ, у свою чергу, поділяється на дві підгрупи: ТПГ-1 – загальні поняття освіти (3 одиниці, 23% від ТГ-1) та ТПГ-2 – вивчення рідної або іноземної мови (10 одиниць, 77% від ТГ-1).

ТПГ-1 містить три аббревіатури: *GE* (загальна освіта), *HE* (вища освіта), *SLO* (результат навчання студента).

ТПГ-2 охоплює аббревіатури для позначення мов, що вивчаються: *EML* (європейські сучасні мови) або *LCTL* (мови, що викладаються за обмеженими обставинами). Аббревіатури для рідної мови мають три варіанти: *L1* – перша мова, *MT* – рідна (материнська) мова, *NL* – рідна мова. Існує три аббревіатури для другої / іноземної мови: *L2* (друга мова), *NNL* (не рідна мова) та *TL*

(мова, що вивчається). Інше значення аббревіатури *TL* – «мова, на яку здійснюють переклад».

ТПГ-2 також містить дві аббревіатури, значення яких пов'язане з викладанням різних аспектів граматики іноземної мови. Одна з цих аббревіатур стосується структури речення (*SVO-language* – мова, що базується на послідовності «суб'єкт-дієслово-об'єкт»), а інша – фонетичного компонента мови (*RP (Received Pronunciation)*) – тип британської стандартної вимови, що вважається зразковою і не має регіональних варіацій).

Другою за кількістю тематичною групою в цій категорії є ТГ-2 – викладання мови (10 одиниць, 26% від загальної кількості одиниць у категорії 3), яка поділяється на дві ТПГ: ТПГ-1 – викладання мови для конкретної мети (8 одиниць, 80% від ТГ-2); ТПГ-2 – викладання мови для різних вікових груп (2 одиниці, 20% від ТГ-2).

Для визначення загальних цілей викладання англійської мови як другої або іноземної використовують такі аббревіатури: *TEIL (Teaching English as an International Language)*, *TESL (Teaching English as a Second Language)*, *TEFL (Teaching English as a Foreign Language)*. Іншою аббревіатурою, що має подібне значення, є *TESOL (Teaching (of) English to Speakers of Other Languages)*.

Ураховуючи специфічні потреби студентів, використовують такі аббревіатури: *TESP* (викладання англійської мови для конкретних цілей) або *TEVAC* (викладання англійської мови під час відпочинку та активного дозвілля).

Одна аббревіатура вказує на зосередження уваги викладача на конкретних аспектах цього процесу – *LA (Language Arts)* – предметах (таких як читання, правопис, література та композиція), що мають на меті розвинути розуміння та вміння учнів користуватися усним та письмовим мовленням. Англійська також може бути додатковою мовою в процесі навчання: *TEAL (Teaching English as an Additional Language)*.

ТПГ-2 містить по одній аббревіатурі для викладання англійської дорослим і дітям: *TEFLA (Teaching English as a Foreign Language to Adults)* та *TYL (Teaching Young Learners)*.

Викладання англійської мови в різних країнах у іншому навчальному середовищі також передбачає використання варіантів англійської мови, що позначаються аббревіатурами ТГ-3 – варіанти

англійської мови (6 одиниць, 16% від загальної кількості одиниць у категорії 3).

Цю ТГ можна розподілити на дві ТПГ: ТПГ-1 – британська (оригінальна) англійська (2 одиниці, 33,3 % від загальної кількості одиниць у ТГ-3) та ТПГ-2 – північноамериканська англійська (4 одиниці, 66,7 % від загальної кількості одиниць у ТПГ-3).

ТПГ-1 об'єднує такі аббревіатури: *BrE* (британський варіант англійської мови) та *OE* (давньоанглійська мова). Відповідні аббревіатури включені до ТПГ-2: *AE* (американський варіант англійської мови) та *SAE* (стандартний американський варіант англійської мови). Дві інші аббревіатури відображають мультикультурність північноамериканських суспільств, додаючи до використання англійської мови особливості кожної групи носіїв: *AAE* (афроамериканський варіант англійської мови) та *AAVE* (афроамериканський варіант розмовної англійської мови). Останній є різновидом англійської мови, якою як рідною розмовляє, особливо в міських громадах, більшість афроамериканців із робітничого та середнього класу, а також деякі темношкірі канадійці.

Дві ТГ (ТГ-4 – використання мови в різних ситуаціях та ТГ-5 – медичні або психологічні труднощі, що можуть перешкоджати навчанню) мають по три одиниці кожна, що становить 7,9 % категорії 3.

Одна аббревіатура в ТГ-4 стосується стилю спілкування іноземною мовою (*H-variety* – високий рівень мови (формальне спілкування)). Іншу використовують для позначення особливостей застосування мови на вебсторінках (*HTML* – *Hypertext Markup Language*, стандартизована мова розмітки документів для відображення вебсторінок у браузері), а ще одна використовується фахівцями з працевлаштування людей з інвалідністю (*VR* – *Vocational Rehabilitation*).

Фактори, що можуть ускладнювати засвоєння навчального матеріалу, особливо іноземної мови, позначені аббревіатурами в ТГ-5: *ADD* (*Attention Deficit Disorder*) – синдром дефіциту уваги, *BD* (*Behavioural Disorder*) – поведінкові розлади та *SLI* (*Specific Language Impairment*) – специфічні мовні порушення.

Заходи щодо подолання негативних факторів у процесі навчання знаходимо в аббревіатурах ТГ-6 (2 одиниці, 5,3 % від загальної кількості одиниць у категорії 3): *NCLB* (*No Child Left*

Behind) – рівні можливості для навчання та *SEN (Special Educational Needs)* – особливі освітні потреби.

ТГ-7 (комп'ютерні програми оцінювання мовних навичок) містить лише одну аббревіатуру, пов'язану з оцінюванням прогресу навчання учнів – *AR (Accelerated Reader)*. Це комп'ютерна програма, яку школи використовують для моніторингу навичок читання. Вона допомагає вчителям підбирати та пропонувати дітям книги, що відповідають їхньому індивідуальному рівню. Після читання програма пропонує короткі тести для перевірки розуміння прочитаного.

Зважаючи на дедалі більший обсяг інформації в сучасному суспільстві й необхідність в прискоренні обробки такої інформації, вживання аббревіатур стає все більш нагальною характеристикою письмового та усного мовлення. У зв'язку з цим постає питання ознайомлення тих, хто вивчає іноземну мову, і зокрема англійську, з корпусом аббревіатур у різних сферах людської діяльності з метою їх подальшого ефективного використання в мовленні.

Вивчення аббревіатур сприяє засвоєнню нових лексичних одиниць, розвитку навичок читання та цифрової грамотності, але цей процес має бути керованим, щоб учні також оволоділи стандартним варіантом мови з усіма наявними лексичними, граматичними та стилістичними компонентами.

Одним із методичних прийомів, які може застосовувати викладач, є виявлення та аналіз скорочень (акронімів, ініціалізмів, злитих слів) у текстах освітнього спрямування. Доцільним є чітке визначення таких одиниць під час їх першого використання, а також послідовне розшифрування термінів, представлених у тексті аббревіатурами. Такий підхід сприяє підвищенню рівня розуміння навчального матеріалу читачами, які не є фахівцями у відповідній галузі або носіями мови, а також знижує ризик нерозуміння змісту текстів під час виконання подальших навчальних завдань.

Варто також урахувати навчальні цілі учнів, що можуть відрізнятися залежно від таких змінних, як вік, мета вивчення англійської мови, тематика текстів та рівень офіційності мови [13; 16]. Використання тексту дозволяє учням знайти реальні приклади різних типів скорочень та класифікувати їх за певними критеріями, що потенційно може полегшити запам'ятовування та сприяти розвитку навичок читання англійською мовою [3; 7].

У цифрову епоху соціальні медіа та неформальне спілкування впровадили в англійську мову велику кількість скорочень. Ці скорочення, які часто використовують у текстових повідомленнях, онлайн-чатах та соціальних мережах, становлять як виклики, так і нові можливості для тих, хто вивчає англійську мову. Уведення до навчальної програми таких англомовних соціальних скорочень може зробити навчання більш цікавим та актуальним. Водночас слід пам'ятати, що надмірне використання аббревіатур хоча й полегшує та прискорює процес письма, проте негативно впливає на формування навичок формального письмового мовлення [17].

Доцільним вважаємо застосування інтегрованої стратегії навчання, що поєднує традиційні методи формування навичок письма з використанням цифрових технологій. За умови комплексного підходу до навчальної програми очікується, що учні зможуть розвинути навички формального та неформального письма, зберігаючи при цьому належний рівень академічної грамотності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. За результатами проведеного аналізу було виявлено різний ступінь розгалуження тематичних груп англійських аббревіатур у трьох категоріях: (1) «характеристики студентів, учнів та їхні рівні володіння іноземною мовою»; (2) «характеристики мови як мети навчання чи дослідження»; (3) «характеристики умов навчання та викладання». Цей висновок узгоджується з результатами наших попередніх досліджень [7; 8; 9].

Категорія 3 («характеристики умов навчання та викладання») є найширшою, найчисленнішою (38% одиниць у всій вибірці) і складається з семи тематичних груп, три з яких розташовані в центрі, охоплюючи 76% одиниць категорії: ТГ-1 – загальні поняття, пов'язані з вивченням мови (34%), ТГ-2 – викладання англійської мови (26%), ТГ-3 – варіанти англійської мови (16%). Решта ТГ перебувають на периферії категорії, найменш численними є ТГ-6 – способи подолання негативних факторів у процесі навчання (5,3%) та ТГ-7 – комп'ютерні програми для оцінювання рівня володіння мовою (2,6%).

Дві інші категорії («характеристики студентів, учнів та їхні рівні володіння іноземною мовою»; «характеристики мови як мети навчання чи дослідження») мають однакову кількість одиниць (31% від загальної вибірки). Крім того, в обох категоріях є дві ТГ:

перша домінує в центрі (68% у категорії 1 та 74% у категорії 2), а друга – на периферії (відповідно 32% та 26%). На відміну від попередніх досліджень [7; 8; 9] ця вибірка містить аббревіатури, до складу яких входять як літери, так і цифри, але їхня частка є відносно незначною (близько 15%).

У структурі аббревіатур спостерігається певна варіативність – кількість складників коливається від одного до п'яти, але більшість (76%) становлять аббревіатури з двома, трьома або чотирма складниками.

Аббревіатури складаються переважно з прикметників та іменників. Акроніми є найпоширенішим способом утворення термінів у аналізованому матеріалі. У межах досліджуваних категорій було виявлено лише дві омонімічні аббревіатури (2% від загальної вибірки).

Варто зазначити, що спільні змістові особливості складників у всіх тематичних групах та підгрупах забезпечують їхню логічність, цілісність та зрозумілість.

Система роботи зі скороченнями в процесі викладання іноземної мови передбачає виявлення їх у реальних текстах, пояснення їх типів та цілей застосування, керовану практику їх використання, а також роз'яснення відмінностей між неформальним / цифровим та формальним письмом. За систематичного вживання в автентичному спілкуванні скорочення можуть сприяти розумінню та вивченню нових лексичних одиниць, удосконаленню навичок читання та загальному підвищенню рівня володіння іноземною мовою.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у вивченні структурних характеристик та моделей утворення англомовних аббревіатур, способів їх передачі українською мовою й застосуванні різних підходів для ефективного їх засвоєння та використання в мовленні в процесі навчання майбутніх викладачів і перекладачів іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бородіна Н. С. Основні класифікаційні ряди в українській лінгводидактичній термінології. *Термінологічний вісник: Збірник наукових праць*. Київ: Інститут української мови НАНУ, 2013. Вип. 2(1). С. 145-149. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/51267> (дата звернення: 20.10.2025).

2. Герасімова О.М. Особливості перекладу термінів (на прикладі прикордонного дискурсу). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер. Філологія, 2016. № 22. С. 180-182.
3. Ковальчук Н.М. Структурна класифікація англomовних абревіатур на позначення форм контролю та назв дипломів і сертифікатів у навчанні мов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. № 46. С. 22-38. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-02>
4. Лепеха Т.В. Лексико-семантичні та словотворно-структурні особливості судово-медичної термінології: *дис... канд. філол. наук: 10.02.01*. Дніпропетровський держ. ун-т., Дніпро, 2000. 19 с.
5. Халіновська Л.А. Тематичні групи на позначення назв літальних апаратів та повітряних суден в українській авіалексичі. *Українська термінологія і сучасність: зб. наук. праць*, 2009. С. 176-179.
6. Харчук Л.В. Тематична класифікація українських електроенергетичних термінів. *Термінологічний вісник: Збірник наукових праць*. Київ: Інститут української мови НАНУ, 2013. Вип. 2(2). С. 72-77. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/51291> (дата звернення: 20.10.2025).
7. Черноватий Л.М., Ковальчук Н.М. Тематична класифікація англomовних абревіатур назв організацій у сфері навчання мов. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2021. Вип. 91. С. 198-204. <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2020-91-21>
8. Черноватий Л.М., Ковальчук Н.М. Тематична класифікація англomовних абревіатур назв підходів до навчання мов та форм його організації. *Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2021. Вип. 92. С. 129-137. <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2020-92-18>
9. Черноватий Л., Ковальчук Н. Тематична класифікація англomовних абревіатур назв форм контролю, дипломів і сертифікатів у навчанні мов. *Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2021. Вип. 94. С. 87-95. <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2021-94-13>
10. Шматко І.В. Особливості системної організації українських бджільницьких термінів за тематичними і лексико-семантичними групами. *Термінологічний вісник: Збірник наукових праць*. Київ: Інститут української мови НАНУ, 2015. Вип. 3(2). С. 198-210.
11. Acronyms Related to TESL. *Internet TESL Journal*. URL: <http://www.Iteslj.org> > acronyms (last accessed: 24.04.2024).
12. Belda J.R. Translating Computer Abbreviations from English into Spanish: Main Types and Problems. *Meta*. 2004. N 49(4). P. 920-929.

13. Collins T. Teaching Abbreviations and Abbreviated Words. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (eds. J.I. Liontas, T. International Association and M. DelliCarpini). 2018. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0793>
14. Geheot D. Le sigle, aperçu linguistique. *Meta*. 1975. № 20(4). P. 271-307.
15. Myers H. Some Abbreviations for Energy Units in France. *Meta*. 1974. № 19(4). P. 203-205. <https://doi.org/10.7202/003685ar>
16. Noguera-Díaz Y., Pérez-Paredes P. Teaching acronyms to the military: A paper-based DDL approach. *Research in Corpus Linguistics*. 2020. № 8(2). P. 1-27. <https://doi.org/10.32714/ricl.08.02.01>
17. Ogli S. Methodology for Developing Students' Reading Comprehension Skills Based on the Interpretation of Social Abbreviations in English. *American Journal of Philological Sciences*. 2025. Vol. 05. Issue 04. P. 44-47. <https://doi.org/10.37547/ajps/volume05issue04-12>
18. Richards J.C., Schmidt R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Bungay: Longman, 2010. 644 p.
19. The Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 260 p.
20. Wakabayashi J. Teaching Medical Translation. *Meta*. 1996. Vol. 41. № 3. P. 356-365. <https://doi.org/10.7202/004584ar>

Стаття надійшла до редакції 28.02.2026.

Статтю рекомендовано до друку 25.04.2026.

Стаття опублікована 31.05.2026.

Як цитувати: Ковальчук Н. Англомовні аббревіатури в галузі освіти: тематична класифікація та способи навчання. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2026. Вип. 48. С. 42-59. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-03>

У роботі не використано ресурс штучного інтелекту.

ENGLISH ABBREVIATIONS IN THE FIELD OF EDUCATION: THEMATIC CLASSIFICATION AND TEACHING METHODS

Natalia Kovalchuk

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

Mykola Lukash Translation Studies Department,

V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Sq.);

e-mail: n.m.kovalchuk@karazin.ua;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9483-4297>

The professional training of future foreign language teachers and translators requires a command of the terminology of the relevant field,

including its abbreviated forms. Drawing on similar studies classifying Ukrainian and foreign-language terms across various fields, the author notes a lack of research dedicated to English-language abbreviations. Together with the need for their systematic structural and thematic classification, this has led to the relevance of this study, the aim of which is to identify thematic groups and sub-groups and to determine their structural features. The tasks include selecting material, grouping it into thematic categories, and providing recommendations for teaching abbreviations. English-language terminology, as a coherent system, is formed on the basis of shared conceptual characteristics and unites lexical units according to their extra-linguistic features. Its study involves organising terms by dividing them into thematic groups and sub-groups. The basis for such a division is the denotative feature, i.e. the correlation of terms with phenomena and objects of real life. This article examines the problem of systematising 100 English abbreviations, selected from original English sources, on the basis of three semantic categories: 'students, pupils and their levels of foreign language proficiency', 'language as the object of study or research', and 'conditions of learning and teaching'. According to the results of the analysis, the thematic groups of English abbreviations formed are characterised by hierarchy (centre and periphery), variability in terms of branching, composition of components, structure, part of speech, and methods of terminological formation. The common conceptual features of the components across all thematic groups ensure their thematic coherence, logical consistency and clarity. The consistent and systematic study of abbreviations during the process of learning English contributes to the development and improvement of reading skills and to raising the overall level of foreign language proficiency. Further research should focus on clarifying the structural organisation and word-formation patterns of English-language abbreviations, analysing strategies for their accurate rendering into Ukrainian, and identifying effective methodological approaches to their mastery and appropriate use in foreign-language speech during the training of future teachers and translators.

Keywords: *classification, English abbreviations, foreign language teaching, improving reading skills, thematic groups.*

REFERENCES

1. Borodina, N.S. (2013). Main classification lines in the Ukrainian linguodidactics terminology. *Terminological Bulletin*. Kyiv, 2(1), pp. 145-149. Available at: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/51267> [Accessed 20 Okt. 2025] [in Ukrainian].
2. Herasimova, O.M. (2016). Peculiarities of terms translation (on the example of the border discourse). *Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Ser. Philologia*, 22, pp. 180-182 [in Ukrainian].

3. Kovalchuk, N. (2025). Structural classification of English abbreviations for forms of assessment and names of diplomas and certificates related to language teaching. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 46, p. 22-38 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-02>
4. Lepekha, T.V. (2000). Lexico-Semantic and Word-Formation Structural Features of Forensic Medical Terminology. *PhD theses*. Dnipro [in Ukrainian].
5. Khalinovska, L.A. (2009). Thematic groups for the designation of names of aircraft in Ukrainian. *Ukrainian terminology and modernity: a collection of scientific works*. Pp. 176-179 [in Ukrainian].
6. Kharchuk, L.V. (2013). Thematic classification of Ukrainian electric power terms. *Terminological Bulletin*. Kyiv: Instytut ukrainskoi movy NANU, 2(2), pp. 72-77. Available at: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/51291> [Accessed 20 Oct. 2025] [in Ukrainian].
7. Chernovaty, L.M., Kovalchuk, N.M. (2020). Thematic classification of English abbreviations of the names of organisations in the field of language teaching. *Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Romance and Germanic Philology. Methods of teaching foreign languages*. 91, pp. 198-204 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2020-91-21>
8. Chernovaty, L.M., Kovalchuk, N.M. (2021). Thematic classification of English abbreviations of the names of approaches to language teaching and forms of its organisation. *Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of teaching foreign languages*. 92, pp. 129-137. <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2020-92-18> [in Ukrainian].
9. Chernovaty, L.M., Kovalchuk, N.M. (2021). Thematic classification of English abbreviations of the names of forms of control, diplomas and certificates in language teaching. *Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of teaching foreign languages*. 94, pp. 87-95 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2021-94-13>
10. Shmatko, I.V. (2015). Features of the systematic organisation of Ukrainian beekeeping terms by thematic and lexical-semantic groups. *Terminological Bulletin*. Kyiv, 3(2), pp. 198-210 [in Ukrainian].
11. Acronyms Related to TESL. *Internet TESL Journal*. Available at: <http://www.Iteslj.org> > acronyms (last accessed 24 Apr. 2024).
12. Belda, J.R. (2004). Translating Computer Abbreviations from English into Spanish: Main Types and Problems. *Meta*. 49(4), pp. 920-929.
13. Collins, T. (2018). Teaching Abbreviations and Abbreviated Words. *In The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0793>

14. Gehenot, D. (1975). Le sigle, aperçu linguistique. *Meta*. 20(4), pp. 271-307.
15. Myers, H. (1974). Some Abbreviations for Energy Units in France. *Meta*. 19(4), pp. 203-205. <https://doi.org/10.7202/003685ar>
16. Noguera-Díaz, Y. Pérez-Paredes, P. (2020). Teaching acronyms to the military: A paper-based DDL approach. *Research in Corpus Linguistics*, 8(2), pp. 1-27. <https://doi.org/10.32714/ricl.08.02.01>
17. Ogli, S. (2025). Methodology for Developing Students' Reading Comprehension Skills Based on the Interpretation of Social Abbreviations in English. *American Journal of Philological Sciences*. Vol. 05, Issue 04, pp. 44-47. <https://doi.org/10.37547/ajps/volume05issue04-12>
18. Richards, J.C., Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Buncy: Longman,
19. The Common European Framework of Reference for Languages. (2018). Cambridge: Cambridge University Press.
21. Wakabayashi, J. (1996). Teaching Medical Translation. *Meta*. Vol. 41, № 3, pp. 356-365. <https://doi.org/10.7202/004584ar>

The article was received by the editors 28.02.2026.

The article was recommended for printing 25.04.2026.

The article published 31.05.2026.

In cites: Kovalchuk N. (2026). English abbreviations in the field of education: thematic classification and teaching methods. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 48, pp. 42-59. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-03> [in Ukrainian]

The work does not use artificial intelligence resources.

ІМПЕРАТИВ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ДИСКУРСІ ТА ЙОГО МЕТОДИЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ВИКЛИКИ ВІЙНИ

Марта Кондратюк

канд. філол. наук,

старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування

Донецького національного університету імені Василя Стуса

(21021, Вінниця, вул. 600-річчя, 21);

e-mail: mkondratiuk@donnu.edu.ua;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6310-649X>

Наталія Іщук

канд. пед. наук,

доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування

Донецького національного університету імені Василя Стуса

(21021, Вінниця, вул. 600-річчя, 21);

e-mail: ischuk.n@donnu.edu.ua;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4726-9432>

У статті досліджено функціонування імперативних конструкцій в українській мові та культурі під впливом викликів російсько-української війни та зауважено їхні деякі відмінності від англосаксонської прагматики імператива. На засадах контрастивного підходу та теорії мовленнєвих актів проаналізовано вживаність прямої директивності в сучасній українській комунікації. Воєнний стан в Україні поширив наказовий, «мілітарний» стиль спілкування в цивільному секторі, де часто спостерігається «прагматична редукція», а саме еліпсис етикетних маркерів (зокрема форми «будь ласка») на користь когнітивної економії та швидкості передачі критичної інформації. У той час, як англосаксонська культура розглядає прямий імператив як загрозу автономії особистості та мінімізує його вживання, сучасне українське суспільство бачить у ньому маркер відповідальності, лідерства та соціальної солідарності. Активне вживання імперативів в українській культурі під час воєнного стану є адаптивним механізмом, а не виявом комунікативної агресії. Рекомендовано інтегрувати формування прагматичної компетенції у навчальні програми з іноземних мов загалом та англійської мови зокрема, щоб запобігти міжкультурним конфліктам і забезпечити ефективну комунікацію. Наведено приклади практичного застосування когнітивних

підходів у навчанні імперативних конструкцій в англійській мові. Показано, як кейси можуть сприяти ефективному засвоєнню категорії ввічливості та способів пом'якшення імператива, що особливо актуально для студентів, які опановують іноземні мови в контексті міжкультурної комунікації. Такий підхід не лише сприяє розвитку комунікативної компетентності, але й допомагає сформувати більш цілісне уявлення про прагматику англійської мови. Використання кейсів допомагає засвоєнню синтаксичних моделей імператива та розвитку критичного мислення, що є особливо важливим для підготовки висококваліфікованих фахівців.

Ключові слова: *воєнний стан, імператив, прагматика, прагматична невдача, теорія ввічливості.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Імперативні конструкції є прикладом культурно-специфічного мовленнєвого акту. Імператив як граматична форма реалізує директивний мовленнєвий акт, який може порушувати норми ввічливості та провокувати комунікативні конфлікти в різних культурних та мовних спільнотах. Проблема вживання імперативних конструкцій у міжкультурній комунікації є однією з ключових у сучасній прагмалінгвістиці, оскільки, за твердженням філософа Вітгенштайна, мова як інструмент суспільного дискурсу за своєю природою є первинно імперативною [2].

Незнання іншомовних прагмалінгвістичних норм увічливості призводить до некоректного вживання імперативів носіями української мови, що може сприйматися як комунікативна агресія та зашкодити міжкультурній взаємодії. Аналіз форм і способів використання імператива в українській мові під час війни набуває особливої актуальності. У статті описано культурно-специфічні механізми використання імператива в умовах воєнного стану в Україні та проведено їх контрастивне порівняння з англійським контекстом. **Мета статті** – проаналізувати основні відмінності прагматики імператива в українській та англійській мовах, висвітлити можливі проблеми міжкультурної комунікації, пов'язані з цими відмінностями, запропонувати рекомендації щодо вивчення відповідного мовного матеріалу.

Методологія ґрунтується на комплексному підході, що поєднує методи прагмалінгвістичного, дискурс-аналітичного та контрастивного аналізу. Теоретичним підґрунтям роботи стали положення теорії мовленнєвих актів Дж. Серля [14] та Дж. Остіна [10], а також класичної моделі ввічливості П. Браун та

С. Левінсона [11]. Методом суцільної вибірки ми виокремили та проаналізували 150 мовленнєвих одиниць у повідомленнях ЗСУ, державних установ та волонтерів у соціальних мережах за період 2024-2025 років.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Категорія імперативності традиційно є об'єктом дискусій у контексті директивних мовленнєвих актів. Як зазначають Дж. Серль та Дж. Остін, директиви мають на меті спонукати адресата до виконання певної дії. Проте культурна специфіка реалізації цих актів кардинально різниться. В англомовній комунікації панує теорія ввічливості, сформульована П. Браун та С. Левінсон. Науковці ввели поняття «позитивна ввічливість» та «негативна ввічливість». Стратегії позитивної ввічливості полягають у компліментарності до адресата, а негативна ввічливість орієнтована на уникнення прямих прохань. За цією теорією, прямий імператив розглядають як акт, який обмежує волевиявлення адресата. П. Браун та С. Левінсон аналізують увічливість як універсальне явище з культурно специфічною реалізацією, а Г. Хофстеде порівнює ввічливість із правилами «соціальної гри» [13] і наголошує, що ввічлива комунікативна поведінка є результатом тривалої фіксації колективних звичок і обдуманого вибору стратегій взаємодії.

В українській лінгвістичній традиції дослідження імператива тривалий час були присвячені семантичним, синтаксичним, інтонаційним засобам його вираження. Наразі актуалізується лінгвопрагматичний інтерес. Зокрема, Є. Карпіловська [5] досліджує функції спонукальних висловлень у різних дискурсах, а колектив авторів монографії про український воєнний дискурс [9] виділяють директиви, пермісиви, експресиви та інші форми для диференціації прагматичних ефектів.

Імператив, за теорією мовленнєвих актів, має ілокутивну силу директивного акту. Його ілокутивна мета – примус. Однак у повсякденному цивільному спілкуванні пряму форму наказового способу пом'якшують, а її вживання свідчить про специфічні соціальні умови (військовий стан, ієрархія, екстрена ситуація). У більшості випадків наказ трансформують до форми прохання, поради або пропозиції. Цього досягають через увічливі слова (*будь ласка, please*), використання питальних чи умовних конструкцій (*Не могли б ви..., Could you...*), модальні дієслова (*можеш, should*).

Попри формальну простоту, правильне вживання імператива є одним із найскладніших завдань в опануванні іноземної мови.

У своїх дослідженнях А. Вежицька [15] доводить, що англійській мові притаманна висока унормованість граматичних механізмів пом'якшення імперативів (модальні дієслова, умовні конструкції), тоді як українська спирається переважно на лексичні засоби та інтонацію. Якщо студенти не знатимуть прагматики ввічливості в англомовній комунікації, то використовуватимуть шаблони рідної мови, які будуть сприйняті як недоречні, грубі та агресивні. Ш. Блюм-Кулька [15] підкреслює важливість непрямих формул в англомовній комунікації для запобігання комунікативним невдачам. В англосаксонській культурі існує традиція мінімізувати тиск на співрозмовника та зберігати повагу до особистого простору. Це робить прямий імператив (*Give me the pen*) агресивно маркованим у нейтральному спілкуванні. Для збереження ввічливості англійська мова потребує граматичного ускладнення (модальні дієслова, умовний спосіб, питальні форми): *Could you possibly lend me the pen?* За спостереженнями А. Вежицької, англійська мова уникає прямого наказу, щоб не створювати тиску на адресата. Проте в українському дискурсі прямота та директивність часто стають маркером ширості.

Незважаючи на значну кількість праць [14, 15, 16], проблема міжкультурних комунікативних невдач, спричинених прямим перекладом імперативів, залишається актуальною, що визначає необхідність подальшого дослідження та врахування прагматичних аспектів у навчанні англійської мови. Відмінності прагматичних норм імперативних конструкцій в українській та англійській мовах необхідно враховувати в навчанні англійської мови. Традиційні граматичні вправи формують систему граматичних навичок, але не готують студентів до реальної комунікації. Навчальні програми мають містити матеріали, що розвивають прагматичну компетенцію через аналіз автентичних дискурсів, моделювання рольових ігор та дискусії про культурні відмінності. Комплексний підхід, спрямований на розвиток інтегративної комунікативної компетенції, здатен підготувати майбутніх фахівців до успішної міжкультурної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Комунікація в українській культурі історично є толерантною до прямих імперативів і допускає пряму директивність у повсякденному спілкуванні, в

родинному та дружньому колі. Прямий імператив є немаркованим і вважається нормальним. Грубість чи невічливість виражається переважно пейоративною лексикою, інтонацією, тоном, а не самою синтаксичною структурою. Потрібно зауважити, що з початком повномасштабного вторгнення ця тенденція посилилася. В українському комунікативному просторі періоду 2022-2025 років спостерігається актуалізація прагматики імперативів.

Війна в Україні радикально змінила ієрархію комунікативних стратегій і актуалізувала імперативність у всіх сферах життя. У критичних ситуаціях обстрілів та евакуації використання непрямих конструкцій та формул увічливості є неефективним. Директиви *В укриття!* або *Лягай!* мають вищу прагматичну цінність, ніж будь-яка ввічлива форма. Також популярності набули імперативи солідарності на кшталт *Тримаймося!*, *Вірте в ЗСУ!*, *Донатйте!*, які перетворилися з наказів на формули національної консолідації. Така трансформація вживання імперативів в Україні свідчить про формування специфічного мовлення в умовах воєнного стану. Український соціум демонструє високу толерантність до імперативів. Н. Кондратенко зазначає, що в кризовому дискурсі: «імперативність стає домінантною стратегією, адже вона мінімізує час на інтерпретацію повідомлення» [6: 111]. О. Селіванова зазначає, що «мова війни характеризується високим ступенем перформативності, де слово і дія є практично нерозривними» [8: 414]. Увічливість сьогодні полягає не у формі висловлювання, а в наданні чіткої інструкції до дії.

Нами було проведено контент-аналіз 150 офіційних та волонтерських повідомлень, які містять імператив (див. Табл. 1).

Таблиця 1. Частотність використання імператива (у %)

Table 1. Frequency of use of the imperative (in %)

Тип дискурсу	Використання прямого імператива	Використання мітигаторів	Прагматична домінанта
Мобілізаційний дискурс	98%	2%	Мобілізаційний обов'язок
Офіційні звернення (ДСНС, ОВА)	71%	29%	Оперативність
Волонтерські заклики	62%	38%	Соціальна солідарність

Найбільше прямих імперативів зафіксовано в повідомленнях мобілізаційно-мілітарного дискурсу (98%) на офіційних сторінках ТЦК та СП (*Вступай до лав..., Приходь і перемагай!*). Тут імператив виражає заклик до виконання обов'язку захищати країну. Також часто вживаються імперативи в текстах офіційних повідомлень від державних інституцій (71%), де вони спрямовані на збереження життя (*Пройдіть в укриття!, Не ігноруйте тривогу!*). У волонтерському дискурсі імперативи (62%), вживаються для фандрейзингу (*Донать!, Репостни!, Підтримай!*). Проведений аналіз свідчить, що в контексті мобілізаційного дискурсу частотність уживання імперативів є найвищою. Це пояснюється тим, що в умовах війни мобілізаційний дискурс апелює до конституційного обов'язку захищати державу, а не до вільного вибору. Також, як зазначає Н. Кондратенко, «мілітарний дискурс не передбачає варіативності поведінки адресата, тому імператив тут виступає як єдино можлива форма реалізації ілюктивної сили» [6: 110].

Таким чином, в умовах війни імператив в українському дискурсі досягає максимальної комунікативної ефективності, отримує додаткову легітимізацію та більш частотно вживається порівняно з мирним часом. Як зазначає О. Селіванова, у критичних дискурсивних практиках «вербальна агресивність часто підмінюється функціональною прямою, де перформативна сила висловлювання спрямована на швидку координацію колективних дій» [8: 412]. В українському контексті війни використання етикетних стратегій «негативної» ввічливості є не лише прагматично недоцільним, а й потенційно небезпечним. Це підтверджує тезу Ф. Бацевича про те, що «комунікативна стратегія в умовах конфлікту чи загрози тяжіє до мовленнєвого акту наказу як найбільш стабільної форми соціальної взаємодії» [1: 118]. Отже, українська лінгвокультура під час війни виробила специфічну модель «позитивної директивності», де імператив маркується як прояв турботи, лідерства та відповідальності за колективну безпеку.

Порівняння норм уживання імператива в сучасному українському контексті із нормативними англомовними еквівалентами дозволяє виявити глибокий «прагматичний розрив», оскільки в українському узусі воєнного часу спостерігається еліпсис маркерів увічливості.

В умовах війни в Україні сформувалась висока толерантність до імператива в комунікації. Проте, прямий переклад імперативів англійською мовою створює ефект надмірної агресивності, що зумовлює необхідність у додатковому «прагматичному фільтрі» під час міжкультурної комунікації. Кейс-методи допоможуть сформувати прагматичний фільтр, адже вони інтегрують мовні, когнітивні та культурні навички. Обираючи доречну для певного кейсу форму імператива, студенти мають проаналізувати соціальні змінні: статус співрозмовника, ступінь знайомства, серйозність прохання. Такий підхід не лише розвиває мовну компетентність, а й формує цілісне уявлення про прагматику англійської мови, де використання модальних дієслів чи формульних вступних фраз є необхідністю. Навіть додавання *please* до імператива часто звучить не як ввічливість, а як наполеглива вимога або команда в англійській мові. Перехід від правил до вибору через аналіз кейсів мінімізує ризики прагматичної невдачі. Використання практичних кейсів сприяє глибокому засвоєнню синтаксичних моделей імператива та розвитку критичного мислення, що є важливим для підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних адекватно обирати мовні засоби залежно від статусу співрозмовника та ситуації. Отже, під час вивчення імперативів на основі кейс-методів особливу увагу слід звертати на контекст. Кейс має містити повну екстралінгвістичну інформацію: статус співрозмовників, їхні соціальні ролі, дистанцію та мету комунікації. Соціальний контекст визначає вибір між прямим імперативом *Close the door* та пом'якшеною конструкцією *Could you possibly close the door?* Оскільки робота з кейсами передбачає деконструкцію мовленнєвих актів спонукування, студенти вчать визначати потенційні комунікативні ризики та обирати відповідні стратегії ввічливості. У будь-якому разі, варто поєднувати вивчення синтаксичних моделей імператива з когнітивними та культурними аспектами, які дозволяють запобігти негативній реакції співрозмовника через аналіз соціальної дистанції, пошук та виправлення помилки, трансформацію перекладу. Таким чином відбувається контекстуалізація компетентностей, синтез знань, розвивається критичне мислення та емпатія.

Розглянемо такий кейс: українська спеціалістка, яка працює в канадській фірмі й має високий рівень володіння англійською мовою, надіслала колезі електронний лист із проханням: *Send me a*

report by tomorrow. Незважаючи на бездоганну граматичну правильність речення, цей лист спровокував міжособистісний конфлікт, адже канадський колега сприйняв його як грубість та демонстрацію неповаги до професійної етики, тому звернувся зі скаргою до керівника. Цей кейс демонструє розбіжність між лінгвістичною та прагматичною компетенціями. У канадській діловій культурі, що є спадкоємицею британської традиції, прямий імператив *Send me* навіть із *please* є критичним порушенням автономії адресата. Для українки, яка звикла до оперативності та прямоти, ця фраза є нейтральним інструментом співпраці. Через відсутність пом'якшення повідомлення було інтерпретовано як наказ від керівника до підлеглого, а не як запит між колегами. Цей кейс засвідчує, що посилена війною звичка до імперативів може стати «прагматичною пасткою» в міжнародній комунікації та інтеграції в західне суспільство. Навіть володіння іноземною мовою на високому рівні не гарантує успішної комунікації, якщо мовець автоматично переносить стратегії прямоти, легітимізовані в Україні, в іншомовний контексти.

У сучасній методиці викладання англійської мови когнітивний підхід до вивчення імперативних конструкцій передбачає не лише засвоєння формальних граматичних моделей, але й усвідомлення концептуальних та прагматичних механізмів їх функціонування. Імператив не є ізольованою граматичною формою, а реалізується через сценарії взаємодії: команда, наказ, прохання, інструкція, порада, спільна дія, натяк, побажання. Практична реалізація когнітивного підходу у навчанні імперативних конструкцій англійської мови ґрунтується на інтеграції граматичного, прагматичного та концептуального рівнів мовлення. У цьому контексті особливого значення набувають методичні прийоми, спрямовані на формування в студентів здатності інтерпретувати та продукувати імперативні висловлювання відповідно до комунікативної ситуації. Цього можна досягти за допомогою сценарного моделювання типових комунікативних ситуацій. Наприклад, у ситуації «керівник – підлеглий» студенти мають обрати найбільш доречну форму імператива, вибір якої залежить від соціальної ролі, формальності спілкування, прагматичної мети. Корисними будуть вправи градуальної трансформації, які дозволять продемонструвати зміну ступеня категоричності імператива. Зокрема, трансформація конструкції *Open the window* у

більш м'які варіанти *Please open the window; You might open the window; Could you open the window please?* ілюструє поступовий перехід від прямого наказу до рекомендації і прохання. Такі вправи сформують у студентів розуміння імператива як градуальної, а не бінарної категорії. Також важливим є порівняльний аналіз, який дозволяє виявити міжмовні відмінності у вираженні спонукання. Зазначені методичні рекомендації допоможуть перейти від формального засвоєння імперативних конструкцій до когнітивно-прагматичного осмислення, адже студенти навчаються адаптувати мовлення до конкретного контексту, регулювати ступінь увічливості та уникати комунікативних помилок. Когнітивні підходи у викладанні імперативних конструкцій полягають у моделюванні комунікативних ситуацій, інтерпретації ступенів категоричності та систематизації типів спонукання, що сприяє формуванню не лише граматичної, а й прагматичної компетенції студентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, англомовний дискурс імператива вимагає складних непрямих форм для вираження спонукання навіть у найпростіших повсякденних ситуаціях. Носії української мови дозволяють пряму директивність у побуті й більше покладаються на контекст та інтонацію, щоб уникнути грубості. Різниця полягає не у «ввічливості» мов, а в прагматичній нормі, яка регулює, коли і як використовувати прямий імператив. Така відмінність між прагматикою імператива часто обумовлює комунікативні помилки. Сприйняття української мови як більш прямолінійної порівняно з англійською (і потенційно «неввічливою» у дослівному перекладі) зумовлене глибокими прагмалінгвістичними та соціокультурними відмінностями в реалізації категорії ввічливості. Отже, активне вживання українцями імперативів не свідчить про деградацію мовної норми. Більша толерантність до імперативів у сучасній українській культурі означає не брак ввічливості, а є адаптивним механізмом лінгвістичної системи до екстремальних соціальних умов. Викладання англійської мови у ЗВО має бути спрямованим не лише на вивчення граматичних правил вживання імператива, а й на обов'язкове формування прагматичної компетенції, що дозволить студентам адекватно обирати засоби пом'якшення для уникнення комунікативної агресії та забезпечення ефективної міжкультурної взаємодії. Аналіз таких засобів та особливостей

застосування може стати перспективою подальших наукових досліджень.

В умовах війни вживання імператива в українській мові змінює етикетний стандарт, що може спричинити дискурсивну напругу в майбутньому. Ми припускаємо, що звичка до імперативів здатна спровокувати соціолінгвістичний конфлікт у поствоєнний період, адже прямота ветеранського та волонтерського середовища може ввійти в суперечність із глобалізованими стандартами *soft skills*, де домінує англосаксонська модель увічливості. У міжкультурній взаємодії перенесення української «воєнної прямої» в англійське середовище без належної адаптації може бути сприйняте як порушення етикету, що потребуватиме свідомої лінгвістичної реадаптації суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2004. 344 с.
2. Вітгенштайн Л. Філософські дослідження. Київ: Основи, 1995. 311 с.
3. Доценко О. Передбачення війни: семантика, прагматика і здоровий глузд. *Соціальне у мові та мова в соціумі*: колективна монографія, наук. ред. та упоряд. Н. Ясакова, Київ: НаУКМА, 2023. С.242-312.
4. Зізінська А.П. Особливості передачі імперативів в англійській мові: історичний аспект. Baltija Publishing, 2021. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/45/859/1899-1> (дата звернення: 11.01.2026).
5. Карпіловська Є.А., Кислюк Л.П., Клименко Н.Ф. Система та структура української мови у функціонально-стильовому вимірі: монографія. Київ: Інститут української мови НАН України, 2024. 351 с.
6. Кондратенко Н.В. Комунікативні стратегії в українському політичному дискурсі: інтерактивна взаємодія учасників політичних ток-шоу. Одеса: Астропринт, 2009. URL: <https://dspace.onu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0855863c-215f-4081-a66c-a921722cffe6/content> (дата звернення: 11.01.2026).
7. Петрів О. Українська мова у воєнний час. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. 14 (82). 2022. С. 13-16. [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-14\(82\)-13-16](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-14(82)-13-16)
8. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.

9. Український воєнний дискурс: полілог жанрів і стилів: колективна монографія [загальна редакція: Ізотова Н.П., Потапенко С.І.]. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2024. 216 с.
10. Austin J.L. *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.
11. Brown P., Levinson, S.C. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.
12. Blum-Kulka S. Indirectness and politeness in requests: Same or different? *Journal of Pragmatics*. 1987. 11(2). P. 131-146.
13. Hofstede G. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Sage, 2001.
14. Ivanytska N., Ivanytska N. Ukrainian and English verbs in contrastive linguistics. *Advanced Education*. 2018. No. 10. P. 45-52. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.132751>
15. Mason T. Imperative Interference: Social Register Shapes Instruction Topology in Large Language Models. Cornell University. 2026. URL: <https://arxiv.org/html/2603.25015v1> (accessed 15.02.2026).
16. Ramm A., Lapshinova-Koltunski E., Fraser A. Pragmatic information in translation: a corpus-based study of tense and mood in English and German. *Proceedings of the Workshop on Computational Approaches to Discourse*. 2020. P. 16-26. URL: <https://arxiv.org/pdf/2007.05234> (accessed 15.02.2026).
17. Searle J.R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. 203 p.
18. Wierzbicka A. *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. 502 p.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2026.

Статтю рекомендовано до друку 18.04.2026.

Стаття опублікована 31.05.2026.

Як цитувати: Кондратюк М., Ішук Н. Імператив у сучасному українському дискурсі та його методичне осмислення у викладанні іноземних мов: виклики війни. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2026. Вип. 48. С. 60-73. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-04>

Конфлікт інтересів

Автори заявляють, що конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису немає. Крім того, автори повністю дотримувались етичних норм, включаючи плагіат, фальсифікацію даних та подвійну публікацію.

Внесок авторів: усі автори зробили рівний внесок у цю роботу.

У роботі не використано ресурс штучного інтелекту.

**THE IMPERATIVE IN CONTEMPORARY UKRAINIAN DISCOURSE
AND ITS METHODOLOGICAL INTERPRETATION IN FOREIGN
LANGUAGE TEACHING: THE CHALLENGES OF WAR**

Marta Kondratiuk

PhD in Philology, Senior Lecturer, the Department of Foreign Languages for
Specific Purposes, Vasyl' Stus Donetsk National University
(21021, Vinnytsia, 21 600-richchia Str.);
e-mail: mkondratiuk@donnu.edu.ua;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6310-649X>

Nataliia Ishchuk

PhD in Pedagogy, Associate Professor, the Department of Foreign Languages
for Specific Purposes, Vasyl' Stus Donetsk National University
(21021, Vinnytsia, 21 600-richchia Str.);
e-mail: ischuk.n@donnu.edu.ua;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4726-9432>

The article examines the functioning of imperative constructions in the Ukrainian language and culture through the prism of the challenges posed by the Russian-Ukrainian war and analyzes the main differences in comparison with Anglo-Saxon imperative pragmatics. Using a contrastive approach and speech act theory, the study explores the high intensity of directiveness in contemporary Ukrainian communication. It has been established that the context of martial law in Ukraine has legitimized a “military-style” mode of communication within the civilian sector. This shift is characterized by “pragmatic reduction”, the ellipsis of etiquette markers in favor of cognitive economy and the rapid transmission of critical information.

The study demonstrates that while English-language discourse continues to perceive the direct imperative as a threat to individual autonomy, the contemporary Ukrainian linguocultural environment interprets it as a marker of responsibility, leadership, and social solidarity. The authors conclude that the increasing habitual use of imperatives in Ukrainian culture during martial law represents an adaptive mechanism rather than an expression of communicative aggression. At the same time, a potential post-war sociolinguistic conflict is predicted between the newly formed “directive style” and globalized standards of politeness (soft skills), which requires further research into strategies for harmonizing these communicative models. It is recommended to integrate the development of pragmatic competence into educational curricula in order to prevent intercultural conflicts and ensure effective communication.

The article provides examples of the practical application of cognitive approaches to teaching imperative constructions in English, including the analysis of communicative situations, explanation of forms of expressing inducement (command, request, instruction, advice). In particular, it is shown how case studies can contribute to more effective acquisition of the category of politeness and

strategies for mitigating the imperative, which is especially relevant for students learning foreign languages in the context of intercultural communication. Such an approach not only expands linguistic competence but also helps to form a more comprehensive understanding of English pragmatics. Thus, the article emphasizes the importance of applying pragmatic approaches in grammar teaching, allowing linguistic, cognitive, and cultural aspects to be integrated into a unified training process. The use of such methods promotes not only a deeper mastery of syntactic models of the imperative but also the development of critical thinking, which is essential for preparing highly qualified specialists capable of appropriately selecting linguistic means depending on the interlocutor's status and the conditions of the contemporary environment.

Keywords: imperative, martial law, politeness theory, pragmatic failure, pragmatics.

REFERENCES

1. Batsevyich, F.S. (2004). *Fundamentals of Communicative Linguistics: Textbook*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
2. Wittgenstein, L. (1995). *Philosophical Investigations* (trans. from German by Ye. Popovych). Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
3. Dotsenko, O. (2023). Anticipation of war: semantics, pragmatics and common sense. In: N. Yasakova (Ed.). *The Social in Language and Language in Society: Collective Monograph*. Kyiv. Pp. 242-312 [in Ukrainian].
4. Zizinska, A.P. (2021). *Peculiarities of Rendering Imperatives in the English Language: A Historical Aspect*. Baltija Publishing. Available at: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/45/859/1899-1> [Accessed 11 Jan. 2026] [in Ukrainian].
5. Karpilovska, Ye.A., Kysliuk, L.P., Klymenko, N.F. (2024). *The System and Structure of the Ukrainian Language in the Functional-Stylistic Dimension: Monograph*. Ye.A. Karpilovska (Ed.). Kyiv: Institute of the Ukrainian Language of the National Academy of Sciences of Ukraine [in Ukrainian].
6. Kondratenko, N.V. (2009). Communicative strategies in Ukrainian political discourse. *Media-Suchasnist*. Odesa: Astroprint Available at: <https://dspace.onu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0855863c-215f-4081-a66c-a921722cffe6/content> [Accessed 11 Jan. 2026] [in Ukrainian].
7. Petriv, O. (2022). The Ukrainian language in wartime. *Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy": Philology Series, 14(82)*, pp. 13-16 [in Ukrainian]. [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-14\(82\)-13-16](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-14(82)-13-16)
8. Selivanova, O.O. (2008). *Modern Linguistics: Trends and Issue*. Poltava: Dovkillia-K. [in Ukrainian].
9. Izotova, N.P., Potapenko, S.I. (Eds.). (2024). *Ukrainian Wartime Discourse: A Polylogue of Genres and Styles: Collective Monograph*.

- Kyiv: Publishing Center of Kyiv National Linguistic University [in Ukrainian].
10. Austin, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
 11. Brown, P., Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
 12. Blum-Kulka, S. (1987). Indirectness and politeness in requests: Same or different? *Journal of Pragmatics*, 11(2), pp. 131-146.
 13. Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Sage.
 14. Ivanytska, N., Ivanytska, N. (2018). Ukrainian and English verbs in contrastive linguistics. *Advanced Education*. No. 10, pp. 45-52. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.132751>
 15. Mason, T. (2026). *Imperative Interference: Social Register Shapes Instruction Topology in Large Language Models*. Cornell University. Available at: <https://arxiv.org/html/2603.25015v1> [Accessed 15 Feb. 2026].
 16. Ramm, A., Lapshinova-Koltunski E., Fraser A. (2020) Pragmatic information in translation: a corpus-based study of tense and mood in English and German. *Proceedings of the Workshop on Computational Approaches to Discourse*. P. 16-26. Available at: <https://arxiv.org/pdf/2007.05234> [Accessed 15 Feb. 2026].
 17. Searle, J.R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
 18. Wierzbicka, A. (2003). *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.

The article was received by the editors 18.02.2026.

The article was recommended for printing 18.04.2026.

The article published 31.05.2026.

In cites: Kondratiuk M., Ishchuk N. (2026). The imperative in contemporary Ukrainian discourse and its methodological interpretation in foreign Language teaching: the challenges of war. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 48, pp. 60-73. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-04> [in Ukrainian]

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest regarding the publication of this manuscript. Furthermore, the authors have fully adhered to ethical norms, including avoiding plagiarism, data falsification, and duplicate publication.

Authors Contribution: all authors have contributed equally to this work.

The work does not use artificial intelligence resources.

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ КУЛЬТУРНО МАРКОВАНОЇ ЛЕКСИКИ

Ганна Лещенко

докт. філол. наук, професор, завідувачка кафедри
прикладної лінгвістики та перекладу

Черкаського державного технологічного університету

(18006, Черкаси, бул. Шевченка, 460);

e-mail: h.leshchenko@chdtu.edu.ua;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5316-0628>

У статті розглянуто переклад культурно маркованої лексики в межах лінгвокультурного підходу як складника міжкультурної комунікації. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі перекладу в глобалізованому суспільстві та необхідністю адекватного відтворення національно-культурної специфіки текстів. Метою роботи є визначення особливостей перекладу культурно маркованих одиниць, аналіз їх класифікацій та обґрунтування ролі лінгвокультурної стратегії перекладу в передачі змісту культурологічного характеру. У дослідженні використано описовий, зіставний та лінгвокультурологічний методи, а також метод контекстуального аналізу. Розглянуто підходи до потрактування культурно маркованої лексики, проаналізовано наявні класифікації культурно маркованих одиниць у працях українських і зарубіжних дослідників. Запропоновано поділ культурно маркованої лексики на власні назви, слова-реалії та слова-символи, які відображають різні типи інформації з національно-культурним компонентом. Встановлено, що переклад таких одиниць потребує застосування лінгвокультурної стратегії, яка передбачає вибір між форенізацією та доместикацією залежно від комунікативної мети перекладу. Визначено основні способи передачі культурно маркованої лексики, зокрема транскрипцію, транслітерацію, калькування, описовий переклад та використання функціональних відповідників. Доведено, що врахування культурної специфіки сприяє збереженню прагматичного потенціалу тексту та забезпечує адекватність його відтворення. Отримані результати підтверджують необхідність комплексного підходу до перекладу культурно маркованих одиниць з огляду на міжкультурний контекст.

Ключові слова: доместикація, культурно маркована лексика, лінгвокультурна стратегія, переклад, форенізація.

© Лещенко Г., 2026; CC BY 4.0 license

Постановка проблеми та її значення. В умовах глобалізаційних процесів міжкультурна взаємодія стає одним із ключових чинників розвитку сучасного суспільства, що «вбудовується» в економічну, наукову, культурну та інші сфери. З таких позицій переклад уже не може розглядатися виключно як процес перекодування вербальної інформації з однієї мови на іншу: він функціонує як багатовимірний соціокультурний механізм відтворення культурних смислів, цінностей і концептів.

Мова виступає як основний засіб комунікації між людьми та головний інструмент, за допомогою якого знання, уміння й традиції кодуються та передаються від одного покоління до іншого. Мова та культура є двома взаємопов'язаними явищами: і мова, і культура засвоюються в процесі соціалізації, вони не є вродженими, а транслуються через навчання й виховання в межах суспільства, спільноти або соціальної групи у формі певного коду [8: 29].

У цьому контексті особливого значення набуває поняття *лінгвокультурної адаптації*, яке охоплює комплекс перекладацьких стратегій, спрямованих на репрезентацію як денотативного змісту, так і прагматичного потенціалу, естетичного ефекту та культурної маркованості тексту в новому мовному середовищі [1: 228]. Ця актуальність ще більш увиразнюється у випадках, коли йдеться про переклад *культурно маркованих одиниць*, які відображають національно-специфічні особливості світосприйняття – лексем, висловів та ідіом, значення яких зрозуміле лише носіям певної культури.

Актуальність пропонованої статті зумовлена необхідністю комплексного аналізу перекладу як явища міжкультурної взаємодії. Такий підхід передбачає дослідження впливу культурних чинників на перекладацький процес, вивчення взаємодії мовної та культурної систем, визначення специфіки передачі культурно маркованих мовних одиниць, а також аналіз ролі культурного контексту в діяльності перекладача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному мовознавстві одним із ключових напрямів наукових пошуків є дослідження національних мовних картин світу як відображення культурних особливостей певного народу. У межах цього напрямку важливим об'єктом аналізу стають культурно марковані лексичні одиниці, а також питання їх класифікації, функціонування та

відтворення в перекладацькій практиці. Зазначеній проблематиці присвячено праці багатьох дослідників, серед яких О. Гарах, І. Голубовська, Л. Дяченко, Р. Зорівчак, О. Зосімова, М. Кочерган, В. Куліш, Н. Серета, О. Тупиця, Н. Хіль та інші.

Необхідність дослідження культурно маркованої лексики та особливостей її перекладу зумовлена тим, що саме ці мовні одиниці репрезентують специфіку національно-культурного досвіду, історичних традицій і соціальних реалій певного мовного колективу. Вони відображають унікальні концепти культури, які часто не мають прямих відповідників у мові перекладу, що створює труднощі в досягненні змістової, прагматичної та функціональної еквівалентності. Внаслідок цього перекладач має застосовувати різноманітні лексичні й граматичні трансформації, що може впливати на точність передачі культурологічної інформації та адекватність сприйняття тексту реципієнтом. Вивчення цих питань має також практичне значення, оскільки дозволяє сформулювати певні рекомендації для перекладу текстів різних типів зі збереженням культурної специфіки оригіналу.

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей перекладу культурно маркованої лексики в межах лінгвокультурного підходу, аналізі наявних класифікацій культурно маркованих одиниць та обґрунтуванні ролі лінгвокультурної стратегії перекладу (форенізації та доместикації) у забезпеченні адекватного відтворення національно-культурної специфіки оригіналу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Переклад і культура є тісно взаємопов'язаними явищами, які впродовж останніх десятиліть активно досліджуються з різних наукових позицій у багатьох галузях знань. Це зумовлено низкою чинників, серед яких важливе місце посідає посилення контактів між культурами в сучасному глобалізованому суспільстві. Активізація економічних, політичних і соціальних процесів сприяє поглибленню взаємодії між культурами, цивілізаціями та мовами. Сучасні люди значно частіше, ніж раніше, подорожують країнами, а також мають можливість активно спілкуватися завдяки новітнім технологічним засобам комунікації. У таких умовах переклад стає важливим інструментом забезпечення міжкультурної комунікації, оскільки передбачає складний процес культурного декодування,

перекодування та повторного кодування інформації з метою передачі ідей і смислів з однієї мови на іншу [8: 138].

У сучасній лінгвокультурологічній парадигмі існує безліч підходів до визначення термінологічного обсягу поняття «переклад» крізь призму культури, що зумовлено наявністю численних дефініцій обох понять. Водночас, очевидним є те, що і культура, і переклад зосереджені на відмінностях, що фіксуються в різних мовах (культурах). Ми сприймаємо певну культуру саме через її відмінності від інших культур, а потреба в перекладі виникає тоді, коли ці відмінності істотно впливають на комунікацію. З цих позицій відомий італійській перекладознавець Д. Катан вирізняє три основні підходи до розуміння процесу перекладу (залежно від того, яким чином під час перекладу можна врегульовувати відмінності між «своїм» та «інакшим») [9: 1].

У першому випадку – «переклад зсередини культури» (*translation from cultures*) – відмінності мають бути пояснені (в тексті або поза ним), у другому – «переклад для культур» (*translation for cultures*) – відмінності або редукуються шляхом доместикації, або ж, навпаки, увиразнюються за рахунок форенізації. У межах третього підходу – «переклад між культурами» (*translation between cultures*) – йдеться про оцінювання ймовірної толерантності до відмінностей та прагнення посередництва чи узгодження цих відмінностей, що передбачає створення своєрідного міжкультурного простору.

Як бачимо, всі три підходи ґрунтуються на розумінні того, що тексти розглядають з урахуванням ширших контекстів або інтерпретаційних рамок, а сам переклад є формою втручання, яка виходить за межі простого перенесення значень мовних одиниць. Відтак у лінгвокультурній площині постають питання забезпечення адекватності й еквівалентності перекладу. У наукових дослідженнях із перекладознавства ці поняття трактують по-різному: іноді їх ототожнюють та вважають синонімами, тоді як в інших випадках розмежовують як окремі категорії або навіть протиставляють одне одному [7: 177]. У цілому поняття адекватного перекладу має ширший зміст, ніж поняття еквівалентного перекладу, та передбачає відтворення єдності змісту й форми оригіналу засобами іншої мови [4: 57]. Адекватний переклад забезпечує як змістову, так і прагматичну

еквівалентність, водночас не порушуючи нормативних вимог, характеризується точністю й не допускає недоречних спотворень.

Зарубіжні дослідники [10: 2] виокремлюють п'ять основних проблем еквівалентності:

1. Лексична еквівалентність (*vocabulary equivalence*) є найбільш очевидним видом еквівалентності й стосується лексичних одиниць, які вживаються у двох або більше мовах і мають лексичні відповідники.

2. Ідіоматична еквівалентність (*idiomatic equivalence*). Проблеми перекладу виникають тоді, коли в мові використовують ідіоматичні вирази, оскільки ідіоми, як правило, не перекладаються буквально, а іноді не перекладаються взагалі.

3. Граматико-синтаксична еквівалентність (*grammatical-syntactical equivalence*). Мови суттєво відрізняються за граматичною та синтаксичною будовою, і ці відмінності часто мають вирішальне значення для передачі змісту іншими мовами.

4. Еквівалентність досвіду (*experiential equivalence*). Для того, щоб переклад був адекватним у міжкультурному контексті, перекладач має використовувати терміни, що позначають реальні об'єкти, знайомі представникам обох культур, навіть якщо рівень обізнаності з ними не є абсолютно однаковим.

5. Концептуальна еквівалентність (*conceptual equivalence*). Цей тип еквівалентності пов'язаний із забезпеченням відповідності концептів, використаних у текстах мови оригіналу й мови перекладу, де ключовою метою є досягнення рівня перекладу, коли ці концепти мають однакове значення в обох культурах.

Більша частина цих проблем безпосередньо пов'язана з об'єктом нашого дослідження – культурно маркованими одиницями.

У наукових джерелах із мовознавства та перекладознавства можна знайти чимало визначень лексики з національно-культурним компонентом: «безеквівалентна лексика», «національно-маркована лексика», «реалії», «фонова лексика», «екзотизми», «алієнізми», «варваризми», «культуреми» тощо. У нашому дослідженні ми послуговуємося терміном «культурно маркована лексика», що охоплює, по-перше, власне реалії, тобто слова (і словосполучення), що позначають об'єкти, пов'язані з життям, побутом, культурою одного народу і є чужорідними для іншого; по-друге, асоціативні реалії (за класифікацією

В. Виноградова) – вегетативні та анімалістичні символи, фольклорні, історичні, літературні й мовні алюзії, символіка кольорів тощо [див. 3: 342].

Стосовно типології культурно маркованих одиниць слід зазначити, що на сьогодні не існує єдиної універсальної класифікації, яка б дозволила уніфікувати принципи розподілу культурно маркованої лексики. Це пояснюється, насамперед, розмаїттям поглядів науковців на саму природу цього мовного феномена, а також відмінностями в дослідницьких цілях і завданнях наукових розвідок. Так, болгарські мовознавці С. Влахов і С. Флорін [5: 66] класифікують реалії за предметною та місцевою ознаками. У першому випадку дослідники вирізняють:

1. Географічні реалії (назви об'єктів фізичної географії та метеорології (*солончак, фьорд*); назви географічних об'єктів, пов'язаних із діяльністю людини (*польдер, арик*); назви ендеміків (*ківі, снігова людина*)).

2. Етнографічні реалії:

- побут: їжа, напої (*спагетті, сидр*), одяг (*кімоно, сарі*), житло, меблі, посуд (*юрта, бунгало*), транспорт (*рікша, кеб*);

- праця: люди праці (*фермер, гаучо*), знаряддя праці (*мачете, бумеранг*), організація праці (*латифундія, бригада*);

- мистецтво та культура: музика й танці (*гопак, блюз*), музичні інструменти (*кастаньєти, банджо*), фольклор (*сага, руна*), театр (*кабукі, містерія*), інші види мистецтва й мистецькі предмети (*ікебана, чинте*), виконавці (*трубадур, кобзар*), звичаї і ритуали (*конфірмація, вендетта*), свята й ігри (*Великдень, крикет*), міфологія (*троль, ельф*), культи (*лама, абат*), календар (*вайшак, бабине літо*);

- етнічні об'єкти: етноніми (*банту, баскі*), прізвиська (*кокні, грінго*), назви осіб за місцем проживання (*габровець, каріокас*);

- міри та гроші: одиниці виміру (*фут, ярд*), грошові одиниці (*сантім, песо*), їхні просторічні назви (*сотка, дайм*).

3. Суспільно-політичні реалії:

- адміністративно-територіальний устрій: адміністративно-територіальні одиниці (*департамент, графство*), населені пункти (*хутір, аул*), деталі населеного пункту (*медіна, ларго*);

- органи й носії влади: органи влади (*віче, дума*), носії влади (*канцлер, шериф*);

- суспільно-політичне життя: політична діяльність і діячі (*вігі, торі*), патріотичні й громадські рухи (*карбонарії, макі*), соціальні

явища та рухи (*неп, лобі*), звання, титули, ступені, звертання (*фрекен, лорд*), інституції (*торгпредставництво, рагс*), навчальні й культурні заклади (*ліцей, кампус*), суспільний стан і касти (*юнкер, брахман*), знаки та символи станів (*напівмісяць, свастика*);

- військові реалії: підрозділи (*легіон, орда*), зброя (*мушкет, фау*), амуніція (*кітель, бушлат*), військовослужбовці (*отаман, пластун*).

За місцевим принципом реалії розглядають таким чином: 1) у площині однієї мови (свої реалії – національні, локальні мікрореалії та чужі реалії – інтернаціональні, регіональні); 2) у площині пари мов (внутрішні й зовнішні реалії).

Відома українська мовознавиця Р. Зорівчак пропонує розрізняти реалії в історико-семантичному й структурному планах [2: 70-71]. У першому випадку виокремлюють: 1) власне реалії (*коломийка, трембіта, a babysitter, Boxing Day*) та 2) історичні реалії-архаїзми, що внаслідок зникнення референта втратили свою життєздатність (*цезник, агідник, the Black and Tans* («чорноруді» – англійські каральні загони в Ірландії в 1920-23 рр.); у другому йдеться про реалії-одноріччя (*вечорниці, a maypole*); реалії-поліччя номінативного характеру (*разовий хліб, a ticket day*); реалії-фразеологізми (*лоба забрити, to reach the woolsock*).

У лінгвокраїнознавчій традиції культурно марковану лексику нерідко поділяють на кілька груп, зокрема: 1) власні назви, 2) слова-реалії та 3) слова-символи, що містять культурно зумовлений асоціативний зміст і відображають специфіку національної картини світу (Р. Зорівчак, М. Кочерган). Розглянемо цю класифікацію детальніше й проілюструємо її положення власними прикладами.

До першої групи відносять *оніми* – антропоніми, топоніми, найменування установ, організацій, періодичних видань тощо. Такі одиниці акумулюють значний обсяг культурної інформації та можуть сигналізувати про історичні, соціальні та культурні характеристики певного середовища. Наприклад: *Oxbridge* (Оксбридж) – узагальнена назва Оксфорда й Кембриджа, *Ivy League* (Ліга плюща) – елітні університети США, *Downing Street* (Даунінг-стріт) – резиденція прем'єр-міністра Великої Британії.

Другу групу формують *слова-реалії* – лексеми, що позначають предмети, явища або ситуації, притаманні лише досвіду конкретної мовної чи культурної спільноти. Вони репрезентують специфіку побуту, елементи матеріальної та духовної культури,

характерні для окремого народу. Наприклад: *A-levels* (іспити А-рівня) – випускні іспити у Великій Британії), *Thanksgiving* (День подяки) – національне свято США, *freshman* (студент першого курсу) у системі освіти США.

Третю групу утворюють **слова-символи**, тобто одиниці з виразним асоціативним або символічним змістом, які відображають культурні, історичні чи емоційно-ціннісні смисли. Наприклад: *Uncle Sam* (Дядько Сем) – персоніфікований образ США, *the Crown* (Корона) – символ британської монархії, *Wall Street* (Уолл-стріт) – символ фінансового світу США.

Аналіз запропонованих класифікацій демонструє складну природу культурно маркованої лексики та її багаторівневий характер. Усвідомлення особливостей цих груп є важливим для перекладацької практики, оскільки сприяє врахуванню культурної специфіки та забезпеченню адекватного відтворення змісту, що досягається шляхом застосування лінгвокультурної стратегії перекладу.

Лінгвокультурна стратегія перекладу – це комплексний підхід до відтворення смислів оригіналу з урахуванням культурних контекстів, реалій та ментальних особливостей мови перекладу. Форенізацію та доместикацію розглядають як два протилежні типи лінгвокультурної стратегії перекладу, що визначають загальну орієнтацію перекладача щодо передачі культурної специфіки оригіналу.

Лінгвокультурна стратегія перекладу є ширшим поняттям, яке охоплює вибір способів відтворення культурно маркованих одиниць з урахуванням взаємодії двох культур – вихідної та цільової. У межах цієї стратегії форенізація передбачає збереження іншомовного культурного колориту шляхом передачі реалій без значної адаптації до норм мови перекладу, тоді як доместикація орієнтована на наближення тексту до культурних очікувань адресата через використання функціональних відповідників або культурних аналогів. Таким чином, форенізація і доместикація постають як альтернативні напрями реалізації лінгвокультурної стратегії перекладу, вибір між якими залежить від комунікативної мети перекладу, типу тексту та значущості культурного компонента.

Застосування лінгвокультурної стратегії перекладу передбачає використання перекладацьких трансформацій для передачі

кolorиту та збереження прагматики оригіналу для цільової аудиторії. Найчастіше під час перекладу культурно маркованої лексики застосовують такі перекладацькі прийоми: транскрипцію, транслітерацію, калькування, пошук ситуативного відповідника (аналога), описовий, гіпонімічний, приблизний і контекстуальний переклади (див., напр., [6]).

Урахування культурної маркованості лексики є принципово важливим для перекладача з кількох причин. Передусім від належного тлумачення таких одиниць залежить точність перекладу. Крім того, некоректна передача культурно зумовлених слів може спричинити викривлення змісту оригіналу та втрату значущих культурних смислів. Не менш важливим є й комунікативний аспект: переклад, у якому ігнорується культурна специфіка лексики, здатен ускладнити сприйняття тексту або викликати в реципієнта небажані асоціації. Водночас адекватне відтворення культурно маркованих одиниць сприяє збереженню національно-культурної своєрідності та популяризації культурної спадщини відповідного народу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження уможливило висновок про те, що переклад у сучасній лінгвокультурологічній парадигмі постає як складний механізм міжкультурної комунікації, спрямований на відтворення культурних смислів і національно-специфічних концептів. Водночас культурно маркована лексика є одним із найскладніших об'єктів перекладу, оскільки такі одиниці відображають унікальний досвід певної мовної спільноти й часто не мають прямих відповідників у мові перекладу. Перспективи подальших розвідок убачаємо в детальному аналізі перекладу культурно маркованої лексики на матеріалі текстів різних функціональних стилів, зокрема художнього, публіцистичного, наукового. Актуальним також вважаємо дослідження ефективності застосування форенізації та доместикації в перекладі англomовних культурно специфічних одиниць українською мовою, а також вивчення прагматичних аспектів перекладу культурно маркованих елементів з урахуванням цільової аудиторії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гладуш Н.Ф., Дячок Н.В., Бровко К.А., Курнилович М.О. Лінгвокультурна адаптація англomовних текстів у перекладі для українського читача.

- Закарпатські філологічні студії*. 2025. Вип. 41. Т.1. С. 27-236. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.41.1.36>
2. Зорівчак Р.П. Реалія і переклад. Львів: Вид-во при Львівському держ. ун-ті, 1989. 215 с.
 3. Зосімова О.В., Лисянська Ю.С. Відтворення культурно маркованої лексики в англomовному перекладі повісті Марка Вовчка «Інститутка». *Лінгвістичні дослідження: зб. наук. пр. ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. 2022. Вип. 56. С. 339-350. <https://doi.org/10.34142/23127546.2022.56.25>
 4. Козак Т.Б. Адекватність та еквівалентність перекладу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2012. Вип. 25. С. 56-57. URL: <http://dspace.tneu.edu.ua/handle/316497/12156> (дата звернення: 04.01.2026).
 5. Куліш В.С., Гарах О.М. Труднощі перекладу маркованої лексики. *Молодий вчений*. 2020. № 12(88). С. 64-68. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-12-88-14>
 6. Середа Н.А. Національно-культурна маркованість лексичних одиниць у німецько-українському перекладі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2019. № 39. Т.3. С. 79-82. <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.39.3.18>
 7. Яблочнікова В.О. Перекладацька адекватність та еквівалентність. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2019. № 38. Том 1. С. 177-179. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v38/part_1/46.pdf (дата звернення: 04.01.2026).
 8. Ilinca C. Issues in translating culturemes. *Studii de grammatica contrastiva*. 2023. No 39. P. 138-142. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8112524>
 9. Katan D. Cultural approaches to translation. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. 2012. P. 1-6. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0293>
 10. Papadakis N., Alettac F., J. Kang, Oberman T., Mitchell A., Stavroulakis G. Translation and cross-cultural adaptation methodology for soundscape attributes – A study with independent translation groups from English to Greek. *Applied Acoustics*. 2022. No. 200. P. 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.apacoust.2022.109031>

Стаття надійшла до редакції 14.01.2026.

Статтю рекомендовано до друку 01.04.2026.

Стаття опублікована 31.05.2026.

Як цитувати: Лещенко Г. Особливості відтворення англomовної культурно маркованої лексики. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2026. Вип. 48. С. 74-85. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-05>

PECULIARITIES OF RENDERING ENGLISH CULTURE-BOUND VOCABULARY

Hanna Leshchenko

Doctor of Philology, Full Professor, Head of Applied Linguistics and
Translation Department,

Cherkasy State Technological University
(18006, Cherkasy, 460 Shevchenka Blvd.);

e-mail: h.leshchenko@chdtu.edu.ua;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5316-0628>

The article examines the translation of culture-bound lexical units within the linguocultural approach as an essential component of intercultural communication. The relevance of the study is determined by the growing role of translation in a globalized world and the necessity to adequately reproduce national and cultural specificity in translated texts. The aim of the research is to identify the peculiarities of translating culture-bound units, analyze their classifications, and substantiate the role of linguocultural translation strategy in conveying cultural meanings. The research is based on descriptive, comparative, and linguocultural methods, as well as contextual analysis. Different approaches to defining culture-bound vocabulary are considered, existing classifications of culture-bound units proposed by Ukrainian and foreign scholars are analyzed. The study suggests dividing culture-bound vocabulary into proper names, realia, and symbolic units representing different types of cultural information. It is established that translation of such units requires the application of a linguocultural strategy involving the choice between foreignization and domestication depending on the communicative purpose of translation. The main techniques of rendering culture-bound vocabulary are identified, including transcription, transliteration, calque translation, descriptive translation, and functional equivalents. The study demonstrates that taking into account cultural specificity helps preserve pragmatic potential and ensures translation adequacy. The findings confirm the necessity of a comprehensive approach to translating culture-bound units with consideration of intercultural context.

Keywords: *culture-bound vocabulary, domestication, foreignization, linguocultural strategy, translation.*

REFERENCES

1. Hladush, N.F., Diachok, N.V., Brovko, K.A., Kurnylovykh, M.O. (2025). Linguocultural adaptation of English-language texts in translation for the Ukrainian reader. *Transcarpathian Philological Studies*. 41(1), pp. 227-236 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.41.1.36>

2. Zorivchak, R.P. (1989). *Realia and Translation*. Lviv: Publishing House of Lviv State University [in Ukrainian].
3. Zosimova, O.V., Lysianska, Yu.S. (2022). Rendering of culture-specific vocabulary in the English translation of Marko Vovchok's novella "Instytutka". *Linguistic Studies*. 56, pp. 339-350 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.34142/23127546.2022.56.25>
4. Kozak, T.B. (2012). Adequacy and equivalence of translation. *Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy". Series: Philology*. 25, pp. 56-57 [in Ukrainian]. Available at: <http://dspace.neu.edu.ua/handle/316497/12156> [Accessed 04 Jan. 2025].
5. Kulish, V.S., Harakh, O.M. (2020). Difficulties in translating culture-marked vocabulary. *Young Scientist*. 12(88), pp. 64-68 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-12-88-14>
6. Sereda, N.A. (2019). National and cultural markedness of lexical units in German-Ukrainian translation. *Scientific Bulletin of the International Humanities University. Series: Philology*. 39(3), pp. 79-82 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.39.3.18>
7. Yablochnikova, V.O. (2019). Translation adequacy and equivalence. *Scientific Bulletin of the International Humanities University. Series: Philology*. 38(1), pp. 177-179 [in Ukrainian]. Available at: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v38/part_1/46.pdf [Accessed 04 Jan. 2025].
8. Ilinca, C. (2023). Issues in translating culturemes. *Studii de grammatica contrastiva*. 39, pp. 138-142. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8112524>
9. Katan, D. (2012). Cultural approaches to translation. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, pp. 1-6. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0293>
10. Papadakis, N., Alettac, F., Kang, J., Oberman, T., Mitchell, A., Stavroulakis, G. (2022). Translation and cross-cultural adaptation methodology for soundscape attributes – A study with independent translation groups from English to Greek. *Applied Acoustics*. 200, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.apacoust.2022.109031>

The article was received by the editors 14.01.2026.

The article was recommended for printing 01.04.2026.

The article published 31.05.2026.

In cites: Leshchenko H. (2026). Peculiarities of rendering English culture-bound vocabulary. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 48, pp. 74-85. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-05> [in Ukrainian]

The work does not use artificial intelligence resources.

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ОСВІТЬОГО КОМПОНЕНТА «РИТОРИКА» АСПІРАНТАМ- ФАРМАЦЕВТАМ

Наталя Лисенко

канд. філол. наук, доцент кафедри педагогіки і психології
Національного фармацевтичного університету
(61002, Харів, вул. Г. Сковороди, 53);
e-mail: natalilisenko1977@gmail.com;
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8607-2213>

Алла Берестова

канд. філол. наук, доцент кафедри фундаментальних та суспільно-
гуманітарних наук Національного фармацевтичного університету
(61002, Харів, вул. Г. Сковороди, 53);
e-mail: balla19682802@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6036-7961>

У пропонованій статті авторки порушують питання щодо впровадження технології проблемного навчання в закладах вищої освіти як ефективного засобу підготовки фахівців нового типу, здатних до критичного мислення, самостійного прийняття рішень, творчої діяльності та професійної комунікації. Обґрунтовано актуальність формування риторичної компетентності аспірантів, значна частина яких орієнтована на педагогічну діяльність. Наголошено, що рівень розвитку комунікативних і риторичних умінь безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу, мотивацію здобувачів освіти та якість засвоєння навчального матеріалу.

Проаналізовано наукові підходи до проблемного навчання, зокрема ідеї сократівського діалогу, концепцію «навчання через діяльність» Дж. Дьюї, теорію відкритого навчання Дж. Брунера, а також напрацювання вітчизняних і зарубіжних науковців щодо розвитку когнітивних та творчих здібностей здобувачів освіти. Визначено, що попри значну кількість досліджень недостатньо уваги приділено розробленню прикладних проблемних кейсів, адаптованих до конкретних освітніх програм і категорій здобувачів.

Метою статті є обґрунтування доцільності застосування проблемного навчання в професійній підготовці майбутніх викладачів

© Лисенко Н., Берестова А., 2026; CC BY 4.0 license

фармацевтичних закладів вищої освіти та представлення авторських прикладів проблемних завдань із риторики. У роботі розкрито сутність проблемного навчання як організації освітнього процесу через створення проблемних ситуацій, що стимулюють пізнавальну активність студентів, формують у них аналітичне мислення та здатність діяти в умовах невизначеності.

Запропоновано класифікацію проблемних завдань і розроблено систему кейсів, спрямованих на розвиток логічного мислення, аргументації, комунікативної гнучкості та рефлексивних умінь. Продемонстровано, що використання таких завдань сприяє підвищенню мотивації до навчання, формуванню професійної компетентності та готовності до педагогічної діяльності.

Зроблено висновок, що проблемне навчання є ефективним інструментом інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, забезпечує активізацію навчальної діяльності та створює передумови для безперервного професійного розвитку майбутніх фахівців.

Ключові слова: педагогічна технологія, проблемна ситуація, проблемне навчання, проблемний кейс, риторика, «Фармація» PhD.

На сучасному етапі розвитку суспільства сформувався запит на фахівця нового типу – всебічно розвинену, креативну особистість, яка володіє логічним мисленням, уміє знаходити рішення в складних ситуаціях, системно опрацьовує та накопичує знання. Важливими також є здатність до саморефлексії, постійного самовдосконалення й корекції власної діяльності, відкритість до комунікації та вміння ефективно працювати в команді.

Водночас для молодих викладачів, а за статистикою 50% аспіратів планують у подальшому педагогічну кар'єру й повинні отримати відповідний досвід на педагогічній практиці, особливо актуальною постає проблема формування риторичної компетентності, адже саме від уміння чітко, переконливо й доступно презентувати матеріал, налагоджувати діалог з аудиторією та керувати комунікативною взаємодією залежить ефективність навчального процесу. Недостатній рівень розвитку риторичних навичок може ускладнювати передачу знань і знижувати мотивацію здобувачів освіти.

Саме впровадження проблемного навчання в закладах вищої освіти сприяє формуванню такого типу спеціаліста, а також створює умови для розвитку риторичних умінь, необхідних як для майбутніх фахівців, так і для викладачів.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій. Ідеї проблемного навчання мають глибоке історичне коріння й сягають ще античності, зокрема сократівського діалогу, що ґрунтується на постановці відкритих запитань. Такий підхід стимулює мислення, створює інтелектуальну напругу через усвідомлення обмеженості власних знань і поступово підводить до істини шляхом міркування та обговорення.

У подальшому розвиток цієї технології був пов'язаний із працями Джона Дьюї – представника ідеї «навчання через діяльність» (learning by doing). Дослідник підкреслював, що освітній процес має базуватися на реальних життєвих ситуаціях, які спонукають до активного пізнання, а також увів поняття «проблемної ситуації» як ключового чинника розвитку критичного мислення [4].

Вагомий внесок у теорію проблемного (евристичного) навчання зробив Джером Брунер. У межах концепції відкритого навчання він обґрунтовував необхідність того, щоб знання не передавалися у готовому вигляді, а здобувалися через самостійний пошук, дослідження та відкриття [11].

Сучасні українські науковці виявляють значний інтерес до цієї проблематики. М. Фіцула говорить про зв'язок між проблемним підходом і розвитком самостійного мислення студентів [9]. У галузевих дослідженнях особливості застосування проблемного навчання розкривають О. Іванченко та О. Мельнікова (у сфері медичної та біологічної фізики) [5], К. Ліневич і О. Шевченко (у підготовці лікарів) [7], О. Волошина (у педагогічній освіті) [2]. Активізацію навчальної діяльності через проблемність розглядають також О. Гулай [3] та С. Снісар [8].

Проте, незважаючи на значну кількість досліджень, у науковій літературі переважає загальний аналіз впливу проблемного навчання на мотивацію, розвиток креативності та використання в цифровому освітньому середовищі. Водночас недостатньо уваги приділено розробленню конкретних проблемних кейсів, адаптованих до окремих категорій здобувачів освіти, а також чіткому визначенню вимог до їх побудови й використання. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне порушити питання щодо використання проблемного навчання під час викладання освітнього компонента «Риторика» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

Метою дослідження є обґрунтування необхідності впровадження технології проблемного навчання в закладах вищої освіти як засобу підвищення якості підготовки сучасних фахівців та розробка проблемних кейсів із риторики, орієнтованих на майбутніх викладачів фармацевтичних закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблемне навчання розглядають як підхід, за якого здобувачі освіти опиняються перед реальною або змодельованою проблемною ситуацією, що потребує аналізу та пошуку рішення. Його сутність полягає в тому, що саме процес розв'язання проблеми стає ключовим чинником пізнавальної діяльності.

У всіх сферах, де необхідні аналітичне мислення, дослідницькі вміння, здатність ухвалювати як швидкі, так і виважені рішення, а також ефективно взаємодіяти в команді, доцільно використовувати проблемний підхід як інструмент здобуття знань.

У медичній та фармацевтичній освіті проблемне навчання сприяє формуванню практичних умінь, розвитку клінічного мислення та готовності діяти в реальних професійних умовах. Оскільки майбутні фармацевти та медичні представники працюють із лікарськими засобами, взаємодіють із пацієнтами, лікарями та виробниками, вони повинні не лише володіти теоретичними знаннями, а й уміти аналізувати ситуації, передбачати ризики та знаходити оптимальні рішення в складних умовах [5].

Основними завданнями проблемного навчання під час викладання освітнього компонента «Риторика» майбутнім викладачам фармацевтичного профілю є: формування здатності чітко й переконливо подавати професійну інформацію; розвиток критичного мислення та навичок аргументовано відстоювати свою позицію; оволодіння ефективною комунікацією з різними аудиторіями (студентами, колегами, пацієнтами, фахівцями інших галузей); вміння діяти в умовах невизначеності та працювати з неповною чи суперечливою інформацією; здатність структурувати й адаптувати навчальний матеріал; розвиток культури професійного діалогу й дискусії з дотриманням етичних норм; формування рефлексивних умінь; стимулювання творчого підходу до викладання, зокрема створення проблемних ситуацій і кейсів; підвищення навчальної мотивації та готовності до саморозвитку; підготовка до ефективної педагогічної діяльності у фармацевтичній сфері.

Важливим складником реалізації проблемного навчання є належна організація самостійної роботи здобувачів освіти. Зокрема, О. Ісаєва та Г. Шайнер підкреслюють необхідність забезпечення міжпредметних зв'язків і спрямування завдань на розв'язання практично орієнтованих проблемних ситуацій, наближених до реальних професійних умов [6].

На нашу думку, розроблення та впровадження технологій проблемного навчання є складним процесом, що вимагає від викладача високого рівня педагогічної майстерності та значних часових ресурсів. Такий підхід передбачає творчу, емоційно насичену співпрацю викладача та здобувачів освіти, яка потребує цілеспрямованості, відповідальності й значних вольових зусиль, але водночас забезпечує глибоке засвоєння знань і підвищує інтерес до навчання, оскільки формує вміння мислити та долати труднощі.

Як відомо, важливою умовою ефективності навчання є створення сприятливого освітнього середовища, в якому кожен здобувач може реалізувати свій інтелектуальний потенціал і відчувати успіх. Це досягається завдяки використанню різноманітних форм роботи, зокрема дискусій, проблемних лекцій, ділових ігор та проєктної діяльності [7: 71].

Навчальну проблему зазвичай трактують як інтелектуальну складність, що виникає в процесі пояснення певного явища, процесу або об'єкта. Її розв'язання передбачає пошук нових підходів і методів для досягнення освітніх результатів, що, своєю чергою, реалізується через створення відповідних проблемних ситуацій.

Проблемні ситуації, які пропонує викладач під час лекцій і практичних занять, мають бути ретельно продуманими, адже саме вони спрямовують пізнавальну діяльність здобувачів освіти. Водночас студенти повинні чітко усвідомлювати межу між уже відомим і тим, що потребує пізнання, а також уміти визначати можливі шляхи подолання суперечностей.

У науковій літературі існують різні підходи до класифікації проблемних ситуацій: зокрема, С. Вазинський і Т. Щербак у своїх розвідках виокремлюють п'ять типів [1], тоді як О. Шинкарук пропонує розширену класифікацію, що нараховує сім типів [10].

Скориставшись запропонованою класифікацією О. Шинкарук та доопрацювавши її, ми розробили кілька проблемних кейсів для аспірантів-фармацевтів, які вивчають курс риторики:

Таблиця 1. Приклади проблемних кейсів з риторики для аспірантів
Table 1. Examples of problem cases in rhetoric for graduate students

Тип проблемного завдання	Опис	Приклад завдання з риторики
Завдання на логічне міркування	Розвивають логіку, послідовність думки та причинно-наслідкові зв'язки; передбачають аналіз інформації, встановлення зв'язків і формулювання обґрунтованих висновків	«Невидимі припущення» Теза: «Наукова істина є об'єктивною». Умова: Припущення, на яких базується ця теза, не задані. Завдання: Визначте приховані передумови. Сформулюйте аргументи «за» і «проти». Покажіть, як зміна передумов змінює висновок.
Завдання з несформульованим питанням	Умова задана без чіткого питання; студент сам формулює проблему, визначає напрям її розв'язання	«Втрачений контекст» Вам надано фрагмент аргументації: «Це рішення є очевидно правильним, оскільки воно відповідає сучасним вимогам» Умова: Контекст повністю втрачено. Завдання: Запропонуйте мінімум 3 можливі контексти, де це висловлювання могло б бути доречним. Визначте, яких даних бракує для повноцінної аргументації. Перебудуйте висловлювання, зробивши його більш переконливим.
Завдання з відсутніми даними	Відсутня частина необхідної інформації; потрібно виявити прогалини та працювати з припущеннями	«Аргумент без факту» Вам потрібно підготувати короткий виступ (3–4 хв) на тему: «Цифрові технології покращують якість наукової комунікації». Умова: Вам не надано жодних статистичних даних,

		досліджень чи прикладів. Завдання: Побудуйте переконливу аргументацію без емпіричних доказів. Визначте, які риторичні стратегії компенсують відсутність фактів. Поясніть, де проходить межа між переконанням і маніпуляцією.
Задачі з неповними даними	Дані є, але їх недостатньо для однозначного рішення; передбачають варіативність	«Неповна теза» Теза: «Інтердисциплінарність шкодить глибині досліджень». Умова: Вам не надано визначень ключових понять («інтердисциплінарність», «глибина»). Завдання: Запропонуйте різні інтерпретації цих понять. Побудуйте аргументацію для кожної інтерпретації. Покажіть, як зміна значення змінює силу аргументу.
Задачі із зайвими даними	Містять надлишкову або несуттєву інформацію; необхідно відокремити головне від другорядного	«Суперечливі цілі» Вам потрібно виступити перед аудиторією з темою: «Необхідність реформування освіти». Умова: Частина аудиторії підтримує реформи. Частина – категорично проти. Ви не знаєте співвідношення цих груп. Завдання: Побудуйте стратегію виступу в умовах невизначеності. Виявіть, які аргументи є «безпечними». Опишіть, як уникнути конфліктної ескалації.
Завдання з мінливим змістом	Умови змінюються в процесі виконання;	«Аудиторія невідома» Вам потрібно написати вступ до лекції на тему: «Етика

	<i>вимагають гнучкості мислення й адаптації</i>	наукового дискурсу. Умова: Ви не знаєте, хто ваша аудиторія (студенти, викладачі, міждисциплінарна спільнота тощо). Завдання: Складіть універсальний виступ, який буде актуальним для різних аудиторій. Визначте, які елементи риторики є «адаптивними». Обґрунтуйте свій вибір.
<i>Завдання з кількома рішеннями</i>	<i>Передбачають кілька правильних відповідей; важливе порівняння та вибір</i>	«Аргумент опонента» Вам потрібно захистити позицію, з якою ви особисто не погоджуєтесь. Умова: Вам не надано аргументів цієї позиції. Завдання: Самостійно реконструюйте найсильнішу версію позиції (steelman). Побудуйте захисну промову. Проаналізуйте, як це вплинуло на ваше розуміння риторики.
<i>Завдання на доведення</i>	<i>Спрямовані на обґрунтування істинності або хибності твердження через логічну аргументацію</i>	«Доказ без джерела» Ви отримали аргумент: «Дослідження доводять, що публічні виступи підвищують академічну успішність». Умова: Жодного посилання або джерела не наведено. Завдання: Оцініть риторичну силу такого аргументу. Запропонуйте, як можна переформулювати його етично. Вкажіть ризики використання «анонімних авторитетів».

Висновки. Отже, проблемне навчання постає як ефективний освітній підхід, у межах якого складні, наближені до реальних професійних умов завдання стають основним інструментом формування знань, умінь і компетентностей. Така організація навчального процесу стимулює здобувачів до активного застосування критичного мислення, розвитку навичок розв'язання проблем у визначених часових межах, що забезпечує не лише глибше засвоєння теоретичного матеріалу, а й набуття практичного досвіду. Під час аудиторної роботи встановлено, що впровадження елементів проблемного навчання у викладання освітнього компонента «Риторика» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня фармацевтичного профілю є доцільним і результативним, оскільки сприяє розвитку риторичної компетентності, комунікативної гнучкості та професійної рефлексії.

На нашу думку, розроблені проблемні кейси демонструють практичну значущість цього підходу, адже орієнтовані на моделювання реальних професійних і педагогічних ситуацій, що потребують аргументованого висловлювання, ведення дискусії, адаптації до різних типів аудиторії та прийняття рішень у складних умовах. Їх використання сприяє не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й формуванню готовності до майбутньої викладацької діяльності.

Водночас ефективність проблемного навчання значною мірою залежить від рівня методичної підготовки викладача, якості розроблених завдань і створення сприятливого освітнього середовища, що забезпечує активну взаємодію всіх учасників навчального процесу.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в узагальненні практичного досвіду впровадження проблемного навчання у підготовку фахівців фармацевтичної галузі, визначенні типових проблемних ситуацій у педагогічній та професійній діяльності майбутніх викладачів, а також у розробленні методичних рекомендацій щодо їх ефективного використання. Актуальним є також створення розширеного банку проблемних кейсів із риторики з урахуванням міждисциплінарних зв'язків відповідно до рівня підготовки здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Важинський С., Щербак Т. Методика та організація наукових досліджень: навч. посіб. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. С. 88.
2. Волошина О. Використання технології проблемного навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. № 46. С. 9-12.
3. Гулай О. Перспективи впровадження проблемного навчання у вищих навчальних закладах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2009. № 3. С. 170-178.
4. Дьомі Д. Досвід і освіта. Львів: Кальварія, 2003. 84 с.
5. Іванченко О., Мельнікова З. Використання проблемного підходу при викладанні медичної і біологічної фізики. *Медична освіта*. 2017. № 1. С. 65-68. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2017.1.7347>
6. Ісаєва О., Шайнер Г. Ефективність організації самостійної роботи у вищих медичних закладах. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2022. № 5. С. 46-49. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.264615>
7. Ліневич К., Шевченко О. Застосування технології проблемного навчання у підготовці лікарів. *Сучасна освіта: стратегії та технології навчання: зб. наук. праць*. 2023. Т. 1. С. 343-349.
8. Снісар О. Методи структурування навчальної інформації під час викладання аналітичної хімії в майбутніх фармацевтів. *Health & Education*. Видавничий дім "Гельветика". 2023. № 3. С. 157-162. <https://doi.org/10.32782/health-2023.3.26>
9. Фіцула М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. 528 с.
10. Шинкарук О. Проблемне навчання офіцерів-прикордонників: теорія, методика, практика: навч. посіб. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2017. 100 с.
11. Jerome S. Bruner The process of education. Harvard University Press, 1960. 92 p.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2026.

Статтю рекомендовано до друку 10.04.2026.

Стаття опублікована 31.05.2026.

Як цитувати: Лисенко Н., Берестова А. Застосування елементів проблемного навчання у викладанні освітнього компонента “риторика” аспірантам-фармацевтам *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2026. Вип. 48. С. 86-98. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-06>

Конфлікт інтересів

Автори заявляють, що конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису немає. Крім того, автори повністю дотримувались етичних норм, включаючи плагіат, фальсифікацію даних та подвійну публікацію.

Внесок авторів: усі автори зробили рівний внесок у цю роботу.

У роботі не використано ресурс штучного інтелекту.

APPLICATION OF ELEMENTS OF PROBLEM-BASED LEARNING IN TEACHING THE EDUCATIONAL COMPONENT “RHETORIC” TO PhD PHARMACY STUDENTS

Natalia Lysenko

PhD in Philology, Associate Professor, Pedagogics and Psychology

department, National University of Pharmacy

(61002, Kharkiv, 53 H. Skovorody Str.);

e-mail: natalilisenko1977@gmail.com;

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8607-2213>

Alla Berestova

PhD in Philology, Associate Professor, Fundamental Sciences and Social

Humanities department, National University of Pharmacy

(61002, Kharkiv, 53 H. Skovorody Str.);

e-mail: balla19682802@gmail.com;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6036-7961>

The article examines the issue of implementing problem-based learning technology in higher education institutions as an effective means of training a new type of specialist capable of critical thinking, independent decision-making, creative activity, and professional communication. The relevance of developing rhetorical competence in PhD students, many of whom are oriented toward teaching careers, is substantiated. It is emphasized that the level of communicative and rhetorical skills directly affects the effectiveness of the educational process, students' motivation, and the quality of learning outcomes.

The study analyzes scientific approaches to problem-based learning, including the ideas of the Socratic dialogue, John Dewey's concept of "learning by doing," Jerome Bruner's theory of discovery learning, as well as the contributions of domestic and foreign scholars to the development of cognitive and creative abilities of learners. It is determined that, despite a considerable body of research, insufficient attention has been paid to the development of applied problem-based cases adapted to specific educational programs and categories of students.

The purpose of the article is to substantiate the feasibility of applying problem-based learning in the professional training of future teachers in pharmaceutical higher education institutions and to present original examples of problem-based rhetorical tasks. The essence of problem-based learning is revealed as the organization of the educational process through the creation of problem situations

that stimulate cognitive activity, develop analytical thinking, and foster the ability to act under conditions of uncertainty.

A classification of problem-based tasks is proposed, and a system of cases aimed at developing logical thinking, argumentation, communicative flexibility, and reflective skills is designed. It is shown that the use of such tasks enhances learning motivation, contributes to the formation of professional competence, and ensures readiness for pedagogical activity.

It is concluded that problem-based learning is an effective tool for integrating theoretical knowledge with practical skills, intensifying learning activities, and creating conditions for the continuous professional development of future specialists.

Keywords: *pedagogical technology, Pharmacy PhD, problem-based case, problem-based learning, problem situation, rhetoric.*

REFERENCES

1. Vazhynskyi, S., Shcherbak, T. (2016). *Methodology and organization of scientific research*. Sumy: SumDPU by A.S. Makarenko [in Ukrainian].
2. Voloshyna, O. (2016). The use of problem-based learning technology in teaching subjects of pedagogical cycle. *Scientific notes of the Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 46, pp. 9-12 [in Ukrainian].
3. Hulai, O. (2009). Prospects for the Implementation of Problem-Based Learning in Higher Educational Institutions. *Pedagogy of the Formation of a Creative Personality in Higher and General Secondary Education*, 3, pp. 170-178 [in Ukrainian].
4. Dewey, D. (2003). *Experience and Education*. Lviv: Kalvariia [in Ukrainian].
5. Ivanchenko, O., Melnikova, Z. (2017). The use of problem approach in teaching of medical and biological physics. *Medical education*, 1, pp. 65-68 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2017.1.7347>
6. Isaieva, O., Shainer, H. (2022). Efficiency of self-study organization in higher medical institutions. *Youth and market*, 5 (203), pp. 46-49 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.264615>.
7. Linievych, K., Shevchenko, O. (2023). Application of problem-based learning technology in the training of doctors. *Modern education: strategies and technologies of learning: collection of scientific works*. 1, pp. 343-349 [in Ukrainian].
8. Snisar, O. (2023). Methods of structuring educational information when teaching analytical chemistry to future pharmacists. *Health & Education*, 3, pp. 157-162 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32782/health-2023.3.26>
9. Fitsula, M. (2002). *Pedagogy*: Ed. manual for students of higher pedagogical educational institutions. Kyiv: Publishing Center "Academy" [in Ukrainian].

10. Shynkaruk, O. (2017). *Problem-based training of border guard officers: theory, methodology, practice*: Ed. manual. Khmelnytsky: NADPSU [in Ukrainian].
11. Jerome, S. Bruner. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

The article was received by the editors 16.02.2026.

The article was recommended for printing 10.04.2026.

The article published 31.05.2026.

In cites: Lysenko N., Berestova A. (2026). Application of elements of problem-based learning in teaching the educational component “Rhetoric” to phd pharmacy students. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 48, pp. 86-98. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-06> [in Ukrainian]

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest regarding the publication of this manuscript. Furthermore, the authors have fully adhered to ethical norms, including avoiding plagiarism, data falsification, and duplicate publication.

Authors Contribution: all authors have contributed equally to this work.

The work does not use artificial intelligence resources.

ВЕЛИКІ МОВНІ МОДЕЛІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ТЕХНОЛОГІЇ ПРОМПТИНГУ

Алла Мельник

канд. пед. наук, доцент кафедри германських і романських мов

Київського національного лінгвістичного університету

(03150, Київ, вул. Велика Васильківська, 73);

e-mail: alla-i@ukr.net; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9093-1225>

Обґрунтовано технологію промптингу для застосування великих мовних моделей у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Актуальність дослідження зумовлена трансформаційним потенціалом штучного інтелекту в освіті та необхідністю системного аналізу механізмів застосування чат-ботів у розвитку професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Попри активне використання студентами цифрових мовних інструментів наявні роботи переважно зосереджуються на загальних педагогічних аспектах та залишають поза увагою технології ефективної взаємодії через формулювання промптів. Метою статті є розроблення типології промптів та стратегій верифікації інформації для педагогічно виваженого використання чат-ботів у практичній мовній підготовці. Методологічну основу становили теоретико-методичний аналіз наукових джерел, порівняльний аналіз сучасних підходів, систематизація й класифікація типів промптів, методичне моделювання комплексу завдань у різних видах мовленнєвої діяльності та описово-аналітичний підхід із залученням ілюстративних прикладів. Розроблено систематизовану типологію технологій промптингу (промпт-дії, промпт-сценарій, промпт-пояснення, промпт-доповнення, промпт-надання матеріалу для аналізу) та обґрунтовано принципи їх ефективного формулювання (граматична коректність, структурованість, конкретність, позитивне формулювання інструкцій, уникнення рівнів CEFR, поступове вдосконалення через експериментування). Запропоновано три стратегії верифікації інформації (SEARCH, CREATE, CHASE-IT) для перевірки достовірності, релевантності та доброчесності згенерованого контенту, що є критично важливим для зниження ризиків «галюцинацій», упередженості й некритичного запозичення. Констатовано, що взаємодія з чат-ботами може сприяти розвитку всіх складників професійно орієнтованої комунікативної компетентності (лінгвістичної, мовленнєвої,

лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної) за умови сформованості навичок промптингу та критичного оцінювання результатів. Практична цінність полягає в узгодженому комплексі завдань для читання, говоріння, письма, що охоплюють розвиток мовленнєвих умінь, метакогнітивних стратегій і цифрової грамотності для використання в навчальних програмах з дисципліни «Практичний курс англійської мови» для студентів педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: великі мовні моделі, майбутній учитель англійської мови, промптинг, професійно орієнтована комунікативна компетентність, чат-бот.

Обґрунтування теми. Інноваційні технології у сфері штучного інтелекту створюють нові можливості для поєднання людського інтелекту, креативності та цифрових інструментів в освітній практиці. Пекінський консенсус 2019 року щодо штучного інтелекту (ШІ) та освіти підкреслює, що застосування ШІ в освітній сфері має сприяти розширенню людських можливостей для сталого розвитку та ефективної взаємодії людини й машини в повсякденному житті, навчанні та професійній діяльності [15: 18].

Ефективність інтеграції ШІ значною мірою визначається професійною готовністю педагогів до усвідомленого й доцільного використання цифрових інструментів, а також потребує узгоджених колективних зусиль у межах освітнього процесу. Як зазначив М. Федоров на Forbes Ukraine Superhumans Forum у Києві 27 квітня 2023 року, «або ви починаєте користуватися ШІ, або він замінить вас» [3].

Водночас актуальним залишається питання поєднання впровадження ШІ з дотриманням принципів академічної доброчесності та збереження належного рівня вимогливості. Освітня не можуть ігнорувати активне звернення студентів до таких технологій, натомість мають формувати в них уміння етичного та ефективного користування цифровими інструментами й демонструвати прозорість власних практик їх застосування.

Трансформаційний потенціал ШІ зумовлює зростання уваги освітян гуманітарного спрямування в Україні до можливостей великих мовних моделей (ВММ, англ. LLM), зокрема чат-ботів на базі моделей GPT, як ресурсу для оновлення підходів до викладання іноземних мов. У цьому контексті заклади вищої освіти мають підтримати перехід від сприйняття цифрових моделей як інструментів академічного шахрайства до педагогічно

виваженого залучення їх у систему мовної освіти загалом і практичної мовної підготовки зокрема. Такий підхід сприятиме формуванню творчого покоління майбутніх учителів-словесників із критичним мисленням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні й практичні аспекти використання ВММ у навчальному процесі висвітлено в дослідженнях С. Тегос, С. Деметріадіс, А. Каракостас (академічна продуктивна бесіда в умовах колаборативного навчання), Б. Гунайді, К. Джуліта, Ф. Рахман, Т. Дерін (підвищення рівня мовленнєвих навичок студентів за допомогою віртуального помічника Luga), Дж. Бельда-Медіна, Дж. Кальво-Феррер (спілкування в процесі вивчення мов), Дж. Гейд, М. Карлон, А. Оріола, Дж. Крос (написання текстів для тих, хто вивчає англійську мову), С. Чен, Д. Цзоу, Х. Се, Г. Чен (персоналізоване навчання), Б. Мемаріан, Т. Долек (методи, переваги, обмеження), С. Лаато, Б. Моршхойзер, Дж. Хамарі, Дж. Бьорне, Дж. Оравек (дослідження досягнень та викликів для вищої освіти онлайн), Д. Ковачевич (викладання англійської мови як спеціальної), Г.-Г. Лі, С. Чжай (вивчення природничих наук: дослідження планування уроків майбутніми вчителями), А. Замбрано, С. Сінгал, М. Панкевич, Р.С. Бейкер, К. Портер, С. Лю (дискусійні форуми), М. Ісмітдін, М. Хаттак, С. Хан (промтинг та чутливість великих мультимодальних моделей) та ін.

Із-поміж широкого спектра досліджень погоджуємося з твердженням про те, що чат-боти можуть сприяти створенню більш гнучкого навчального середовища, давати студентам змогу навчатися у власному темпі й у зручний для них спосіб, опрацьовувати теми настільки глибоко, наскільки вони хочуть, і своєчасно отримувати необхідну підтримку [5]. Водночас викладачам необхідно враховувати важливість для студентів безпосередньої людської взаємодії і створювати умови для педагогічно виваженого використання ВММ у поєднанні зі змістовним спілкуванням у навчальному процесі.

З метою ефективного та етичного використання генеративного ШІ в освіті студентам необхідно розвивати специфічну цифрову компетентність, яка охоплює розуміння обмежень і ризиків технологій, конструювання ефективних промптів, планування педагогічно обґрунтованих завдань, що повністю використовують можливості штучного інтелекту [6].

Генеративні технології надають викладачам нові можливості для підтримки та персоналізації навчального процесу, водночас вимагаючи формування нових видів професійної компетентності, які охоплюють уміння критично оцінювати згенерований контент з точки зору точності, педагогічної доцільності, етичних аспектів та відповідального впровадження у навчальному середовищі [9].

Попри різносторонність сучасних підходів до застосування чат-ботів на основі ВММ у навчанні та їхню безумовну теоретичну й практичну значущість, можемо констатувати, що наявні роботи переважно зосереджені на загальних педагогічних аспектах, залишаючи поза увагою системний аналіз механізмів використання в професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов.

Використання чат-ботів відкриває можливості для переосмислення підходів до професійної підготовки здобувачів освіти та забезпечення їх інструментами, важливими для майбутньої професійної діяльності. Формування вмінь результативної взаємодії з цифровими мовними інструментами набуває особливої значущості задля розвитку професійно орієнтованої комунікативної компетентності (ПОКК) майбутніх учителів англійської мови, не зменшуючи ролі викладача, а радше трансформуючи її.

Метою статті є аналіз особливостей застосування ВММ у процесі мовної підготовки майбутніх учителів та висвітлення практичних стратегій і способів педагогічного використання чат-ботів на основі цифрових мовних інструментів. Для досягнення поставленої мети передбачено дослідження різних технологій постановки промптів в чат-ботах, аналіз методичних орієнтирів їх ефективного застосування та наведення прикладів завдань у різних видах мовленнєвої діяльності.

Методологічну основу дослідження становили теоретико-методичний аналіз і синтез наукових джерел щодо застосування ВММ у мовній освіті, порівняльний аналіз сучасних підходів і педагогічних практик, а також систематизація й класифікація типів промптів та принципів їх формулювання. Для обґрунтування практичних рішень використано методичне моделювання комплексу завдань у різних видах мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, письмо) та описово-аналітичний підхід із залученням ілюстративних прикладів, що дають змогу окреслити можливості, обмеження й ризики взаємодії з ВММ та визначити умови їх педагогічно доцільного використання.

Взаємодія з ВММ може сприяти розвитку всіх складників професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов і створювати інтегроване навчальне середовище для комплексного формування професійних умінь.

На рівні лінгвістичної компетентності студенти можуть удосконалювати граматичну точність і лексичне багатство через формулювання структурованих промптів, які вимагають свідомого дотримання мовних норм; аналізувати згенеровані тексти різних стилів (офіційно-діловий, науковий, публіцистичний, розмовний) та редагувати відповіді чат-бота відповідно до нормативних вимог; можуть поглиблювати розуміння мовних нюансів і порівнювати варіанти перефразування або спрощення автентичних матеріалів для різних рівнів володіння мовою.

Мовленнєва компетентність може розвиватися через практику читання (опрацювання адаптованих ВММ текстів різної складності), говоріння (рольові ігри з чат-ботом, формулювання усних запитань для уточнення), письма (створення промптів різних типів, редагування та синтез інформації з кількох джерел) і аудіювання (робота з транскриптами для генерації запитань на активне відтворення).

Лінгвосоціокультурну компетентність можна розвивати шляхом аналізу культурно зумовлених мовних явищ (ідіом, стилістичних реєстрів, прагматичних особливостей), виявлення обмежень ВММ у розумінні культурного контексту та порівняння відповідей різних моделей на запити, що вимагають урахування соціокультурної специфіки.

Особливої ваги набуває навчально-стратегічна компетентність: студенти можуть застосовувати метакогнітивні стратегії планування взаємодії (вибір типу промпта залежно від завдання), моніторингу (перевірка фактів), оцінювання (порівняння результатів різних ВММ, виявлення «галюцинацій») та корекції (поступове вдосконалення промптів для досягнення бажаного результату). Така багатовимірна взаємодія дозволяє розглядати ВММ не лише як джерело інформації, а як активний інструмент професійного саморозвитку, що є потенційно важливим для формування готовності майбутніх учителів до автономного навчання впродовж життя.

Виклад основного матеріалу. Інструменти ШІ для генерації тексту можуть імітувати людські здібності, передавати знання,

персоналізувати навчання та забезпечувати зворотний зв'язок, а також представляти результати у вигляді текстів природною мовою, зображень, відео, музики й програмного коду. «Звільняючи людей від певних категорій мисленнєвих навичок нижчого рівня, це нове покоління інструментів ШІ може мати глибокі наслідки для того, як ми розуміємо людський інтелект і навчання» [15: 7]. Відповідно, широкі можливості ВММ щодо опрацювання інформації, написання текстів і створення мистецьких робіт спонукають освітні інституції переосмислити зміст і способи навчання.

Водночас ШІ може підривати академічну доброчесність і сприяти плагіату: дедалі більше студентів використовують ВММ для виконання письмових робіт й творчих активностей, зокрема «щоб шахраювати у своїх завданнях, тим самим підриваючи цінність оцінювання навчання, сертифікації та кваліфікацій» [4]. Це може гальмувати розвиток інтелектуальних умінь і критичного мислення, адже частина здобувачів обирає найкоротший шлях до виконання завдань, генеруючи відповіді за підказкою чат-бота замість аналізу. Технологію також можна застосовувати для шахрайства під час написання курсових робіт, модульних контрольних і онлайн-іспитів.

Попри наявні ризики, багато університетів дотримуються підходу, згідно з яким «замість намагатися заборонити їх використання, студентам і працівникам необхідно надати підтримку у використанні інструментів ШІ ефективно, етично та прозоро» [14]. За даними опитування 2023 року щодо державного використання ШІ в освіті, лише сім країн (Китай, Фінляндія, Грузія, Катар, Іспанія, Таїланд і Туреччина) повідомили про розроблення рамкових документів чи програм підготовки з ШІ для вчителів [15: 26]. Сінгапур пропонує спеціалізовану платформу розвитку ШІ-спроможностей освітніх установ через AI Government Cloud Cluster, який включає сховище моделей GPT [12]. За умов недостатньої інституційної підготовки особливо важливо окреслити межі педагогічно доцільного делегування когнітивних завдань ШІ. У 2026 році в Україні в умовах оновлення нормативного поля та інституційних політик стає актуальною вимога прозорого декларування використання ШІ [1].

У межах концепції професії і ШІ зазначається, що «є дві доволі чіткі сфери, в які люди можуть привнести щось додаткове... Одна з них – соціальний елемент, а інша – творча стратегія...» [10].

Делегуючи завдання ІІІ, доцільно враховувати, що він продукує контент без усвідомлення реального світу: інструмент не може визначати, як ми навчаємося і як навчаємо, а також не має соціального бачення й емоційної глибини.

Під час заняття з навчальної дисципліни «Практичний курс англійської мови» студенти аналізували словосполучення «abundantly clear». На прохання визначити спільнокореневі слова до «abundantly» вони помилково запропонували «abandoned» – орфографічно подібне слово, що вводить в оману. Abundantly («у великій кількості; дуже») походить від abundant (латинський корінь зі значенням «переповнення, достаток»), тоді як abandoned («покинутий; залишений») має інше походження. Щоб пояснити різницю, було запропоновано створити порівняльне зображення для виразів «abundantly clear» та «abandoned house». Цифрова модель відтворила «abundantly clear» як склянку прозорої води – асоціативну інтерпретацію («clear» = «прозорий»), а не розуміння ідіоматичного значення («цілком очевидний»).

Цей випадок ілюструє три ключові аспекти ІІІ-грамотності, необхідні майбутнім учителям. По-перше, студенти змогли виявити, що візуалізація ґрунтується на поверхневій асоціації [11: 50], а не на розумінні ідіоматичного значення. По-друге, ситуація підкреслила необхідність перевірки результатів через альтернативні джерела – студенти звернулися до етимологічних словників і підтвердили різне походження слів. По-третє, аналіз невдалої візуалізації поглибив розуміння різниці між буквальним і переносним значенням, а також стимулював дискусію про обмеження ІІІ в інтерпретації культурно-мовних нюансів. Таким чином, педагогічна цінність взаємодії з ВММ полягає не лише в отриманні коректних відповідей, а й у розвитку метакогнітивних умінь оцінювання, верифікації та усвідомленого використання цифрових інструментів.

Вважаємо правомірним у контексті викладеного вище стверджувати, що розрив між видимістю «розуміння» й фактичною відсутністю усвідомлення стимулює критичне оцінювання відповідей чат-ботів – саме те, що становить основу професійної компетентності вчителя іноземної мови в цифрову епоху. ІІІ-грамотність є важливою, адже інструменти ІІІ чутливі до інструкцій, і для компетентної взаємодії важливо вміти

формулювати запити та інтерпретувати результати з розумінням їхніх обмежень.

Стратегічною метою підготовки студентів до компетентної роботи з цифровими мовними інструментами є навчання написання промптів (запитів або інструкцій) для чат-ботів, що дає змогу отримувати якісніші результати згенерованого контенту. Дослідження М. Ісмітдіна, М. Хаттака, С. Хана довело, що формулювання промпта суттєво впливає на якість відповідей великих мультимодальних моделей [8]. Враховуючи вагому роль формулювання запитів у забезпеченні якості взаємодії з ВММ, навіть незначні зміни в їхній побудові можуть спричинити відмінності в результатах: власні моделі (як-от ChatGPT) демонструють вищу чутливість до нюансів запитів, тоді як моделі з відкритим кодом характеризуються більшою стабільністю. Це засвідчує необхідність системного навчання студентів принципам ефективного промптингу.

Перед написанням промпта студентам рекомендовано спланувати, який саме результат вони хочуть отримати: яку інформацію має містити відповідь, який обсяг і формат будуть оптимальними. Граматичні помилки та некоректна пунктуація можуть спричинити хибне інтерпретування запиту й нерелевантні відповіді, а надто довгі промпти ускладнюють упорядкування введеної інформації [13]. Якісні промпти мають бути докладними, конкретними й продуктивними.

Взаємодія з чат-ботами заохочує студентів застосовувати когнітивні й метакогнітивні стратегії. Технологія постановки промптів може підвищувати ймовірність отримання якісніших результатів за умови дотримання низки правил:

- 1) формулювати запитання чітко й уникати двозначності; формулювати інструкції позитивно, вказуючи, що треба робити, а не чого уникати;

- 2) будувати інструкцію стисло та відповідно до граматичних норм мови; дбати про пунктуацію, оскільки ВММ чутливі до структури тексту;

- 3) утримуватися від внесення матеріалів, захищених авторським правом;

- 4) додавати критерії очікуваного результату, зокрема визначати роль чат-бота, рівень володіння мовою (наприклад, «мова для початківців» замість «рівень A1», оскільки ВММ можуть неточно інтерпретувати рівні CEFR), формат і стиль відповіді (наприклад,

підсумок у трьох абзацах із використанням професійного стилю); враховувати бажану довжину відповіді, пам'ятаючи, що ВММ краще розуміють приблизні вказівки (2–3 речення), ніж точні обмеження кількості слів;

5) експериментувати та вдосконалювати промпти, якщо результат не відповідає очікуванням; різні моделі можуть по-різному реагувати на однакові запити, тому поступове коригування формулювань є природною частиною роботи з ВММ [7]. Студентам також варто враховувати, що генеративні інструменти ШІ споживають значну кількість енергії, тому один добре сформульований пром프트 є більш ефективним та екологічно відповідальним, ніж багаторазові спроби.

Студенти можуть користуватися пам'ятками, щоб формулювати промпти ефективно й результативно. Важливо: чат-боти на основі ВММ відповідають краще, коли їм чітко визначають, що саме потрібно зробити; обов'язковими є перевірка фактів, щоб уникнути «галюцинацій», і відмова від введення будь-яких персональних даних [13]. Нижче подано пам'ятку для студентів щодо того, чого не можна робити під час взаємодії з ВММ.

Take note!

- ✓ Do not enter personal data or identifying information
- ✓ Do not add copyrighted material (unless you are the owner)
- ✓ Do not rely solely on the A1–C2 marker; add a description of the level/target audience
- ✓ Do not phrase instructions negatively
- ✓ Do not ignore punctuation and grammar
- ✓ Do not accept results without critical analysis and fact-checking

Розвиток критичного мислення у взаємодії з чат-ботами потребує інноваційних, але безпечних методів. Викладачі можуть інструктувати студентів використовувати різні типи промптів.

Промпт-дії – це коротка команда на трансформацію результату (наприклад, спростити, перефразувати, згенерувати запитання): «Write», «Explain», «Create», «I don't understand. Please simplify it». Такі інструкції спрямовують роботу з відповіддю: студентів заохочують перевіряти факти, критично оцінювати, редагувати й удосконалювати результати; відповідальність за фінальну версію завдання залишається за ними.

Промпт-надання матеріалу для аналізу: «You are an English as a foreign language teacher. I will give you access to [type of material]. Write a thesis statement for me».

Промпт-сценарій – це створення контексту взаємодії для рольових ігор: «I want you to behave like Aristotle — the ancient Greek scholar, founder of classical logic and teacher of Alexander the Great. I want you to respond like him in advanced English. Do not write any explanations. Just respond like him».

Промпт-пояснення: «You are an English as a foreign language teacher. Explain in simple terms the difference between the grammatical structures «the present students» and «the students present» to your students, who are advanced learners of English as a second language. Then give three more adjectives that take on a slightly different meaning depending on their position (before or after the noun)».

Промпт-доповнення: «Add 5 short example sentences for each structure ('the present students' / 'the students present'), indicate typical usage errors, and suggest 3 exercises for advanced learners to reinforce their knowledge».

Ефективним методом оволодіння мовленнєвою компетентністю в говорінні може бути використання запитань на активне відтворення (active recall) за допомогою чат-бота. Такий інструмент може ставити запитання на будь-яку тему в режимі реального часу: наприклад, студент може використати транскрипт відео та попросити чат-бота сформулювати тези або підсумувати ключові моменти для самоперевірки [2].

З метою вдосконалення говоріння можна застосовувати рольові ігри з чат-ботом: студенти розігрують ситуації англійською мовою, пов'язані з темою або мовним матеріалом (наприклад, розмова з інструментом у ролі історичної постаті, представника професії або вигаданого персонажа), що дає змогу практикувати мовлення без страху помилитися. Активність можна організувати фронтально: взаємодію виводять на екран, викладач модерує процес, а студенти формують запитання й додаткові промпти та зіставляють відповіді чат-бота з відомою їм інформацією.

Для писемного мовлення можна використовувати стратегію брейнстормінгу у взаємодії з цифровим інструментом: студенти швидко фіксують перші ідеї, відбирають абстрактні й конкретні поняття, формують тезу та вибудовують послідовність аргументів. Згенеровані ідеї можна використовувати для опису,

порівняння, пошуку аргументів, пояснення причин проблем і пропонування рішень; для впорядкування матеріалу доречно застосувати візуальну інтелект-карту.

Нижче подано приклад завдання на брейнстормінг:

1. Промпт-сценарій «If you were an outstanding teacher and mentor, what would you leave in a time capsule of education for your descendants?»

2. Промпт-дії «Ask ChatGPT to brainstorm and suggest a few ideas that will inspire you to create a time capsule».

3. Промпт-дії «Analyse and compare what the chatbot offers. Assess whether these ideas are completely nonsensical or, on the contrary, absolutely fantastic».

4. Промпт-дії «Submit your edited version. Improve it based on your own ideas and what ChatGPT has suggested» [11].

Ефективним засобом залучення студентів до читання є використання автентичних матеріалів, пов'язаних із професійними інтересами здобувачів освіти. Водночас такий підхід може втрачати мотиваційний потенціал, якщо мовна складність текстів є надто високою; у такому разі доцільно використовувати чат-бот для мовної адаптації матеріалів.

Щоб студенти усвідомили ризики некритичного сприйняття інформації, їх можна об'єднати в малі групи за відомими їм методами навчання. Кожна група просить чат-бот на основі ВММ надати поради щодо застосування методу, після чого аналізує відповіді та перевіряє їх на «галюцинації» (хибну інформацію). У разі виявлення помилок відповідь потрібно відредагувати так, щоб вона містила коректну інформацію. Приклад промпта-дії: «Act as an English teacher. Compile a list of tips for a beginner teacher who will be conducting a webinar for English teachers on the topic of Visible Learning. Ensure that the language you use is appropriate for them».

Чат-бот може запропонувати список ресурсів для поглиблення теми (книги, статті, сайти, відео тощо); доцільно порівнювати відповіді різних моделей і враховувати, що частина моделей могла навчатися на застарілих даних. Нижче подано пам'ятку для студентів щодо ефективної взаємодії з ВММ.

Take note!

- ✓ The list of resources needs to be evaluated.
- ✓ It is necessary to check whether these sources actually exist and to ensure that the list does not include any 'hallucinations'

characteristic of these models.

- ✓ Next, you should select the sources that best suit your context.

Під час роботи з БММ студентам рекомендовано використовувати навчальні стратегії для перевірки достовірності, релевантності та доброчесності інформації. Зокрема пам'ятки стратегій SEARCH, CREATE і CHASE-IT, де кожна літера відповідає слову, пов'язаному з пошуком інформації.

Стратегія SEARCH найкраще підходить для швидкого оцінювання джерела (статті, сайти, відповіді ІІІ): вона охоплює ключові параметри (хто/звідки, докази, рік, ясність, корисність) і добре працює для перевірки «галюцинацій» ІІІ.

SEARCH	
Source	Where does this information come from? Can this source be trusted?
Evidence	What evidence supports this information?
Author	Who wrote it and what motivated the author to do so?
Recency	How recent is the source? What indicates its relevance?
Clarity	How clearly is the information presented? Is it easy to understand?
Helpfulness	Is the information useful? Is it relevant to the topic?

Стратегія CREATE допомагає синтезувати інформацію і перетворити її на навчальний продукт (текст нотаток, резюме, аргументи, план уроку або рефлексію).

CREATE					
Check accuracy	Recognise bias	Evaluate relevance	Ask for evidence	Transform / rewrite	Explain what you learned

Навчальна стратегія CHASE-IT зручна для перевірки фактів і оцінювання достовірності відповідей ІІІ; вона додатково акцентує «застосуй», «перефразуй», «поясни» та «розпізнай упередження», що підтримує медіаграмотність.

CHASE-IT	
Credibility	Can this source/answer be trustworthy? What is the reputation of the resource?
Helpfulness	Is it relevant to my topic?

Author	Who created it (author or AI)? What are the possible motivations, interests, biases?
Source & Timeliness	Where did the information come from? How can it be verified? How recent is the source? Is the context relevant to my question?
Evidence	What facts/data/examples/links/quotes/primary sources confirm this?
Integrity & Clarity	Is there a risk of plagiarism or 'hallucinations'? Are borrowings/quotations correctly formatted? Is the information presented clearly and unambiguously?
Transform	Rewrite and summarise in your own words, compare 2-3 sources, add an example, draw a conclusion.

Замінювати людський зв'язок штучними засобами не є оптимальним підходом. Водночас у ситуаціях, коли потрібно швидко емоційно розвантажитися, можна звернутися до «ШІ-вчителя», який згенерує пропозиції та поради й частково імітуватиме підтримувальну розмову (підсумує сказане, поставить уточнювальні запитання). Нижче подано пам'ятку для роботи з ВММ.

Take note!	
✓	LLMs process statements differently than humans: their responses are formed word by word based on the probable next word and other mechanisms on which they are based.
✓	LLMs do not think, and any advice they give may be questionable.
✓	Be careful not to rely too heavily on these tools.

Викладач має заохочувати студентів ретельно зважувати, чи є відповіді доречними саме для них і їхнього контексту. Чат-боти можуть запропонувати швидке рішення, але не повинні повністю замінювати людську взаємодію.

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, можемо зробити висновок, що педагогічно виважене використання ВММ у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов як інструменту розвитку їхньої ПОКК є доцільним. Генеровані моделі можуть підтримувати перехід від читання до говоріння та письма (перефразування, резюмування, рефлексія), сприяти персоналізації навчальних дій і забезпечувати оперативний зворотний зв'язок за умови чіткого визначення ролі інструмента та очікуваного результату. Водночас ефективність взаємодії з ВММ значною мірою визначається сформованістю навичок промптингу: граматична коректність, структурованість і конкретність інструкцій.

Окремо наголошено на необхідності поєднання впровадження BMM із принципами академічної доброчесності та розвитком критичного мислення. Запропоновано розглядати відповіді чат-бота як матеріал для аналізу, зіставлення, редагування та аргументованого вдосконалення, при цьому підкреслено, що відповідальність за фінальну версію навчального продукту залишається за студентом. З метою зниження ризиків «галюцинацій», упередженості й некритичного запозичення ми виокремили стратегії SEARCH, CREATE і CHASE-IT як інструменти перевірки достовірності, релевантності та доброчесності інформації, а також перетворення отриманого контенту на власний навчальний продукт.

Практична цінність представленого підходу полягає в систематизованій типології технологій промптингу (промпт-сценарій, промпт-дії, промпт-пояснення, промпт-доповнення, промпт-надання матеріалу для аналізу) та стратегіях верифікації інформації (SEARCH, CREATE, CHASE-IT), що у поєднанні з комплексом завдань охоплюють розвиток мовленнєвих умінь, аргументації, метакогнітивних стратегій і цифрової грамотності та становлять методичну основу для інтеграції BMM у професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов. Аргументовано, що роль викладача в умовах використання BMM не зменшується, а трансформується: викладач визначає правила етичного застосування, модерує взаємодію та навчає перевіряти факти. Методичні напрацювання можуть бути використані для розробки навчальних програм з дисципліни «Практичний курс англійської мови» для студентів педагогічних спеціальностей.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною верифікацією результатів апробації запропонованих завдань, аналізом зворотного зв'язку від студентів, порівнянням різних BMM за відповідними критеріями та розробленням підходів до поєднання традиційних методів навчання з цифровими технологіями у викладанні англійської мови як іноземної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України “Про академічну доброчесність” від 18.12.2025 № 4742-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20> (дата звернення: 13.01.2026).
2. Мельник А.І. Особливості використання чат-боту ChatGPT у навчанні професійно орієнтованого спілкування майбутніх викладачів

- англійської мови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 21(177). С. 100-107. <https://doi.org/10.58407/visnik.232117>
3. Як алгоритми змінять бюрократію (Інтерв'ю з Михайлом Федоровим). (2023, 27 квітня). *Forbes Надлюди*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=eWtCiMz4hug> (дата звернення: 13.01.2026).
 4. Anders B.A. Is using ChatGPT cheating, plagiarism, both, neither, or forward thinking? *Patterns*. 2023. 4(3). <https://doi.org/10.1016 /j.patter.2023.100694>
 5. Chen X., Zou D., Xie H., Cheng G. Twenty years of personalized language learning. *Educational Technology & Society*. 2021. 24(1). P. 205-222.
 6. Chukhno O.A. Teachers and learners' perspectives on the use of Generative AI in foreign language education. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2024. 73. P. 53-60. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-73-53-60>
 7. *Generative AI Idea Pack for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment. 2024.
 8. Ismithdeen M.I., Khattak M.U., Khan S. Promptception: How sensitive are large multimodal models to prompts? 2025. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.03986>
 9. Karakaya K., Alpat M.F., Uçar H., Karakaya Ö., Bozkurt A. Preparing teachers for the algorithmic educational landscape: A critical mapping of generative AI integration in language teacher education. *Technology in Language Teaching & Learning*. 2025. 7(2). <https://doi.org/10.29140/tltl.v7n2.102841> (дата звернення: 13.01.2026).
 10. Lee K.-F. *AI Superpowers: China, Silicon Valley, and the New World Order*. Houghton Mifflin Harcourt. 2018.
 11. Melnyk A.I. Gen AI and flipped learning: Reinforcing pre-service English teachers' professionally focused communicative competence. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Pedagogy*. 2024. 1(19). P. 49-54. <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2024.19.08>
 12. Ocampo Y. *Singapore Unveils AI Government Cloud Cluster*. OpenGov Asia. 2023. URL: <https://opengovasia.com/singapore-unveils-ai-governmentcloud-cluster> (дата звернення: 13.01.2026).
 13. Oliver S. AI prompt writing for ELT teachers: 7 ingredients of a successful prompt. 2024. LinkedIn. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/ai-prompt-writing-eltteachers-7-ingredients-gwdyc/> (дата звернення: 13.01.2026).
 14. Russell Group. *Russell Group principles on the use of generative AI tools in education*. 2023. URL: https://russellgroup.ac.uk/media/6137 /rg_ai_principles-final.pda (дата звернення: 13.01.2026).

15. UNESCO. *Guidance for generative AI in education and research*. 2023. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693> (дата звернення: 13.01.2026).

Стаття надійшла до редакції 25.02.2026.

Статтю рекомендовано до друку 17.04.2026.

Стаття опублікована 31.05.2026.

Як цитувати: Мельник А. Великі мовні моделі в професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов: технології промптингу. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2026. Вип. 48. С. 99-116. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-07>

У роботі використовувався ресурс штучного інтелекту з метою проведення над ним дослідження. Увесь науковий контент створений автором.

LARGE LANGUAGE MODELS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS: PROMPTING TECHNOLOGIES

Alla Melnyk

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
the Department of Germanic and Romance Languages,

Kyiv National Linguistic University
(03150, Kyiv, 73 Velyka Vasylkivska Str.);

e-mail: alla-i@ukr.net; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9093-1225>

The article substantiates the pedagogically sound use of prompting techniques for applying large language models in the professional training of future foreign language teachers. The relevance of the study is determined by the transformative potential of artificial intelligence in education and the need for a systematic analysis of chatbot application mechanisms in the development of professionally oriented communicative competence in future teachers of English. Despite students' active use of digital language tools, existing research predominantly focuses on general pedagogical outcomes, leaving insufficient attention to strategies for effective interaction through prompt design. The aim of the article is to develop a typology of prompts and information verification strategies for the pedagogically sound use of chatbots in practical language training. The methodological foundation included theoretical and methodological analysis of scientific sources, comparative analysis of contemporary approaches, systematization and classification of prompt types, methodological modeling of a task complex across various types of speech activity, and a descriptive-analytical approach with illustrative examples. The study develops

a systematized typology of prompting techniques (action prompt, scenario prompt, explanation prompt, supplementation prompt, and prompt for providing material for analysis) and substantiates the principles of their effective formulation, including grammatical correctness, clear structure, specificity, positively framed instructions, avoidance of CEFR-level requests, and iterative refinement through experimentation. Three information verification strategies (SEARCH, CREATE, and CHASE-IT) are proposed for checking the reliability, relevance, and academic integrity of generated content, which is critically important for reducing the risks of hallucinations, bias, and uncritical borrowing. The study demonstrates that interaction with chatbots can contribute to the development of all components of professionally oriented communicative competence – linguistic, speech, linguosociocultural, and learning-strategic – provided that students develop prompting skills and the ability to critically evaluate generated outputs. The practical value of the study lies in a coherent set of tasks for reading, speaking, and writing that supports the development of speech skills, metacognitive strategies, and digital literacy and can be used in curricula for the Practical Course in English for students of pedagogical specialties.

Keywords: *chatbot, future English language teacher, large language models, professionally oriented communicative competence, prompting.*

REFERENCES

1. *Law of Ukraine on Academic Integrity № 4742-IX* (dated December 18, 2025). Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20> [Accessed 13 Jan. 2026] [in Ukrainian].
2. Melnyk, A. (2023). The ChatGPT use in the professional training of prospective university English teachers. *Bulletin of the National University 'Chernihiv Collegium' named after T.G. Shevchenko, Series: Pedagogical Sciences*, 21(177), pp. 100-107 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.58407/visnik.232117>
3. How algorithms will change bureaucracy (Interview with Mikhail Fedorov). (2023). *Forbes Superhumans*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=eWtCiMz4hug> [Accessed 13 Jan. 2026] [in Ukrainian].
4. Anders, B.A. (2023). Is using ChatGPT cheating, plagiarism, both, neither, or forward thinking? *Patterns*, 4(3). <https://doi.org/10.1016/j.patter.2023.100694>
5. Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G. (2021). Twenty years of personalized language learning. *Educational Technology & Society*, 24(1), pp. 205-222.
6. Chukhno, O.A. (2024). Teachers and learners' perspectives on the use of Generative AI in foreign language education. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 73, pp. 53-60. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-73-53-60>

7. *Generative AI Idea Pack for English language teachers*. (2024). Cambridge: Cambridge University Press & Assessment.
8. Ismithdeen, M.I., Khattak, M.U., Khan, S. (2025). *Promptception: How sensitive are large multimodal models to prompts?* <https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.03986>
9. Karakaya, K., Alpat, M.F., Uçar, H., Karakaya, Özlem, Bozkurt, A. (2025). Preparing teachers for the algorithmic educational landscape: A critical mapping of generative AI integration in language teacher education. *Technology in Language Teaching & Learning*, 7(2). <https://doi.org/10.29140/tltl.v7n2.102841>
10. Lee, K.-F. (2018). *AI superpowers: China, Silicon Valley, and the new world order*. Houghton Mifflin Harcourt.
11. Melnyk, A.I. (2024). Gen AI and flipped learning: Reinforcing pre-service English teachers' professionally focused communicative competence. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Pedagogy*, 1(19), pp. 49-54. <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2024.19.08>
12. Ocampo, Y. (2023). *Singapore unveils AI government cloud cluster*. *OpenGov Asia*. Available at: <https://opengovasia.com/singapore-unveils-aigovernmentcloud-cluster> [Accessed 13 Jan. 2026].
13. Oliver, S. (2024). *AI prompt writing for ELT teachers: 7 ingredients of a successful prompt*. Available at: <https://www.linkedin.com/pulse/ai-prompt-writing-eltteachers-7-ingredients-gwdyc/> [Accessed 13 Jan. 2026].
14. Russell Group. (2023). *Russell Group principles on the use of generative AI tools in education*. Available at: https://russellgroup.ac.uk/media/6137/rg_ai_principles-final.pdf [Accessed 13 Jan. 2026].
15. UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693> [Accessed 13 Jan. 2026].

The article was received by the editors 25.02.2026.

The article was recommended for printing 17.04.2026.

The article published 31.05.2026.

In cites: Melnyk A. (2026). Large language models in the professional training of future foreign language teachers: prompting technologies. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 48, pp. 99-116. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-07> [in Ukrainian]

An artificial intelligence resource was used in this work for the purpose of conducting research on it. All scientific content was created by the author.

ONOMASTIC CONTENT AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR UEE ENGLISH LANGUAGE TEST PREPARATION

Svitlana Nasakina

PhD in Philology, Associate Professor, the Department of Social and
Humanitarian Sciences, Odesa State Agrarian University

(65012, Odesa, 13 Panteleimonivska Str.);

e-mail: sveteacher@ukr.net;

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8288-0405>

In recent years, the challenge of effectively preparing bachelor students for high-stakes standardized English language tests, particularly the Unified Entrance Exam (UEE), has become a central concern for university language departments. Traditional test preparation methods often fail to integrate language content with practical application and deep cultural context. The purpose of this article is to examine the potential of onomastic content as a pedagogical tool to improve the efficiency and effectiveness of English language test preparation in higher education and to propose a structured model for integrating onomastics into the university curriculum. The source for this study was tests taken from educational website. This article presents the results of a study of the English language tests in the Ukraine. The scientific novelty of the study lies in its focused application and methodological exploration of onomastic resources specifically within the context of UEE preparation for bachelor students. The study details how onomastic units serve as rich contextual material to reinforce vocabulary acquisition, and deepen cultural literacy. This focus on content-driven, context-rich instruction represents a departure from rote test drills. Integrating onomastic content into the university curriculum for UEE preparation represents a significant enhancement to language teaching methodology. By leveraging the inherent cultural and linguistic richness of proper names, instructors can transform abstract language rules into engaging, memorable, and contextually grounded lessons. This approach demonstrably improves students' lexico-grammatical competence and cultural awareness, leading to increased confidence and higher scores on high-stakes standardized tests. As universities seek more effective strategies for test preparation, onomastics offers a powerful, yet often underutilized, pedagogical resource. The results of this study have significant implications for curriculum development and language pedagogy. The findings of this paper can find application in the development of work programs, the creation of English language manuals and online textbooks, as well as in the

creation of methodological recommendations for English tests preparing in different countries.

Keywords: *English tests, institutions of higher education, interdisciplinary connections, proper names, UEE.*

Problem statement. Today, in almost every country, applicants for Master's programmes are required knowledge of the English language to become a student of university. The global spread of the English language with the ongoing internationalization of higher education have significantly elevated the role of English language proficiency as a key admission requirement for Master's programmes worldwide. Applicants are typically required to provide evidence of their English proficiency through internationally recognized standardized tests. In Ukraine, for instance, admission to Master's programmes necessitates successful completion of the Unified Entrance Exam (UEE). This examination is designed to uphold principles of transparency, minimize corruption risks, ensure equal opportunities, and promote equitable access to higher education. Comparable mechanisms are employed in other national contexts. For instance, in the Republic of Poland, English is widely regarded as a language of professional advancement and economic opportunity, enjoying considerable prestige across various age cohorts and social groups. Thus, standardized English language testing has become an integral component of admission procedures for Master education in the context of global academic mobility.

The Unified Entrance Exam is a mandatory standardized test in Ukraine for applicants seeking to enter Master's degree programmes. The English test is the most common foreign language component of this exam as well. The English component of the UEE is designed to check language proficiency at the B1 – B2 levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This exam is a standardized national assessment used for admission to Master's and doctoral programmes. It aims to ensure fairness, transparency, and unified academic requirements for all applicants across the country. Its primary purpose is to evaluate two key areas of academic readiness: a) general academic and analytical competence, which is necessary for successful study at the graduate level, b) foreign language proficiency, required for reading academic literature, participating in international academic communication, and conducting research. By combining these components, the exam provides universities with a comprehensive picture of each applicant's ability to study and conduct academic work.

The Unified Entrance Exam consists of two independent blocks: 1) The Test of General Academic Competence (T3HK), 2) The Foreign Language Test. Each block evaluates different skills and contributes separately to the final admission score. The Foreign Language Test combines reading comprehension skills with tasks that evaluate the knowledge of grammar and vocabulary. The test includes 30 tasks, typically arranged into three main formats: 1) Matching tasks: candidates match headings, statements, or fragments of text, 2) Multiple-choice questions: used for vocabulary, grammar, and comprehension, 3) Gap-filling tasks: candidates complete missing words or grammatical forms in short texts.

The purpose of the article is to create a structured pedagogical model for integrating onomastic content into university-level English language instruction, particularly in the context of preparation for standardized tests such as the UEE. The model consists of four interconnected stages: 1. Selection Stage: Lecturers select appropriate onomastic units (anthroponyms, toponyms, etc.) from authentic test materials based on their frequency and pedagogical value. 2. Contextualization Stage: Students are introduced to proper names within meaningful contexts (reading texts, listening and speaking tasks), allowing them to associate names with cultural, historical, and geographical information about English-speaking countries. 3. Analytical Stage: Learners engage in tasks that require classification, comparison, and interpretation of proper names, developing both linguistic and critical thinking skills. 4. Application Stage: Students apply acquired knowledge in test-like tasks, role-plays, and research projects, reinforcing both language competence and contextual understanding. This model ensures a systematic integration of onomastic material into language teaching and aligns linguistic training with real examination requirements.

Recent Research and Publications Analysis. Proper names are particularly significant units in the structure of any language test because they “may contain a number of connotations or associations” [4: 440]. Proper names included in the English test sometimes help students understand the idea of the tasks. The object of this research is the process of preparing students for standardized English language tests (such as UEE) and the corresponding pedagogical tools utilized. The subject of research is the onomastic content (proper names, toponyms, etc.) as a specific pedagogical tool to develop students’

lexical and sociocultural competence necessary for success on these tests. It must be noted that researchers who have studied the content of the national tests rightly note that they include “global and local elements” [10: 263]. This dual nature primarily determines the choice of the English language tests in the Ukraine as the resource for our research, as it allows for a deeper analysis of the ratio between national and non-national onyms across various test structures. Lyle F. Bachman states: “there are two areas in which language testing and language testers must continue to grow and develop: the professionalization of the field, and validation research. However, rather than being two disparate directions, I would argue, as have others, that these are two vitally related areas that lie on the same path” [2: 18]. The internal structure of the tests further exemplifies this broad interconnection. As A. Davies points out “a proficiency test needs to be both analytical and integrative. Movement towards one or the other pole distorts the view of language provided by the test: too structural and uncontextualized at one end; too local and ungeneralizable at the other” [3: 357]. Ultimately, such technical and structural requirements cannot be isolated from broader external influences. Consequently, E. Shohamy emphasizes that tests are “viewed today as instruments connected and embedded in political, social and educational contexts [8: 117].

Against this backdrop of broad contextual and structural requirements, numerous studies have focused on the stylistic, grammatical, and lexical aspects of English language assessments. As a critical component of national mandatory or elective examinations, English tests have long remained a focal point for international researchers. For instance, some scholars examine how exam preparation impacts the teaching of English writing in Poland [7], while others conduct comparative analyses of various formats such as ZNO, UEE, TOEFL, and IELTS [5]. Further research has explored the functional features of proper names within the ZNO and UEE frameworks [6]. Despite these advancements, however, the potential of leveraging onomastic content specifically to enhance test readiness remains significantly under-researched. This research gap is particularly noteworthy because the study of proper names in language tests reveals the potential of these lexical units, which sometimes act as unique symbols that unite the historical, linguistic and cultural background experience.

Speaking about onomastics as an interdisciplinary study, J. Algeo and K. Algeo pointed out the disciplines connected with the study of names, among them “anthropology, folklore, history, linguistics”, etc. [1: 265-266]. Given that proper names are deeply embedded in culture, literature and history, they often carry a great deal of implicit information. This cultural and historical background makes proper names particularly valuable in the language tests contexts. That’s why, the cultural and historical context enclosed in proper names can be a key to understanding what’s being asked in tests.

Presentation of the main research material. Proper names are an integral part of any educational texts in the language textbooks or tests. Besides they are often intentionally incorporated into tests by their authors. Our analysis of various tasks in the tests, for instance, revealed a wide diversity of onyms (anthroponyms, toponyms, zoonyms, ethnonyms, ergonyms, etc.). Specifically, for learners, proper names can significantly enhance text comprehension and frequently provide crucial clues. To support this observation, we analyzed random samples of UEE tests from 2020 till 2022 years. Although proper names are represented in relatively small numbers, they can nonetheless serve as a valuable kind of hint or guide as students complete tests. Given their particular significance for non-native speakers, it’s important to examine onyms from this perspective. In the tests we analyzed, anthroponyms and toponyms were the most frequently encountered, sometimes acting as consistent markers that aid understanding.

The UEE English test often includes reading tasks where learners match descriptions of historical landmarks with corresponding statements. For instance, the 2020 UEE English test comprises six descriptive passages on castles: *Tintagel Castle*, *Arundel Castle*, *Ussé Castle*, *Eltz Castle*, *Leeds Castle*, *Urquhart Castle*. *Tintagel Castle* is in Great Britain, noting its origins as a Roman military outpost and later a 5th-6th century trading settlement in Cornwall. The 13th-century ruins are associated with the legend of Tristan and Isolde. Another passage presents *Arundel Castle*, still owned by the Duke of Norfolk’s family, which has served as a film location. A third example, *Ussé Castle* in France, reportedly inspired the Sleeping Beauty fairy tale and features wax figure exhibitions. The test also includes *Eltz Castle* in Germany, notable for never having been captured and remaining with the same noble family for over 800 years. The fifth text includes *Leeds Castle*, a quintessential English fortress associated with six medieval queens and

Henry VIII, later transformed into a social hub by Lady Baillie in the 1930s. The last text is about *Urquhart Castle* in Scotland, though ruined since the 17th century, remains an imposing structure on Loch Ness, now equipped with modern visitor facilities and wedding services [9].

In this context, proper names are effectively used in this task in order to provide essential context. The inclusion of proper names in Text 11, for example, *Tintagel*, *Great Britain*, *Cornwall* helps the reader grasp the core idea of the text because it involves well-known people and places. Specifically, the names of *Tristan and Isolde*, who are famous for one of the most enduring tales of forbidden, tragic love in European literature. Proper names in the Text 12 such as *Arundel Castle*, *Great Britain*, *the Duke of Norfolk* carry implicit cultural or historical weight. Onyms in Text 13 such as *Ussé Castle*, *France*, or *River Loire* serve not only as lexical items but as powerful pedagogical tools that support interdisciplinary learning in English lessons. In the text about *Ussé Castle*, proper names function as entry points for reading comprehension and contextual learning. They help students understand geographical references, historical periods, and literature. By working with proper names, teachers can develop activities that strengthen linguistic competence (spelling, pronunciation, classification of nouns), sociocultural competence (European history, castle architecture, clothing traditions), and critical thinking (why the castle inspired a fairy tale). Thus, integrating proper names into English lessons transforms a simple text into a richer learning environment, supporting interdisciplinary principles and helping learners connect language to real-world cultural contexts. The onomastic richness of these texts makes them particularly valuable for pedagogical purposes, as illustrated below.

The following analysis applies the four-stage onomastic model to Text 15 and Text 16 from the above-mentioned example. The pedagogical integration of these materials begins with the Selection Stage, where the lecturer extracts onyms from the test content, focusing on prominent anthroponyms like *Henry VIII* and *Lady Baillie* in the *Leeds Castle* text, and the toponym *Loch Ness* or the ergonym *National Trust for Scotland* in the *Urquhart Castle* description. Moving to the Contextualization Stage, these units are presented as meaningful cultural anchors; students do not merely see “*Leeds Castle*” as a label, but associate it with the historical narrative of *England’s medieval Queens* and the 20th-century *London high society*, while *Urquhart*

Castle is framed within the geographical and legendary context of the Scottish Highlands. During the Analytical Stage, learners use these onomastic markers as functional tools to decode examination tasks; for instance, they identify the correct answer regarding modern castle utilities by linking the specific ergonyms *National Trust for Scotland* and *Historic Scotland Fund* to the development of modern facilities like *visitor centres* and *parking*. Finally, in the Application Stage, students consolidate their learning through communicative practice, such as simulating a travel agency pitch for *Urquhart Castle* by highlighting its unique status as a venue for marriage ceremonies, or researching the royal lineage of *Henry VIII* to understand the “palace” status of *Leeds Castle*. This comprehensive approach ensures that students move beyond rote memorisation, utilizing the inherent cultural and linguistic wealth of proper names to achieve higher scores and greater communicative confidence.

The following text-based exercises have been developed by the author to facilitate students’ preparation for the Unified Entrance Exam in English, with a particular focus on the pedagogical potential of proper names (onyms). The exercises aim to enhance reading comprehension, cultural awareness, and interdisciplinary connections.

Exercise 1. Put each proper name into the correct group: places, people, cultural works, historical periods: *Arundel Castle*, *the Duke of Norfolk*, *Ussé Castle*, *France*, or *River Loire*, *Tintagel*, *Great Britain*, *Cornwall*, *Tristan and Isolde*.

Exercise 2. Match proper names with their descriptions

Example:

Ussé Castle — a pretty castle in France

River Loire — a river near the castle

Sleeping Beauty — a fairy tale inspired by the castle

Exercise 3. Geographical Research Project: Using a map or online resources, answer these questions:

In which part of Great Britain is Cornwall located?

What body of water is near Tintagel?

Name three other historical sites in Cornwall.

How far is Tintagel from London?

What countries did the Romans control during the period mentioned?

Exercise 4. Timeline Creation (Historical Research Project): Create a timeline using the proper names and time references from the

text. Include: Roman period, 5th and 6th centuries (trading settlement), 13th century (castle construction), Medieval period (excavations). Add one historical event from Ukraine history for each period.

Exercise 5. Regional Studies Research Project: Compare Tintagel with a historical site in Ukraine:

Feature	Tintagel, Great Britain	[Your chosen site in Ukraine]
Location (region)	Cornwall	
Time period	5th-13th centuries	
Original purpose	Roman outpost, then trading settlement	
Associated legends	Tristan and Isolde	
Current status	Castle ruins, museum	

Exercise 6. Role-Play: Museum Tour Guide

Work in pairs. Student A is a tour guide at Arundel Castle, Great Britain; Student B is a tourist. Student A must use at least 3 proper names from the text and explain the historical significance, mention the legends associated with the site, answer questions about time periods. Student B must ask at least 5 questions using proper names, request clarification about dates and historical figures.

Proper names play function as essential reference points throughout the English exam test. Their presence enhances comprehension through three core mechanisms: identification, contextualization, and elimination. They specify precisely which institution, person, or location is being discussed in the task. For example, the mention of a particular country, person or named event immediately narrows down the context to a specific tradition. Furthermore, these names act as contextual clues, as they often appear alongside particular actions or customs. This association allows readers to form mental connections between the names and the traditions they represent. Additionally, proper names assist in eliminating incorrect options. Once a name is linked to a given action, other words can be excluded from consideration, streamlining the matching process.

On the one hand, proper names can enhance textual comprehension by drawing attention. They often serve as cognitive anchors, helping readers to process and retain information more efficiently. Students

with broader interdisciplinary knowledge – particularly in subjects such as geography, history, culture and tradition studies, and literature – are generally better equipped to understand texts containing proper names. The interdisciplinary nature of onomastics plays a crucial role in the successful passing the exam. Langendonck [3: 440] also points out that proper names (like *Napoleon* or) aren't just labels but can evoke rich associative meanings. They may carry connotations related to historical figures or events, or resemble common words, thereby triggering additional associations. In terms of the language tests proper names can trigger memories or knowledge about the person who bore it, including their historical deeds, achievement. We support this statement and think that personal names in the English tests play a very powerful and fundamental role because they connect students to cultures and traditions. Learners tend to analyze proper names in the tasks using associative strategies and analogical reasoning. These strategies may involve connecting familiar names to known facts, either in their native language or in previously learned English contexts.

Conclusions. This study investigated the role of proper names in English language tests, specifically the Ukrainian UEE, taken from tests administered between 2020 and 2022. Proper names across all texts perform multiple functions: referential, cultural, historical, and pedagogical. They not only facilitate comprehension but also activate background knowledge, support interdisciplinary connections, and enhance learner engagement. The variation in types of onyms (toponyms, anthroponyms, hydronyms, ergonyms, etc.) contributes to the richness of the texts and reflects their suitability for competence-based language teaching.

Based on the findings, this article proposes a four-stage pedagogical model for integrating onomastic content into UEE preparation: 1) Selection – choosing proper names from authentic tests; 2) Contextualization – introducing names in meaningful cultural and historical contexts; 3) Analysis – classifying and interpreting onyms to develop critical thinking; 4) Application – using names in test-like tasks and role-plays. This model ensures systematic integration of onomastics into language teaching aligned with exam requirements.

The research confirms that proper names serve as essential components that facilitate the assessment of linguistic proficiency through the lens of the test-takers' socio-cultural and historical background experience. While the primary objective remains the

measurement of language skills, proper names act as cognitive and contextual anchors. They provide scaffolding for grammar, context for vocabulary, and motivation through authentic content, thereby supporting the communicative and competence-based goals of modern language testing.

The inclusion of personal names (anthroponyms), place names (toponyms), and other kinds of proper names is essential for evaluating a student's ability to navigate authentic English texts and demonstrate intercultural competence. Proper names fulfill important pedagogical and methodological functions in English lessons and play a key interdisciplinary role by simultaneously developing linguistic competence, cultural awareness, and critical thinking while connecting language study with geography, literature, history, regional studies and other disciplines. At the same time, their interdisciplinary potential allows teachers to integrate elements of literature, history, geography, mythology, and popular culture, transforming language lessons into holistic, content-based learning experiences.

The findings of this study have significant implications for curriculum development and language pedagogy. The evidence suggests that a student's ability to recognize and interpret proper names is one of the key factors for success in these language tests.

The prospect of further research. Future research should include quantitative evaluations of proper names in the language tests, comparative and interdisciplinary investigations.

REFERENCES

1. Algeo, J., Algeo, K. (2000). Onomastics as an Interdisciplinary Study. *Names*, 48(3-4), pp. 265-266. Available at: <https://ans-names.pitt.edu/ans/article/view/1607/1606> [Accessed 04 Feb. 2026].
2. Bachman, L.F. (2000). Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. *Language Testing*, 17(1), pp. 1-42. <https://doi.org/10.1177/026553220001700101>
3. Davies, A. (2003). Three heresies of language testing research. *Language Testing*, 20(4), pp. 355-368. <https://doi.org/10.1191/0265532203lt2630a>
4. Langendonk, W.V. (2007). Proper names as the Prototypical Nominal Category. *Names*, 55(4), pp. 437-444. Available at: <https://ans-names.pitt.edu/ans/article/view/1816/1815> [Accessed 04 Feb. 2026].
5. Modestova, T.V., Krsek, O.Ie. (2021). To the issue of taking English exams in Ukraine. *Scientific notes of V.I. Vernadsky Taurida National*

- University. Series: Philology. Journalism*, 32 (71), 2(1), pp. 146-151 [In Ukrainian]. <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.2-1/25>
6. Nasakina, S.V., Maiev, A.P. (2021). Proper names in ZNO and EVI tests in the aspect of English language training. *Transcarpathian Philological Studies*, (20), pp. 90-94 [In Ukrainian]. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2021/20.17>
 7. Reichelt, M. (2005). English-language writing instruction in Poland. *Journal of Second Language Writing*, 14, pp. 215-232. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.10.005>
 8. Shohamy, E. (2007). Language tests as Language policy tools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(1), pp. 117-130. <https://doi.org/10.1080/09695940701272948>
 9. Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. (2020). *EVI_2020-Angl_mova-1_-Zoshyt_1*. Available at: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2020/07/EVI_2020-Angl_mova-1_-Zoshyt_1.pdf [Accessed 04 Feb. 2026].
 10. Zhang, Q. (2021). Impacts of World Englishes on local standardized language proficiency testing in the Expanding Circle. *English Today*, 38(4), pp. 254-270. <https://doi.org/10.1017/S0266078421000158>

The article was received by the editors 12.02.2026.

The article was recommended for printing 13.04.2026.

The article published 31.05.2026.

In cites: Nasakina S. (2026). Onomastic content as a pedagogical tool for UEE English language test preparation. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 48, pp. 117-129. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-08>

The work does not use artificial intelligence resources.

ОНОМАСТИЧНИЙ КОНТЕНТ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДО ТЕСТУВАНЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (ЄВІ)

Світлана Насакіна

канд. філол. наук, доцент кафедри суспільно-гуманітарних наук
Одеського державного аграрного університету
(65012, Одеса, вул. Пантелеймонівська, 13);
e-mail: sveteacher@ukr.net;
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8288-0405>

В останні роки ефективна підготовка студентів бакалавріату до складних стандартизованих тестів з англійської мови, зокрема до Єдиного вступного

іспиту (магістратури), стала пріоритетним напрямом для мовних кафедр університетів. Традиційні методи підготовки до тестів часто не інтегрують мовний зміст із практичним застосуванням та глибоким культурним контекстом. Метою статті є вивчення потенціалу ономастичного контенту як педагогічного інструменту для підвищення ефективності та результативності підготовки до тестів з англійської мови у вищій школі та презентація структурованої моделі інтеграції ономастики в університетську програму. Джерелом для цього дослідження були тести, взяті з вебсайту «Український центр оцінювання якості освіти». Наукова новизна розвідки полягає у визначенні лінгводидактичного потенціалу ономастичних одиниць та впровадженні моделі їх інтеграції в програму підготовки до ЄВІ з англійської мови. Дослідження доводить, що ономастичні одиниці сприяють розширенню словникового запасу та формуванню соціокультурної компетентності. Цей акцент на змістовному, контекстно-орієнтованому навчанні знаменує відхід від механічних тестових вправ. Інтеграція ономастичного контенту в університетську програму для підготовки до ЄВІ є значним удосконаленням методики викладання мови. Використовуючи глибинний культурний та лінгвістичний потенціал власних назв, викладачі можуть перетворити навчання формальних мовних аспектів на захопливі, запам'ятовувані та контекстуально обґрунтовані уроки. Такий підхід помітно покращує лінгвістичну компетентність та культурну обізнаність студентів, що призводить до підвищення впевненості та вищих балів на складних стандартизованих тестах. У той час як університети шукають більш ефективні стратегії підготовки до тестів, ономастика пропонує потужний, але часто недостатньо використовуваний педагогічний ресурс. Результати цього дослідження потрібно враховувати під час розробки навчальних програм. Отримані результати можуть знайти застосування в створенні посібників з англійської мови та онлайн-підручників, а також у розробці методичних рекомендацій для підготовки до тестів з англійської мови в різних країнах.

Ключові слова: власні назви, ЄВІ, заклади вищої освіти, міжпредметні зв'язки, тести з англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Algeo J., Algeo K. Onomastics as an Interdisciplinary Study. *Names*. 2000. 48(3-4). P. 265-266. URL: <https://ans-names.pitt.edu/ans/article/view/1607/1606> (дата звернення: 04.02.2026).
2. Bachman L.F. Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. *Language Testing*. 2000. 17(1). P. 1-42. <https://doi.org/10.1177/026553220001700101>
3. Davies A. Three heresies of language testing research. *Language Testing*. 2003. 20(4). P. 355-368. <https://doi.org/10.1191/0265532203lt263oa>
4. Langendonk W.V. (2007). Proper names as the Prototypical Nominal Category. *Names*. 55(4). P. 437-444. URL: <https://ans-names.pitt.edu/ans/article/view/1816/1815> (дата звернення: 04.02.2026).

5. Модестова Т.В., Крсек О.Є. До питання складання іспитів з англійської мови в Україні. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2021. Т. 32 (71), № 2, ч. 1. С. 146-151. <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.2-1/25>
6. Насакіна С.В., Маєв А.П. Власні назви в текстах ЗНО та ЄВІ в ракурсі вивчення англійської мови. *Закарпатські філологічні студії*. 2021. № 20. С. 90-94. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2021/20.17>
7. Reichelt M. English-language writing instruction in Poland. *Journal of Second Language Writing*. 2005. Vol. 14. P. 215-232. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.10.005>
8. Shohamy E. Language tests as Language policy tools. *Assessment in Education*. 2007. Vol. 14, No. 1. P. 117-130. <https://doi.org/10.1080/09695940701272948>
9. Український центр оцінювання якості освіти. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2020/07/EVI_2020-Angl_mova-1_-Zoshyt_1.pdf (дата звернення: 04.02.2026).
5. Zhang Q. Impacts of World Englishes on local standardized language proficiency testing in the Expanding Circle. *English Today*. 2021. Vol. 38(4). P. 254-270. <https://doi.org/10.1017/S0266078421000158>

Стаття надійшла до редакції 12.02.2026.

Статтю рекомендовано до друку 13.04.2026.

Стаття опублікована 31.05.2026.

Як цитувати: Nasakina S. (2026). Onomastic content as a pedagogical tool for UEE English language test preparation. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2026. Вип. 48. С. 117-129. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-08>

У роботі не використано ресурс штучного інтелекту.

TASK-BASED LEARNING AS AN EFFECTIVE METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Mariana Opyr

Senior Lecturer, the Department of Foreign Languages, Stepan Gzhytskyi
National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies of Lviv

(80381, Dubliany, 1 V. Velykoho Str.);

e-mail: maryanaopyr@gmail.com;

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0233-7227>

Svitlana Panchyshyn

Senior Lecturer, the Department of Foreign Languages, Stepan Gzhytskyi
National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies of Lviv

(80381, Dubliany, 1 V. Velykoho Str.);

e-mail: panchyshynsb@gmail.com;

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9444-4232>

Iryna Havryliak

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer, the Department of Foreign Languages,
Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and

Biotechnologies of Lviv

(80381, Dubliany, 1 V. Velykoho Str.);

e-mail: irina.gavriliak@gmail.com;

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1144-7695>

The article explores Task-Based Learning (TBL) as an effective method for teaching foreign languages in higher education. It highlights the importance of communicative and student-centered approaches in modern language education and stresses the increasing need for practical language use in academic and professional settings. Amid globalization and the digitalisation of education, traditional teaching methods are being gradually replaced by approaches that encourage active student participation and real-life communication.

The core principles of TBL, including meaningful tasks, learner engagement, and authentic communication, are examined in detail. The article argues that language is most effectively acquired through practical use rather than through isolated study of grammar and vocabulary. Particular attention is

given to the structure of task-based lessons, which include the pre-task phase, task cycle, and language focus stage. Each phase is analysed in terms of its pedagogical purpose and its role in developing students' communicative skills.

Furthermore, the study explores key benefits of TBL, such as increased student motivation, the development of communicative competence, and the promotion of learner autonomy. The approach also enables the integration of interdisciplinary content, allowing students to combine language learning with their professional training. This is especially important in higher education, where foreign language proficiency is closely linked to future career prospects and academic success.

Additionally, potential challenges in implementing TBL are discussed, including the need for carefully designed tasks, adaptation to different proficiency levels, and adequate teacher training. Despite these obstacles, the findings suggest that TBL greatly enhances the effectiveness of foreign language teaching and supports the development of practical communication skills. The study concludes that TBL possesses strong methodological potential and promising opportunities for further adoption in higher education.

Keywords: *communicative competence, foreign language teaching, interdisciplinary approach, student-centred learning, Task-Based Learning (TBL).*

Problem statement. In the context of globalization and the rapid development of international communication, the role of foreign language proficiency in higher education has significantly increased. Modern specialists are expected not only to possess theoretical knowledge in their field, but also to be able to communicate effectively in a foreign language within academic and professional environments. This has led to a shift from traditional teacher-centered approaches to more communicative, student-centered methods of language instruction.

One of the most promising approaches in contemporary language pedagogy is Task-Based Learning (TBL), which focuses on meaningful, real-life tasks as the core unit of instruction. Unlike traditional methods that prioritize the explicit study of grammar and vocabulary, TBL emphasizes the practical use of language in context, encouraging learners to develop communicative competence through active engagement in problem-solving and interaction. This approach aligns with current educational trends that promote learner autonomy, critical thinking, and interdisciplinary integration.

Despite growing interest in TBL, its implementation in higher education institutions still requires further methodological justification and practical adaptation, particularly when integrating language

learning with students' professional training. Therefore, the study of TBL as an effective method of teaching foreign languages remains a relevant and important issue.

Analysis of recent research. The history of the implementation of the communicative task method dates back to the 1980s. Since then, this method has become quite popular. Task-Based Learning has been extensively studied within the framework of communicative language teaching. Foundational contributions to the development of TBL were made by Ellis [2], Nunan [5], Skehan [7], and J. Willis [9], who defined its theoretical principles and pedagogical value. Later, D. Willis and J. Willis [8] further developed practical frameworks for implementing task-based instruction in classroom settings. Long [4] emphasized the role of TBL in second language acquisition, particularly in relation to real-life communication and learner interaction.

Recent research has expanded the scope of TBL by examining its effectiveness in diverse educational contexts. For instance, Ellis [3] highlights the need to adapt task-based methodologies to modern educational environments, while Robinson [6] explores the role of task complexity in language acquisition. Empirical studies confirm the positive impact of TBL on learners' communicative competence and motivation [1]. Overall, current research demonstrates that TBL remains a dynamic and evolving approach in foreign language pedagogy.

The aim and tasks of the research. The aim of this article is to analyze the effectiveness of TBL as a method of teaching foreign languages in higher education institutions and to determine its methodological potential in developing students' communicative competence.

Methods of the research. The study employs a combination of theoretical and empirical research methods to investigate the effectiveness of TBL in higher education. The theoretical methods include the analysis and synthesis of scientific literature on language teaching methodology, with a focus on communicative and task-based approaches. In addition, comparative analysis is used to examine the differences between traditional teaching methods and TBL.

The empirical part of the research involves observing the educational process and using task-based activities in foreign language classes. To evaluate the effectiveness of TBL, qualitative and quantitative methods are used, including assessments of students' performance and participation. Furthermore, data obtained from

students' feedback and learning outcomes are analyzed to determine the impact of TBL on communicative competence and motivation.

Such a comprehensive approach ensures the objectivity and reliability of the research results.

Presentation of the main material. Task-Based Learning is a contemporary approach to foreign language teaching that emerged within the communicative approach in the late twentieth century [2; 5]. Since the 1980s, it has gained considerable attention in language pedagogy as an effective method that prioritizes meaningful communication over the mechanical practice of linguistic forms. The central idea of TBL is the use of tasks as the core unit of planning and instruction, where language serves as a tool for achieving specific communicative goals rather than an end in itself.

In the context of TBL, a task is generally defined as an activity in which learners use the target language to achieve a particular outcome. According to D. Nunan [5], a task involves learners in comprehending, producing, and interacting in the target language, with the primary focus on meaning rather than form. Similarly, J. Willis [9] emphasizes that tasks are goal-oriented activities that require students to use language for real communication, leading to a tangible result. This outcome-oriented nature distinguishes tasks from traditional exercises, which are often limited to controlled practice of grammar or vocabulary.

A key theoretical principle of TBL is the emphasis on authentic communication. Learning is most effective when students are engaged in realistic situations that mirror real-life language use. In such contexts, learners are encouraged to mobilize their existing linguistic resources, experiment with language, and develop communicative competence through interaction. As a result, language acquisition becomes a natural and meaningful process, closely connected to students' personal and professional needs.

Another important aspect of TBL is its student-centered nature. Unlike traditional teacher-centered approaches, where the instructor controls the learning process and focuses on the transmission of knowledge, TBL shifts the focus to learners' active participation. Students are expected to take responsibility for their learning, collaborate with peers, and engage in problem-solving activities. The role of the teacher, therefore, shifts from a knowledge provider to a facilitator and guide who supports learners during task performance and provides feedback after task completion.

The structure of TBL is typically organized into three main stages: pre-task, task cycle, and language focus. During the pre-task stage, learners are introduced to the topic and prepared for the task through exposure to relevant language input. The task cycle involves performing the task itself, often in pairs or groups, where students use language spontaneously to achieve a communicative goal. Finally, the language focus stage allows for reflection, analysis, and correction, with attention drawn to linguistic forms that emerged during task performance. This sequence ensures a balance between fluency and accuracy, which is essential for effective language learning [8;9].

Furthermore, TBL is closely associated with the development of communicative competence, which includes not only linguistic knowledge but also sociolinguistic, pragmatic, and strategic skills. By engaging in meaningful interaction, learners improve their ability to express ideas, negotiate meaning, and respond appropriately in various communicative situations [2; 4]. In addition, TBL promotes the development of higher-order skills, such as critical thinking, collaboration, and problem-solving, which are essential in modern higher education and professional contexts.

An important advantage of TBL is its adaptability to learners with varying levels of language proficiency. Tasks can be designed so that both weaker and stronger students can participate and achieve the desired outcome, albeit with varying degrees of linguistic accuracy. This flexibility makes TBL particularly suitable for heterogeneous groups commonly found in higher education institutions.

At the same time, researchers emphasize that TBL should not completely replace traditional methods but rather complement them. The integration of task-based activities with systematic grammar and vocabulary instruction allows for a more balanced and effective learning process. Such a combination ensures that students not only develop communicative skills but also acquire the linguistic accuracy required for academic and professional communication.

In summary, the theoretical foundations of TBL are grounded in the principles of communicative language teaching, learner-centered education, and experiential learning. By focusing on meaningful tasks, authentic communication, and active student participation, TBL provides a comprehensive framework for developing communicative competence in higher education settings.

TBL offers numerous advantages for teaching foreign languages in higher education institutions. Its effectiveness stems from its focus on the practical use of language, active student participation and the integration of learning with real-life and professional situations.

One of the key advantages of TBL is the development of communicative competence. Unlike traditional approaches that focus primarily on grammatical accuracy, TBL emphasizes the ability to use language as a means of communication. Completing meaningful tasks engages students in authentic interaction, fostering the development of speaking, listening, and interactional skills [1]. Learners are encouraged to express their ideas, negotiate meaning, and respond to their peers, which contributes to a more holistic development of communicative competence, including linguistic, sociolinguistic, and pragmatic components.

Another important advantage of TBL is the boost in student motivation. Utilising clearly defined, goal-oriented tasks that are relevant to students' needs and interests increases their engagement in the learning process. When learners understand the purpose of an activity and see its practical value, they become more motivated to participate actively. Moreover, TBL allows students to take partial responsibility for their learning, fostering autonomy and encouraging a more positive attitude toward language acquisition. Empirical studies also show that students engaged in task-based instruction exhibit higher levels of both intrinsic and extrinsic motivation.

TBL also ensures a high degree of authenticity in language learning. Tasks are typically designed to simulate real-life communicative situations, such as problem-solving, decision-making, or professional interactions. This closeness to real communication allows students to apply their language knowledge in contexts that resemble their future academic or professional environments. As a result, language learning becomes more meaningful and practical, and students are better prepared to use the target language outside the classroom.

Furthermore, TBL facilitates the integration of language learning with professional disciplines, thus promoting an interdisciplinary approach. In higher education, where students often study English for specific purposes, TBL enables the incorporation of subject-specific content into language instruction. For example, tasks may involve analyzing case studies, participating in professional discussions, or solving problems related to students' fields of study. Such integration

not only enhances language proficiency but also contributes to the development of professional competence, critical thinking, and collaborative skills.

In addition, TBL supports collaborative learning, as most tasks are performed in pairs or groups. This interaction encourages students to share knowledge, learn from each other, and develop teamwork skills, which are essential in both academic and professional contexts. It also creates a more dynamic and interactive learning environment compared to traditional teacher-centered instruction.

In conclusion, TBL provides a range of pedagogical advantages in higher education, including the development of communicative competence, increased student motivation, authenticity of language use, and interdisciplinary integration. These features make TBL a highly effective approach to foreign language teaching in modern educational settings [3].

The practical implementation of TBL in higher education requires careful planning, clear objectives, and consideration of students' language proficiency levels. One key aspect of effective TBL application is designing meaningful, relevant tasks that reflect real-life academic or professional situations. Such tasks should be goal-oriented and encourage students to use the target language as a means of communication rather than an abstract system of rules.

In higher education, task-based activities can be effectively aligned with the professional needs of students specialising in agrotechnical and engineering fields. For students of agricultural sciences, tasks might include analysing case studies related to crop production, discussing sustainable farming practices, or developing strategies to improve soil quality and yield. They may also engage in activities such as presenting research on modern agricultural technologies, interpreting data from field experiments, or simulating communication with international partners on issues related to agribusiness and environmental management.

Similarly, students of engineering disciplines can participate in task-based activities that mirror real-world technical and professional situations. These may involve explaining the functionality of a device, presenting a technical project, or collaborating on problem-solving tasks related to engineering design or system optimisation. For example, students might be asked to work in groups to develop solutions to engineering problems, describe the stages of a production process, or evaluate the efficiency of different technological

approaches. Such tasks require the use of specialised vocabulary, logical reasoning, and clear communication of complex ideas.

Furthermore, interdisciplinary tasks can be introduced to combine elements of engineering and agricultural studies, such as discussing innovations in agricultural machinery, analysing the use of automation in farming, or assessing the environmental impact of technological solutions. These activities not only foster the development of foreign language communicative competence but also enhance students' professional knowledge, critical thinking, and ability to operate effectively in international academic and professional environments.

To illustrate the practical application of TBL, several task examples can be provided. A common activity is role-play, such as a job interview, where one student plays the employer and the other the candidate. Another example is a problem-solving task in which students must find a solution to a given scenario, such as managing a team conflict or organising an event. Discussion-based tasks are also widely used, allowing students to express opinions, argue their viewpoints, and reach a consensus on a particular issue.

The successful implementation of TBL also depends on the teacher's role. In this approach, the teacher serves as a facilitator, guiding the learning process, monitoring student interaction, and providing support when necessary. Instead of focusing on immediate error correction, the teacher encourages fluency and communication during the task, with feedback provided later. This helps create a supportive learning environment where students feel confident using the language.

However, certain challenges may arise in practice. These include the time required to design effective tasks, the need to adapt materials for different proficiency levels, and potential difficulties in classroom management during group work. Despite these challenges, the benefits of TBL outweigh its limitations, particularly when tasks are carefully planned and aligned with learning objectives.

In conclusion, the practical implementation of TBL in higher education demonstrates its effectiveness as a dynamic and flexible teaching approach. By integrating language learning with real-life tasks and professional contexts, TBL enhances students' communicative competence, motivation, and readiness for real-world communication.

Conclusions and prospects for further research. In conclusion, Task-Based Learning proves to be an effective and relevant method for teaching foreign languages in higher education institutions. The

analysis of theoretical and empirical research confirms that this approach aligns with modern educational demands, which emphasise communicative competence, student-centred learning, and practical application of knowledge. Unlike traditional methods that focus mainly on acquiring linguistic forms, TBL prioritises meaningful communication and achieving real-life outcomes through language use. The findings of the study show that TBL significantly contributes to the development of students' communicative competence. By engaging in authentic tasks, learners improve their ability to express ideas, interact with others, and use language appropriately in context. Additionally, task-based activities foster higher motivation levels, as students see learning as purposeful and relevant to their academic and professional needs. The use of real-life scenarios enhances learner engagement and encourages active participation in the educational process. Another key advantage of TBL is its interdisciplinary potential. Integrating language learning with subject-specific content allows students to develop linguistic and professional skills simultaneously. This approach is especially valuable in higher education, where foreign language proficiency is closely linked to future career requirements. Moreover, TBL promotes critical thinking, collaboration, and problem-solving skills, which are vital for successful professional activity. At the same time, implementing TBL requires careful methodological planning. Teachers need to design suitable tasks, consider students' language proficiency levels, and combine task-based activities with systematic grammar and vocabulary instruction. Therefore, TBL should be seen not as a replacement for traditional methods but as a complementary approach that enhances the overall effectiveness of language teaching. Overall, TBL offers significant pedagogical benefits and promising opportunities for further research. Future studies may focus on integrating TBL with digital technologies, its application across different academic disciplines, and its long-term impact on language proficiency development.

REFERENCES

1. Bryfonski, L., McKay, T. (2019). TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(5), pp. 603-632. <https://doi.org/10.1177/1362168817744389>
2. Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

3. Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), pp. 507-526. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000179>
4. Long, M.H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
5. Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
6. Robinson, P. (2011). *Second language task complexity: Researching the cognition hypothesis of language learning and performance*. John Benjamins Publishing.
7. Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
8. Willis, D., Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
9. Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.

The article was received by the editors 10.02.2026.

The article was recommended for printing 16.04.2026.

The article published 31.05.2026.

In cites: Опыр М., Панчyšын С., Гаврыляк І. (2026). Task-based learning as an effective method of teaching foreign languages in Higher Education Institutions. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 48, pp. 130-141. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-09>

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest regarding the publication of this manuscript. Furthermore, the authors have fully adhered to ethical norms, including avoiding plagiarism, data falsification, and duplicate publication.

Authors Contribution: all authors have contributed equally to this work.

The work does not use artificial intelligence resources.

TASK-BASED LEARNING ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мар'яна Опыр

старший викладач кафедри іноземних мов

Львівського національного університету ветеринарної медицини та

біотехнологій імені С.З. Гжицького

(80381, Дубляни, вул. В. Великого, 1);

e-mail: maryanaopyr@gmail.com;

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0233-7227>

Світлана Панчишин

старший викладач кафедри іноземних мов
Львівського національного університету ветеринарної медицини та
біотехнологій імені С.З. Гжицького
(80381, Дубляни, вул. В. Великого, 1);
e-mail: panchyshynsb@lnup.edu.ua;
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9444-4232>

Ірина Гавриляк

канд. пед. наук, доцент,
старший викладач кафедри іноземних мов
Львівського національного університету ветеринарної медицини та
біотехнологій імені С.З. Гжицького
(80381, Дубляни, вул. В. Великого, 1);
e-mail: irina.gavriliak@gmail.com;
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1144-7695>

У статті розглянуто Task-Based Learning (TBL) як ефективний метод викладання іноземних мов у вищій школі. Підкреслено важливість комунікативного та орієнтованого на студента підходів у сучасній мовній освіті, а також наголошено зростаючі потреби практичного застосування мови в академічному та професійному середовищах. У контексті глобалізації та цифровізації освіти традиційні методи навчання поступово замінюють підходи, що заохочують активну участь студентів у навчанні та реальне спілкування іноземною мовою.

Детально розглянуто основні принципи TBL, зокрема змістові завдання, залучення студентів та автентичне спілкування. У статті стверджується, що мову найефективніше засвоюють через практичне використання, а не через ізольоване вивчення граматики та лексики. Особливу увагу приділено структурі занять, орієнтованих на завдання, виконання яких поділяється на фазу підготовки до завдання, цикл виконання завдання та етап мовного фокусу. Кожна фаза проаналізована з точки зору її педагогічної мети та ролі в розвитку комунікативних навичок студентів.

У дослідженні розглянуто ключові переваги TBL, такі як підвищення мотивації студентів, розвиток комунікативної компетентності та сприяння автономії студентів. Цей підхід також дозволяє інтегрувати міждисциплінарний зміст, що дає студентам можливість поєднувати вивчення мови з професійною підготовкою. Це особливо важливо у вищій освіті, де рівень володіння іноземною мовою тісно пов'язаний із майбутніми кар'єрними перспективами та академічним успіхом.

Крім того, проаналізовано потенційні виклики впровадження TBL, зокрема необхідність ретельно розроблених завдань, адаптація до різних рівнів володіння мовою та належна підготовка викладачів. Незважаючи на ці перешкоди, результати дослідження свідчать, що TBL значно підвищує ефективність викладання іноземної мови та сприяє розвитку практичних комунікативних

навичок. У висновках зазначено, що TBL має значний методологічний потенціал та перспективи для подальшого впровадження у вищій освіті.

Ключові слова: викладання іноземної мови, комунікативна компетенція, міждисциплінарний підхід, студентсько-орієнтоване навчання, Task-Based Learning (TBL).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bryfonski L., McKay T. TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*. 2019. Vol. 23. No 5. P. 603-632. <https://doi.org/10.1177/1362168817744389>
2. Ellis R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press, 2003. 387 p.
3. Ellis R. Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*. 2017. Vol. 50. No. 4. P. 507-526. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000179>
4. Long M. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell, 2015. 456 p.
5. Nunan D. *Task-based language teaching*. Cambridge University Press. 2004. 222 p.
6. Robinson P. *Second language task complexity: Researching the cognition hypothesis of language learning and performance*. John Benjamins Publishing. 2011. 345 p.
7. Skehan P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press. 1998. 324 p.
8. Willis D., Willis J. *Doing task-based teaching*. Oxford University Press. 2007. 294 p.
9. Willis J. *A framework for task-based learning*. Longman. 1996. 183 p.

The article was received by the editors 10.02.2026.

The article was recommended for printing 16.04.2026.

The article published 31.05.2026.

Як цитувати: Опыр М., Panchyshyn S., Havryliak I. (2026). Task-based learning as an effective method of teaching foreign languages in Higher Education Institutions. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2026. Вип. 48. С. 130-141. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-09>

Конфлікт інтересів

Автори заявляють, що конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису немає. Крім того, автори повністю дотримувались етичних норм, включаючи плагіат, фальсифікацію даних та подвійну публікацію.

Внесок авторів: усі автори зробили рівний внесок у цю роботу.
У роботі не використано ресурс штучного інтелекту.

ВИКЛАДАЧ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЕПОХУ ГЕНЕРАТИВНОГО ШІ: НОВІ ФУНКЦІЇ ТА МОДЕЛІ ВЗАЄМОДІЇ

Олена Павленко

докт. філол. наук, професор кафедри англійської мови та прикладної
філології Маріупольського державного університету
(03037, Київ, вул. Преображенська, 6/4);
e-mail: pavlenkoelena2017@gmail.com;
ORCID: 0000-0002-3747-4651

У статті досліджено трансформацію ролі викладача англійської мови в закладах вищої освіти в умовах стрімкої інтеграції генеративного штучного інтелекту (ШІ) у навчальний процес. Актуальність розвідки зумовлена необхідністю адаптації традиційних педагогічних моделей до інноваційного цифрового середовища та подолання консервативних підходів у лінгводидактиці. Обґрунтовано перехід від традиційної бінарної схеми «викладач – студент» до інноваційної тріадичної моделі «студент – інтелектуальний асистент (ШІ) – викладач» та визначення її дидактичного потенціалу для підготовки майбутніх філологів-перекладачів. Доведено, що функція викладача еволюціонує від транслятора знань до дизайнера навчального досвіду та модератора когнітивної взаємодії. Особливу увагу приділено стратегії «ШІ як опонент», яка реалізується через механізми «лінгвістичної дуелі» та контраргументації, що сприяє розвитку критичного мислення та фахової рефлексії майбутніх перекладачів. У процесі дослідження використано методи педагогічного моделювання дискурсивних стратегій взаємодії з генеративними мовними моделями (Gemini, NotebookLM) та метод кейс-стаді (case-study) для впровадження інноваційних завдань у підготовку магістрів. Представлено систему авторських навчальних кейсів для відпрацювання навичок аргументації власних філологічних інтерпретацій на основі багаторівневого промпт-інжинірингу (*chain-of-thought*, *role-based*, *context layering*, *style-shift*) та моделювання реальних перекладацьких викликів у режимі *Deep Research*. Доведено, що використання ШІ як інтелектуального тренажера дозволяє трансформувати лінійну генерацію тексту на багаторівневий процес експертного моделювання. У висновках підкреслено, що впровадження тріадичної моделі забезпечує формування спільної суб'єктності людини та алгоритму, де студент і викладач виступають фінальними експертами. Запропоновані принципи технологічної прозорості та стимуляції

когнітивного конфлікту дозволяють зберегти інтелектуальну незалежність майбутнього фахівця в епоху ШІ.

Ключові слова: генеративний ШІ, промпт-інжиніринг, стратегія «ШІ як опонент», тріадична модель навчання, цифрова лінгводидактика.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту спричинив суттєві трансформації в освітньому середовищі сьогодення, і саме лінгвістична підготовка опинилася в епіцентрі чи не найбільш динамічних змін. Традиційні підходи до викладання іноземних мов, які тривалий час ґрунтувалися на поступовому засвоєнні та подальшому відтворенні знань, наразі проходять стадію критичної переоцінки, яка відкриває можливості повної автоматизації значної частини текстової діяльності. За таких умов змінюється відповідно й місія викладача англійської мови, його роль транслятора мовних норм і практик поступається місцем функції координатора процесу впровадження високотехнологічних інструментів у навчальну та когнітивну практику здобувачів освіти. У зв'язку з цим зростає потреба виходу за межі класичної лінійної моделі взаємодії «викладач – студент», яка в умовах дигіталізованого освітнього середовища вже не здатна повноцінно відобразити структурну організацію сучасного навчання. Натомість формується нове бачення професійної ролі викладача як посередника між студентом та інтелектуальними системами, що дедалі активніше впливають на способи опрацювання, інтерпретації й оцінювання інформації. У цьому контексті бінарні схеми організації навчання поступаються місцем тріадичній моделі, в якій генеративний штучний інтелект стає не лише технічним інструментом, а й активним учасником навчальної взаємодії, здатним генерувати, пропонувати та критично оцінювати відповідні мовні рішення. Водночас ключовим практичним завданням залишається інтеграція ШІ не як заміни інтелектуальних зусиль здобувача, а як чинника розвитку його критичного мислення та професійного осмислення власних рішень. Таке помітне зміщення акцентів у професійній діяльності викладача безпосередньо корелює з актуальними запитами глобального ринку праці, формуючи підґрунтя для нової конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зростання наукового інтересу до питань, пов'язаних із вивченням упровадження генеративного штучного інтелекту в освітній

простір, підтверджується появою нових лінгводидактичних і педагогічних досліджень, які попри варіативність поглядів і підходів, дедалі чіткіше визначають його конструктивний потенціал. Про це засвідчують праці L. Bowker, J. Moorkens, W. Holmes, M. Bialik та C. Fadel, D. Zou, H. Xie та F.L. Wang, R. Godwin-Jones, C. Zhang, у яких автори акцентують на доцільності зміни формату взаємодії між учасниками освітнього процесу, зокрема ролі викладача як модератора навчальної діяльності [2; 3; 6; 7; 17], обґрунтуванні переходу від бінарної моделі «викладач – студент» до тріадичної структури «студент – інтелектуальний асистент (ІІ) – викладач», у межах якої інтелектуальні системи виконують функції співучасника навчальної взаємодії [6: 5]. Виняткову увагу привертає вивчення зазначеної проблеми з позицій формування в студентів навичок критичного оцінювання запропонованих ІІ мовних рішень і розуміння меж автоматизованих інструментів [4; 7; 16], а також етичних аспектів роботи з перекладацькими технологіями та ролі викладача як гаранта академічної доброчесності [7; 9; 12]. Окремий дослідницький вектор концентрується на стратегії «ІІ як опонент (AI as opponent)», зокрема в навчанні перекладу, що ґрунтовно висвітлено в роботах C. Zhang [16].

Особливого значення для нашого дослідження набуває аналіз фундаментальних міжнародних документів, що визначають глобальний вектор трансформації професії викладача в епоху ІІ. Зокрема, у Звіті Міжвідомчої панелі ООН з питань переосмислення ролі вчителя – «Report of the UN High-Level Panel on the Teaching Profession» (2024) наголошується, що технології не заміщують педагога, проте докорінно змінюють його функціональний профіль від «транслятора знань» до «дизайнера інтелектуальних екосистем» (designing intelligent learning ecosystems) [12]. Ця думка корелює з положеннями Доповіді спеціального доповідача ООН щодо права на освіту («Report of the Special Rapporteur on the Right to Education: Artificial Intelligence and the Right to Education»), де підкреслюється, що використання ІІ має підпорядковуватися принципам людиноцентричності, забезпечуючи інтелектуальну автономію здобувача, а не його когнітивну залежність від алгоритмічних систем.

Стратегічний орієнтир для модернізації вищої освіти задає Настанова ЮНЕСКО щодо рамок 5C (5C Framework) для цифрової

трансформації. У межах цієї концепції ШІ розглядають як чинник розвитку критичного мислення (*critique*), креативності (*creativity*) та колаборації (*collaboration*) [14], що прямо підтверджує доцільність упровадження тріадичної моделі «студент – ШІ – викладач». Документи Міжнародної групи з питань учительства – International Task Force on Teachers for Education 2030 [13] додатково акцентують на необхідності розвитку цифрової грамотності самих викладачів, які мають стати гарантами етичного та академічно доброчесного використання генеративних моделей.

В українському науковому дискурсі питання інтеграції ШІ в освітній процес віддзеркалені в працях В. Бикова, С. Литвинової, О. Спіріна, що аналізують ризики та перспективи дигіталізації мовної освіти, а також досвід упровадження мовних моделей у вітчизняну практику, зокрема поєднання персоналізації навчання з педагогічним супроводом для запобігання зниженню когнітивної активності студентів під час роботи з алгоритмічними системами [1; 2; 3].

Водночас відкритою для подальших наукових дискусій залишається проблема висвітлення специфіки взаємодії в межах тріадичної моделі, зокрема із залученням вузькопрофільних інструментів, таких як NotebookLM, що й зумовлює актуальність цієї розвідки.

Мета роботи – обґрунтувати трансформацію освітньої парадигми від класичної бінарної моделі «викладач – студент» до тріадичної системи взаємодії «студент – інтелектуальний асистент (ШІ) – викладач» й з'ясувати її специфіку в контексті викладання англійської мови в закладах вищої освіти. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**:

1) проаналізувати теоретико-педагогічне підґрунтя доцільності переходу до тріадичної моделі мовної взаємодії;

2) переосмислити роль викладача як модератора та гаранта академічної доброчесності в умовах активної взаємодії здобувачів освіти з генеративними моделями (Gemini, Copilot, NotebookLM);

3) з'ясувати дидактичний потенціал стратегії «ШІ як опонент» для розвитку критичного мислення та фахової перекладацької рефлексії;

4) окреслити умови активної інтеграції генеративного ШІ в навчальний процес без втрати інтелектуальної автономії здобувача;

5) розробити практичний інструментарій (навчальні кейси) для адаптації змісту освітніх компонент філологічного циклу до нових технологічних вимог.

Об'єкт дослідження – процес цифрової трансформації іншомовної підготовки студентів у закладах вищої освіти в умовах упровадження технологій генеративного штучного інтелекту.

Предмет дослідження – зміна архітектури навчальної взаємодії від бінарної схеми до тріадичної моделі («студент – ШІ – викладач») у процесі навчання англійської мови і перекладу.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та вирішення завдань застосовано комплексний підхід, який поєднує теоретичні та емпіричні методи дослідження. Серед теоретичних ключовими є аналіз, синтез та систематизація наукових джерел (зокрема, напрацювання із лінгводидактики) та міжнародних настанов ЮНЕСКО й ООН, що дозволило визначити передумови трансформації форм навчання. Метод порівняльного аналізу було використано для зіставлення традиційної бінарної моделі «викладач – студент» з інноваційною тріадичною структурою «студент – ШІ – викладач». Для прогнозування ризиків когнітивної автономії студентів й проєктування нових форм взаємодії суб'єктів навчання та розробки практичних кейсів з англійської мови застосовано прогностичний метод та метод педагогічного моделювання. Емпірична складова дослідження базувалася на педагогічному спостереженні за роботою здобувачів освіти з генеративними моделями (Gemini, NotebookLM), що дозволило проаналізувати практичні результати виконання ними завдань, адаптованих до нового формату взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Освітній простір сьогодення зазнає глибинних трансформацій своєї комунікативної структури. Лінійна трансляційна модель із фокусом на викладача як продуцента знань, а студента як їх пасивного реципієнта, на якій тривалий час ґрунтувалося навчання іноземної мови, остаточно втрачає актуальність. Дигіталізація освіти та інтеграція генеративних мовних моделей у навчальний процес зумовили перехід до динамічної мережі взаємодій, де студент вже не отримує інформацію в готовому вигляді, а одержує її в межах тріадичної структури «студент – інтелектуальний асистент (ШІ) – викладач». Сучасні генеративні моделі (Gemini, NotebookLM) здатні не лише репродукувати інформацію, а й генерувати

варіативні мовні рішення, моделювати ситуації, пропонувати альтернативні засоби створення та інтерпретації текстів. Така трансформація змінює саму природу викладання, перетворюючи його на процес когнітивного партнерства [16: 23]. У цьому контексті ми спираємося на концепцію «гібридного інтелекту» (*hybrid human-AI intelligence*), де взаємодія людини й машини розглядається як єдина когнітивна система [12; 13]. Спільна суб'єктність (*joint agency*), у межах якої студент і ШІ діють як єдиний суб'єкт із домінантною роллю першого, вимагає від нього постійної верифікації згенерованого навчального контенту.

Відтак акцент зміщується з автоматизації навчання на співтворчість, що потребує перегляду професійної ролі педагога, перетворюючи його на дизайнера навчального досвіду (*learning designer*), дизайнера інтелектуальних екосистем (*designer of intelligent learning ecosystems*) [12; 13], який не просто транслює знання, а розробляє сценарії співпраці студента з ШІ, забезпечуючи розвиток критичного мислення та академічної доброчесності [12; 13].

Формат зазначеної тріадичної моделі передбачає також зміщення акцентів щодо функцій ШІ як учасника навчальної взаємодії від технологічного інструмента до когнітивного партнера, який може виступати в ролі співрозмовника, консультанта, опонента, джерела альтернативних рішень, симулятора професійних ситуацій. Як партнер у реалізації освітньої діяльності, зокрема навчанні іноземних мов, ШІ здатний створювати контекст для рефлексії, моделювати дискусії, пропонувати різноманітні лексичні, стилістичні та семантичні варіанти, стимулюючи таким чином інтелектуальну активність студента. Про це слушно заявляє у своїй розвідці R. Godwin-Jones, наголошуючи, що генеративний ШІ у навчанні мов має функціонувати не як «автомат для видачі відповідей» (*answer machine*), а як складний екологічний ресурс, що спонукає студента до лінгвістичного аналізу та критичної саморефлексії [6: 11]. Дослідник підкреслює, що здатність моделей до варіативного моделювання дискурсу дозволяє створити ситуацію «продуктивної складності», де вибір між лексичними варіантами стає свідомим актом мислення (*conscious act of thinking*), а не просто механічним копіюванням.

Попри пропорційний розподіл «виконавчих функцій» цих трьох учасників освітнього процесу в онтологічній трансформації освітньої взаємодії в умовах генеративного ІІІ, ключова роль все ж таки відводиться викладачеві, оскільки саме він є генератором і продуцентом ідей, мовних ситуацій та різноманітних форм освітньої діяльності для застосування в процесі вивчення іноземних мов.

Особливого значення в цьому процесі набуває стратегія «ІІІ як опонент», яка дозволяє реалізувати наявний потенціал інтелектуального діалогу, де студент вступає в дискусію з алгоритмом, обґрунтовуючи власні перекладацькі, лексичні чи граматичні версії. З іншого боку, ІІІ виступає в ролі фахового критика, «кидає виклик» студенту, створюючи ситуацію «інтелектуальної дуелі» [16: 14], тим самим стимулюючи його до глибокої аргументації обраних ним рішень. Викладач як дизайнер (*learning designer*) у цьому сценарії виконує роль модератора, який оцінює не лише кінцевий лінгвістичний продукт, а й якість аргументації та критичного аналізу, здійсненого студентом під час взаємодії з ІІІ-асистентом.

Методика реалізації зазначеної стратегії передбачає кілька етапів, кожен з яких активізує різні рівні когнітивної діяльності студента. На *першому етапі (стадія пре-генерації) (етап автономної інтерпретації смислів) (pre-generative AI)* студент самостійно здійснює переклад автентичного тексту з насиченою ідіоматикою, виявляє лексико-граматичні складнощі, обмірковує варіанти відтворення етномаркованих лакун (компенсація, описовий переклад або підбір функціонального аналога) та формує власну первинну гіпотезу перекладу, спираючись на базові навички володіння мовою. *Другий етап (стадія інтерактивної генерації та лінгвістичної конфронтації / AI Interaction Stage)* передбачає безпосередню взаємодію студента з генеративними мовними моделями шляхом конструювання спеціалізованих запитів (*prompt engineering*). Сучасні дослідження доводять, що створення ефективних промптів (інженерії підказок) є не просто технічним завданням, а складною лінгвістичною діяльністю, яка інтегрує в собі граматичні, лексичні, стилістичні та комунікативні аспекти [11: 14–18; 31–36].

Це означає, що замість лінійного прохання про допомогу, студент апелює до професійної позиції опонента, вимагаючи від

III фахової критичної експертизи. Здобувач вводить свою версію перекладу (*few-shot prompting*) у систему (Gemini) з чітко сформульованим промптом (*chain-of-thought prompting*), наприклад: «Проаналізуй мій переклад як суворий редактор художнього тексту. Знайди наявні стилістичні невідповідності, лексичні лакуни або порушення прагматичного контексту. Запропонуй альтернативні варіанти перекладу та доведи, чому вони можуть бути кращими і більш співмірними з оригіналом». Отримавши критичний відгук від III, студент не вдається до прийняття її як істини, а вступає у фахову дискусію з алгоритмом, де саме і виявляється *спільна суб'єктність (joint agency)* [11: 14; 17: 115].

Він, зокрема, може спростувати або частково погодитися з аргументами III, спираючись на доказову базу (дані корпусів мови, тлумачні словники та власне розуміння лінгвокультурного та соціолінгвістичного контексту). З одного боку, така стратегія дозволяє активувати в III механізми виявлення різного типу мовної асиметрії та стилістичних невідповідностей, з іншого – спонукає здобувача, який свідомо перебуває в ситуації «зовнішнього тиску», не просто обґрунтовувати свої рішення, а піддавати їх ретельному фаховому аналізу. Це сприяє об'єктивації власних помилок студента, які доволі часто залишаються непоміченими при суб'єктивному перегляді й перетворює навчання на цілеспрямовану практику (*deliberate practice*) [11: 15; 17: 121].

Наприклад, якщо система пропонує дослівний переклад, студент може аргументувати свій вибір збереженням стилю оригіналу, особливо коли йдеться про відтворення гри слів (паронімів). В оригінальному тексті українською читаємо: «Я врятував його від полОну, а він мене від полІна», де *автор свідомо зближує фонетично подібні, але семантично дистантні одиниці (полон – поліно)* задля створення іронічного ефекту та зосередження уваги реципієнта. Графічне виділення фонемних опозицій (О / І) є візуальним маркером для читача з акцентом на смисловій трансформації.

Генеративні моделі (зокрема, Gemini) запропонували можливі варіанти перекладу з обґрунтуванням прагматичної доцільності їх імплементації в художньому дискурсі: 1) дослівний переклад (якщо важливий сенс) або проста передача факту: «*He saved me*

from captivity, and I saved him from a log»; 2) зі збереженням гри слів (алітерація): «He saved me from prison, and I saved him from a post» (гра на літері P). «He saved me from a cell, and I saved him from a stump» (гра на літері S); 3) іронічний або метафоричний варіант (*поліно* вживається в значенні «дурної/нерухомої людини» або якоїсь безглуздої ситуації): «He rescued me from a war, and I rescued him from a wood-block». «He pulled me out of a dungeon, and I pulled him away from a log». Проте критична оцінка наданих III варіантів спонукає студента до самостійного пошуку функційно-стилістичного відповідника, здатного відтворити не лише семантику, а й фоносемантичний ритм першотвору. Запропонований здобувачем варіант «He saved me from the bullet, and I saved him from the bullet» демонструє глибинне розуміння паронімічної гри тексту оригіналу. Як засвідчує цей кейс, III не вдалося повноцінно «осмислити» складні авторські інтенції, зокрема перехід від високого, героїчного дискурсу (рятування з полону) до побутового, деміфологізованого контексту.

Саме тому рішення студента, який володіє ширшим екстралінгвістичним фоном, можна вважати конгеніальним та художньо співмірним з оригіналом.

На *фінальному етапі (стадія верифікації та фінального аналізу – post-reflexive stage)* головна роль вже відводиться викладачеві, який стає в нашій моделі верховним арбітром [11: 153-155], але не тим, хто категорично оцінює роботу з огляду на граматичні, стилістичні чи лексичні помилки, а діє як дискурсивний модератор, стимулюючи студента до вироблення власного рішення, а не механічного копіювання версій алгоритмічної системи.

Після завершення діалогу з III студент надає викладачеві свою початкову версію перекладу, транскрипт свого діалогу з алгоритмом (аргументацію сторін) та фінальний варіант тексту, який він створив за результатами цього діалогу. Викладач при цьому оцінює не лише якість представленого студентом перекладу, а насамперед відстежує траєкторію його мислення, аналізуючи наскільки обґрунтованими були його контраргументи в «лінгвістичній дуелі» з алгоритмом або ж чи призвела надмірна довіра (*overreliance*) здобувача до запропонованих III перекладацьких версій до їх автоматичного прийняття. Отже, завдання викладача – довести студенту, що генеративні моделі

здатні продукувати так звані «галюцинації» чи стилістично усереднений дискурс (register drift) [11: 29-31], здобувач повинен довести, чому людське експертне судження в конкретному випадку перевершує алгоритмічне.

Окреслюючи роль викладача в триєдиній системі комунікації, яка трансформується від джерела знань до дизайнера навчального досвіду (*learning designer*), наголосимо на основних видах його фахової діяльності. Отже, він проєктує навчальний досвід (*designing learning experiences*), організовує взаємодію студента з генеративними моделями (*orchestrating human – AI interaction*), створює умови для співтворчості (*co-creativity*), забезпечує розвиток спільної суб'єктності (*co-agency*) [1; 2; 15]. Інакше кажучи, викладач більше не передає знання в готовому вигляді, а створює педагогічні сценарії, в яких здобувач і ШІ взаємодіють як учасники спільної когнітивної діяльності, виконуючи відповідні функції цілепокладання. Це ще раз підтверджує, що в межах тріадичної моделі остаточне право на інтелектуальний вибір та естетичну оцінку залишається за викладачем. Саме він є продуцентом ідей та архітектором освітньої екосистеми, який через персоналізацію й фаховий супровід перетворює технологічний потенціал ШІ на реальні фахові компетенції майбутнього філолога-перекладача.

Ефективна реалізація описаної трикомпонентної взаємодії потребує експлікації комплексу умов, що запобігають покладанню інтелектуальної відповідальності на алгоритм та сприяють збереженню суб'єктності студента. У процесі дослідження встановлено, що інтеграція генеративного ШІ в освітній простір ЗВО має базуватися на таких принципах:

1. *Принцип технологічної прозорості та фактологічної валідації*, який передбачає використання моделей із високим рівнем експлікації логіки прийняття рішень, зокрема інструментарію NotebookLM. На відміну від традиційних чат-ботів, що оперують узагальненими масивами даних, NotebookLM функціонує як закрита (заземлена) інтелектуальна екосистема, де когнітивний простір ШІ обмежений виключно змістом і обсягом завантаженої джерельної бази (лексикографічні праці, корпуси, наукові статті, монографії тощо). Використання цього сервісу у філологічній підготовці здобувачів освіти дозволяє оптимізувати взаємодію «студент – ШІ», підносячи її на рівень високої

академічної достовірності завдяки таким функціональним характеристикам: а) *контекстуальне обґрунтування* (*inline citations*) та *джерелоцентризм* (кожна відповідь системи супроводжується прямими гіперпосиланнями на відповідні фрагменти завантажених джерел, що спонукає студента до здійснення критичного аналізу та перевірки кожного термінологічного рішення, запобігаючи механічному запозиченню згенерованого контенту та формуючи навички академічної доброчесності через обов'язкову верифікацію доказової бази першоджерела); б) *мінімізація ризиків алгоритмічних «галюцинацій»* завдяки джерелоцентричній архітектурі (*source-grounding*), що є важливим для формування наукової етики майбутнього філолога-перекладача; в) *синтез даних із великої кількості джерел* (*multi-source synthesis*), що уможливорює одночасне завантаження декількох тлумачних словників та шаблонів перекладу, здійснення порівняльної характеристики дефініцій, перетворюючи промпт-інжиніринг на фахову лінгвістичну компетенцію (розвиток навичок формулювання запитів для компаративного аналізу складних концептів); г) *формування персоналізованого інтелектуального середовища* за допомогою функціоналу «Аналітична студія» (Notebook Guide), що передбачає попередню когнітивну діяльність студента щодо структурування цифрового блокнота. Інструмент дозволяє автоматично генерувати конспекти джерел (Study Guides) та структуровані запитання за змістом завантажених навчальних матеріалів, що стимулює розвиток метакогнітивних навичок студента, оскільки він сам вибудовує базу знань перед початком генеративного етапу роботи.

2. *Принцип етико-правової регламентації* (етичний регламент взаємодії), який у світовій освітній практиці сьогодення трансформувався з площини загальних заборон у формат диференційованого регулювання. Аналіз досвіду провідних західних університетів свідчить про впровадження відповідних етичних протоколів для кожної освітньої компоненти або змістового модуля робочої програми навчальної дисципліни. У цій системі викладач самостійно визначає межі допустимого використання ШІ залежно від практичної мети кожного конкретного завдання. Зокрема, у межах філологічної підготовки нами класифіковано такі режими взаємодії з ШІ:

- повна автономія студента (No AI). Застосовується в написанні рефлексивних есе, усних виступів та дебатів або під час іспитів у режимі реального часу, де критично важливим є фіксація «справжнього» когнітивного досвіду здобувача;

- III як технічний коректор/редактор (AI for Assistance). Дозволяється використання моделей для ідентифікації текстових лакун, виявлення явищ неперекладності, граматичних чи пунктуаційних помилок та стилістичного редагування. У цьому разі викладач прописує вимогу щодо обов'язкового надання порівняльної таблиці «оригінал – виправлена III версія» з лінгвістичним обґрунтуванням кожного виправлення;

- III як когнітивний партнер (AI as Co-creator/Opponent). Використовується у складних перекладацьких проєктах, де III генерує можливі сценарії інтерпретації, а студент виконує роль рецензента та експерта. Етичною умовою тут виступає надання «протоколу промптів» (prompt-log), що демонструє інтелектуальний внесок студента в керуванні алгоритмом.

Викладач таким чином стає не лише модератором, а й відповідальним за збереження академічного етичного простору, формуючи в студентів культуру відповідального партнерства з технологіями. Такий підхід забезпечує баланс між технологічною підтримкою та самостійною когнітивною працею, за якого межі використання III постають органічним елементом фахового інструментарію філолога-перекладача.

3. *Принцип дидактичної стимуляції когнітивного конфлікту*, що передбачає проєктування навчального процесу навколо завдань «продуктивної складності», у яких III виступає не джерелом готових відповідей, а інтелектуальним опонентом. Цей принцип реалізується через моделювання проблемних ситуацій, де студент спростовує або доповнює запропоновані III текстові інтерпретації (варіанти перекладу), підтверджуючи їх власними аргументаціями. З одного боку, це провокує виникнення «когнітивного конфлікту», коли лінгвістична інтуїція студента (перекладача) вступає в конфронтацію з алгоритмічною логікою моделі, з іншого – спонукає здобувача до глибшої рефлексії над різного типу мовними нюансами, що не піддаються прямій автоматизації (іронія, гра слів, підтекст, етнокультурні конотації та інші одиниці з нестандартною залежністю від перекладу). У цьому контексті на III покладається роль потужного стимулу для розвитку

критичного мислення та активної саморефлексії майбутнього філолога-перекладача.

Як бачимо, описана нами тріада принципів створює цілісну методологічну рамку для безпечного та ефективного впровадження моделей штучного інтелекту в освітній процес філологічної галузі.

Для практичної адаптації освітніх компонент за окресленими етапами нами розроблено систему навчальних кейсів, що актуалізують зміст підготовки перекладачів відповідно до нових технологічних реалій:

Кейс 1. *Лінгвістична дуель* (ґрунтується на стратегії контраргументації). Завдання студента полягає не лише в здійсненні перекладу оригінального тексту чи його фрагмента, а в аргументованому захисті власної інтерпретації перед ШІ-редактором відповідно до сформульованого промпту. Такий формат створює ситуацію інтелектуального протистояння, в якому здобувач має продемонструвати здатність до контраргументації, стилістичного аналізу та критичної філологічної рефлексії. Як засвідчує робота з паронімічною парою «*полОну* – *полІна*», успішність кейсу визначається здатністю здобувача виявити обмеженість алгоритму в передачі фоносемантичного ритму та запропонувати контекстуально релевантний відповідник (наприклад, англ. «bullet – billet»). Таким чином, студент демонструє перевагу філологічної інтуїції людини над механічною логікою мовного алгоритму.

Кейс 2. *Промпт як інструмент дискурсивного аналізу*. У цьому кейсі студенти працюють з генеративним ШІ як з партнером, здатним змінювати мовленнєву поведінку залежно від параметрів наданих інструкцій. Завдання полягає у створенні багаторівневих промптів, що дозволяють моделювати різні комунікативні ситуації та аналізувати, як саме зміна ролі, стилю чи контексту впливає на зміст і структуру згенерованого тексту. Зокрема, студенти формують різні форми запитів (*chain-of-thought prompting*, *role-based prompting*, *context layering*, *contrastive prompting*, *style-shift prompting*, *error-inducing prompting*, *meta-prompting* тощо) [6; 7; 11; 17] у вигляді стисло сформульованих інструкцій, наприклад: «*поясни логіку перекладу цього уривка тексту крок за кроком*» (*chain-of-thought prompting*), «*відредагуй текст із позиції редактора академічного журналу категорії А*» (*role-based*

prompting), «переклади текст, зберігаючи ритмічну структуру речень і словосполучень» (*constraint-driven prompting*), «надай чіткі аргументації, чому обрано саме такий варіант перекладу» (*meta-prompting*) тощо.

Для поглибленого аналізу студенти створюють комбіновані промпти. Наприклад, поєднання *role-based prompting* із *context layering* може бути подане у форматі детальної інструкції: «Дій як досвідчений літературний редактор із 20-річним стажем у британських наукових видавництвах. Твоє завдання – проаналізувати український уривок тексту (надається текст) і запропонувати версію перекладу для аудиторії академічного журналу «The Modern Language Review». Зверни особливу увагу на збереження авторської іронії та прихованих алюзій на класичну літературу, а також запропонуй варіанти адекватної передачі промовистих імен. Надай три варіанти перекладу назви та аргументуй свої рішення». Це дозволяє трансформувати ШІ з автоматичного перекладача на інтелектуальний тренажер, здатний до більш глибокої лінгвістичної рефлексії.

Для мінімізації помилок і підвищення точності студенти можуть активувати режим Gemini Deep Research (глибинне дослідження), прописуючи розгорнуті інструкції, що передбачають попередню термінологічну, стилістичну та контекстуальну обробку матеріалу перед генерацією фінального перекладу, наприклад: «Дій у режимі Deep Research. Перед тим, як перекласти наведений автентичний текст із юридичної тематики (текст надається), виконай такі кроки: 1) здійсни термінологічний пошук та виокреми 5 ключових одиниць, які мають неоднозначне тлумачення в цій галузі; 2) обґрунтуй вибір конкретних еквівалентів згідно зі стандартом ISO; 3) на основі проведеного аналізу створи фінальний варіант перекладу. Після тексту перекладу надай короткі пояснення про те, які аспекти оригіналу було найважче відтворити українською і чому». Це дозволяє перетворити лінійну генерацію на багаторівневий процес експертного моделювання.

Кейс 3. Симуляція професійної екосистеми. У цьому кейсі студенти застосовують опановані в попередньому модулі техніки промпт-інжинірингу для моделювання реальних професійних ситуацій. Генеративний ШІ виконує роль вибагливого замовника, головного редактора або керівника проєкту, що вимагає від студента не лише перекладацької компетентності, а й уміння

аргументувати свої рішення, вести переговори та адаптувати комунікативну стратегію. Для цього використовують комбіновані промпти, подібні до тих, що застосовували в Кейсі 2, але з акцентом на професійній взаємодії. Наприклад: *«Дій як досвідчений редактор міжнародного видавництва. Оціни запропонований переклад з погляду мовної автентичності, порівняй його з типовими текстами відповідного жанру в англomовному дискурсі, сформулюй зауваження та надай рекомендації щодо доопрацювання»*.

Окреме місце відводиться запитам, що моделюють професійні дискусії. Наприклад, у межах кейсу студент ініціює симуляцію засідання Ради художнього перекладу, де ШІ виступає в ролі консервативного критика. Студент отримує завдання аргументувати доцільність збереження специфічного синтаксису В. Фолкнера (наприклад, довгого «потoku свідомості») проти вимог спрощення тексту для масового читача. Це дозволяє майбутньому фахівцю відпрацювати стратегії захисту власної перекладацької концепції в умовах фахової полеміки. На відміну від Кейсу 2, де основна увага зосереджена на дискурсивному аналізі тексту, в цьому кейсі ключовим стає моделювання реальної взаємодії в перекладацькій екосистемі.

Висновки та перспективи. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, зазначимо, що використання інструментів генеративного ШІ зумовило трансформацію самої логіки навчальної взаємодії. Перехід від традиційної бінарної моделі «викладач – студент» до тріадичної конфігурації «студент – інтелектуальний асистент (ШІ) – викладач», відображає суттєві когнітивні та педагогічні зрушення, зумовлені появою нових форматів співтворчості, рефлексії та критичного аналізу. **Перспективи подальших досліджень** убачаємо в розробленні розширених моделей взаємодії людини й ШІ у філологічній освіті, вивченні впливу інтелектуальних асистентів на формування професійної ідентичності майбутніх перекладачів, а також у детальному аналізі етичних і методичних аспектів застосування генеративних моделей у вищій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В.Ю., Ляшенко О.І., Литвинова С.Г. та ін. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми,

- перспективи: науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: ІЦО НАПН України, 2022. 96 с.
2. Литвинова С.Г. Мобільні застосунки для навчання учнів початкової школи в кризових умовах. Звітна наукова конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України. *Цифрова трансформація науково-освітніх середовищ в умовах воєнного стану*: зб. матеріалів наук.-практ. конф. Київ: ІЦО НАПН України, 2026. С. 146-150.
 3. Спірін О.М. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в освіті. *Енциклопедія освіти*. Нац. акад. пед. наук України: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 426-427.
 4. Bowker L., Buitrago Ciro J. Machine Translation and Global Research: Towards Improved Machine Translation Literacy in the Scholarly Community. Bingley: Emerald Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1108/9781787567214>
 5. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial intelligence in education. In *Data ethics: Building trust – How digital technologies can serve humanity*. 2023. P. 621-653. Globethics Publications. <https://doi.org/10.58863/20.500.12424/4276068>
 6. Godwin-Jones R. AI-assisted language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*. 2023. Vol. 27(2). P. 1-15. URL: https://godwinjones.com/godwin-jones_AI_in_languag_learning.pdf (accessed: 21.01.2026).
 7. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2022.
 8. International Task Force on Teachers for Education 2030. *Teacher Policy Development Guidelines*. Paris: UNESCO, 2022.
 9. Moorkens J. Ethics and machine translation. In D. Kenny (Ed.). *Machine Translation for Everyone: Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence*. 2022. P. 121-140. Berlin: Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6759984>
 10. OECD. Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with AI. Paris: OECD Publishing, 2021.
 11. Penet J.C., Moorkens J., Yamada M. (eds.). Prompt Engineering: A Practical Guide. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, 2023. URL: https://oa.upm.es/84328/1/book_english_version.pdf (accessed: 21.01.2026).
 12. UN High-Level Panel on the Teaching Profession. *Report of the UN High-Level Panel on the Teaching Profession*. New York: United Nations, 2024.
 13. UN Special Rapporteur on the Right to Education. *Report on Artificial Intelligence and the Right to Education (A/79/520)*. Geneva United Nations Human Rights Council, 2023.

14. URL: <https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/a79520-artificial-intelligence-education-report-special-rapporteur-right> (accessed: 21.01.2026).
15. UNESCO. *5C Framework for Digital Transformation of Education*. Paris: UNESCO, 2023.
16. URL: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Bildung/2023GEM-Report_Tech_in_Ed_long.pdf (accessed: 21.01.2026).
17. Xie H. et al. Editorial Note: From Conventional AI to Modern AI in Education: Re-examining AI and Analytic Techniques for Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*. 2021. Vol. 24(3). P. 85-88. URL: <https://www.jstor.org/stable/27032857> (accessed: 21.01.2026).
18. Zhang H. AI as Opponent: Rethinking Translation Pedagogy in the Age of Generative Models. *Journal of Translation Studies*. 2023. Vol. 45(1). P. 10-25. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.11806>
19. Zou D., Xie H., Wang F. Effects of technology enhanced peer, teacher and self-feedback on students' collaborative writing, critical thinking tendency and engagement in learning. *Journal of Computing in Higher Education*. 2023. Vol. 35. P. 166-185. <https://doi.org/10.1007/s12528-022-09337-y>

Стаття надійшла до редакції 21.02.2026.

Статтю рекомендовано до друку 13.04.2026.

Стаття опублікована 31.05.2026.

Як цитувати: Павленко О. Викладач англійської мови в епоху генеративного ШІ: нові функції та моделі взаємодії. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2026. Вип. 48. С. 142-161. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-10>

У роботі використовувався ресурс штучного інтелекту з метою проведення над ним дослідження. Увесь науковий контент створений автором.

THE ENGLISH LANGUAGE TEACHER IN THE ERA OF GENERATIVE AI: NEW ROLES AND INSTRUCTIONAL INTERACTION MODELS

Olena Pavlenko

Doctor of Philology, Professor,
the Department of English and Applied Philology,
Mariupol State University (03037, Kyiv, 6/4 Preobrazhenska Str.);
e-mail: pavlenkoelena2017@gmail.com;
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3747-4651>

The article explores the shifting role of the English language educator in higher education, driven by the rapid integration of generative AI into pedagogical

practices. The study's relevance stems from the urgent necessity to adapt traditional pedagogical models to an innovative digital environment and overcome conservative approaches in linguodidactics. The author substantiates the transition from a conventional binary "teacher – student" scheme to an innovative triadic "student – AI assistant – teacher" model, highlighting its immense potential for training future philologists and translators in the 21st century. It is demonstrated that the teacher's function is fundamentally evolving from a knowledge transmitter to a learning experience designer, a mentor, and a moderator of complex cognitive interaction. Particular focus is placed on the "AI as opponent" strategy, implemented through "linguistic duels" and structured counter-argumentation mechanisms to enhance critical thinking, linguistic intuition, and professional reflection among students. The study employs pedagogical modeling of discursive strategies for interacting with GenAI tools (Gemini, NotebookLM) alongside the case study method. Specifically, the article presents an original framework of educational cases aimed at developing students' ability to justify and defend their philological interpretations through multi-level prompt engineering. This involves mastering techniques such as chain-of-thought, role-based, context layering, style-shift, and modeling real-world translation challenges in Deep Research mode. The author argues that utilizing AI as an intellectual simulator transforms linear text generation into a sophisticated non-linear process of expert modeling and semantic verification. The conclusions emphasize that the triadic model fosters shared agency between humans and algorithms, where the student and teacher remain the final experts. These principles of technological transparency and cognitive conflict help maintain the intellectual independence of future specialists in the AI era.

Keywords: "AI as opponent" strategy, digital linguodidactics, generative AI, prompt engineering, triadic learning model.

REFERENCES

1. Bykov, V.Yu., Liashenko, O.I., Lytvynova, S.H. ets. (2023). *Scientific and methodological provision of digitalization of education in Ukraine: status, problems, prospects*. Kyiv, 2022 [in Ukrainian].
2. Lytvynova, S.H. (2026). Mobile Applications for Teaching Primary School Students in Crisis Conditions. *Annual Research Conference of the Institute of Education Digitalization of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Digital Transformation of Scientific and Educational Environments under Martial Law: Proceedings of the Scientific and Practical Conference*. Kyiv, pp. 146-150 [in Ukrainian].
3. Spirin, O.M. (2021). Information and communication technologies (ICT) in education. In *Encyclopedia of Education*. Kyiv, pp. 426-427 [in Ukrainian].
4. Bowker, L., Buitrago Ciro, J. *Machine Translation and Global Research: Towards Improved Machine Translation Literacy in the Scholarly*

- Community. Bingley: Emerald Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1108/9781787567214>
5. Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. (2023). Artificial intelligence in education. In *Data ethics: Building trust – How digital technologies can serve humanity*. Globethics Publications, pp. 621-653. <https://doi.org/10.58863/20.500.12424/4276068>
6. Godwin-Jones, R. (2023). AI-assisted language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*. Vol. 27(2), pp. 1-15. Available at: https://godwinjones.com/godwin-jones_AI_in_language_learning.pdf [Accessed 21 Jan. 2026].
7. Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. (2022). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
8. International Task Force on Teachers for Education 2030. *Teacher Policy Development Guidelines*. Paris: UNESCO.
9. Moorkens, J. (2022). Ethics and machine translation. In D. Kenny (Ed.). *Machine Translation for Everyone: Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence*. Berlin: Language Science Press, pp. 121-140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6759984>
10. OECD. (2021). *Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with AI*. Paris: OECD Publishing.
11. Penet, J.C., Moorkens, J., Yamada, M. (eds.). (2023). *Prompt Engineering: A Practical Guide*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Available at: https://oa.upm.es/84328/1/book_english_version.pdf [Accessed 21 Jan. 2026].
12. UN High-Level Panel on the Teaching Profession. (2024). *Report of the UN High-Level Panel on the Teaching Profession*. New York: United Nations.
13. UN Special Rapporteur on the Right to Education. (2023). *Report on Artificial Intelligence and the Right to Education (A/79/520)*. Geneva United Nations Human Rights Council. UN Special Available at: <https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/a79520-artificial-intelligence-education-report-special-rapporteur-right> [Accessed 21 Jan. 2026].
14. UNESCO. (2023). *5C Framework for Digital Transformation of Education*. Paris: UNESCO. Available at: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Bildung/2023GEM-Report_Tech_in_Ed_long.pdf [Accessed 21 Jan. 2026].
15. Xie, H. et al. (2021). Editorial Note: From Conventional AI to Modern AI in Education: Re-examining AI and Analytic Techniques for Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*. Vol. 24(3), pp. 85-88. Available at: <https://www.jstor.org/stable/27032857> [Accessed 21 Jan. 2026].

16. Zhang, H. (2023). AI as Opponent: Rethinking Translation Pedagogy in the Age of Generative Models. *Journal of Translation Studies*. Vol. 45(1), pp. 10-25. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.11806>
17. Zou, D., Xie, H., Wang, F. (2023). Effects of technology enhanced peer, teacher and self-feedback on students' collaborative writing, critical thinking tendency and engagement in learning. *Journal of Computing in Higher Education*. Vol. 35, pp. 166-185. <https://doi.org/10.1007/s12528-022-09337-y>

The article was received by the editors 21.02.2026.

The article was recommended for printing 13.04.2026.

The article published 31.05.2026.

In cites: Pavlenko O. (2026). The English language teacher in the era of generative AI: new roles and instructional interaction models. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 48, pp. 142-161. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-10> [in Ukrainian].

An artificial intelligence resource was used in this work for the purpose of conducting research on it. All scientific content was created by the author.

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДВОМОВНИХ СЛОВНИКІВ

Оксана Тростинська

канд. філол. наук,

доцент кафедри мовної та профільної підготовки

Навчально-наукового інституту міжнародної освіти

Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

(61022, Харків, майдан Свободи, 4);

e-mail: okasana@ua.fm;

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2999-629X>

Дарія Павлешен

докт. філол. наук, доцент кафедри української мови і літератури

філософського факультету Загребського університету

(10000, Хорватія, Загреб, вул. Івана Лучича, 3);

e-mail: dpavlese@ffzg.hr;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5160-095X>

У статті на прикладі «Українсько-хорватського і хорватсько-українського практичного словника» А. Менац та Р. Тростинської, виданого в Хорватії у 2025 році, досліджено вплив двомовних словників на формування комунікативної компетентності іноземців, які вивчають українську мову.

Засоби навчання – один із найважливіших компонентів, що забезпечує ефективність освітнього процесу. Аналіз досліджень, присвячених особливостям використання традиційних засобів навчання української мови як іноземної, засвідчив, що хоча словники належать до навчально-довідкових видань і серед інших виконують дидактичну функцію, більшість методистів та науковців не розглядає їх як ефективний навчальний засіб, місце двомовних словників у системі іншомовного навчання чітко не визначено.

Автори аналізують вокабулярний реєстр, структуру словникової статті, систему граматичних та стилістичних позначок, принципи добору перекладних еквівалентів, наведені приклади вживання слів, зокрема поширені в мовленні фразеологізми, і доходять висновку, що двомовний словник слугує дієвим засобом забезпечення мовного, мовленнєвого, соціокультурного, перекладацького й професійного складників фахової підготовки студентів-україністів. Використання розглянутого типу словників у навчальному процесі може бути продуктивним для розвитку

всіх видів мовленнєвої діяльності та формування комунікативної компетентності під час вивчення як іноземної мови, так і української мови як іноземної. Для ефективного запровадження словника в освітній процес необхідно розробити систему завдань, спрямованих на розкриття всієї повноти його інформації й можливостей у підвищенні рівня володіння мовою. Лексична система української мови складна й динамічна, один із напрямів подальших досліджень – вивчення перспектив двомовного словника у формуванні, систематизації та активному поповненні словникового запасу іноземних користувачів, залученні їх до самостійної роботи в опануванні лексичного багатства української мови.

Ключові слова: *двомовний словник, засоби навчання, комунікативна компетентність, українська мова як іноземна, українсько-хорватська лексикографія.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Серед найважливіших компонентів, що забезпечують ефективність вивчення іноземної мови, одне з чільних місць посідають засоби навчання, які містять навчальну інформацію, створюють освітнє середовище, організують пізнавальну діяльність, формують знання, вміння й навички та виконують освітню, виховну й розвивальну функції [7; 8]. До засобів навчання належать традиційні (насамперед друковані видання) та інноваційні засоби (мультимедійні, цифрові, онлайн-платформи, штучний інтелект тощо). Якісний результат навчання досягається поєднанням традиційних та інноваційних засобів, для ефективного застосування яких важливо розуміти дидактичний потенціал кожного з них.

Аналіз актуальних досліджень. Традиційні засоби навчання активно досліджували в закордонній (Р. К'юбі, Р. Майер, М. Маклюен, К. Тайнер, Р. Хартман) та вітчизняній лінгводидактиці (О. Котенко, Д. Москвітін, С. Ніколаєва, О. Пасічник, Є. Полат, В. Редько, Н. Соломаха, М. Яковчук). Специфіку друкованих видань, передусім підручників як основного засобу навчання іноземної мови, розглядали Ю. Березюк, Н. Бібік, О. Бондар, А. Гірняк, С. Роман, А. Фурман, методичні можливості посібників, робочих зошитів, збірників вправ і книг для читання вивчали Н. Басай, Т. Кваша, Ю. Корницька, Ю. Малихіна, Г. Турчинова та інші науковці.

Словники належать до навчально-довідкових видань. Серед основних функцій словника виокремлюють наукову (вивчення

мови, її історії та сучасного стану), системну (систематизація лінгвістичних знань), нормативну (фіксація правил і норм усного та писемного мовлення), тлумачну (пояснення незрозумілих слів, термінів, запозичень, застарілої лексики тощо), комунікативну (забезпечення міжмовного спілкування та перекладу), дидактичну (навчання іноземних мов) [11: 18], проте здебільшого словник не розглядають як ефективний навчальний засіб, і його місце в системі навчання іноземної мови чітко не визначено. Алгоритм використання у вивченні мов одномовних і двомовних словників розробляли Г. Бішоп, Ю. Уінгейт, П. Шофілд. Окремі питання щодо застосування словника як засобу навчання опрацьовували Ф. Бацевич, О. Демська, Т. Піотровський, І. Шевченко, зокрема О. Черниш, Т. Вергун, З. Білошицька вивчали особливості використання словника у викладанні іноземної мови [10], В. Трач аналізувала роль термінологічних словників у засвоєнні мови професійного спілкування, Л. Васильєва з'ясувала методичний статус навчальних тематичних словників у викладанні слов'янських мов як іноземних [1]. Місце словників у навчанні української мови як іноземної досліджували Л. Антонів, І. Процюк, Г. Тимошик (лінгвокраїнознавчі словники), І. Кочан (тематичні словники), Л. Колібаба, В. Фурса (словник дієслівного керування). Водночас найбільший методичний потенціал у викладанні іноземної мови загалом і української мови як іноземної зокрема має перекладний словник (Р. Хартман та Г. Джеймс визначають його як тип словника, в якому лексичний склад двох мов співвідноситься за посередництва перекладних еквівалентів, які допомагають користувачам (перекладачам або тим, хто вивчає мову) сприймати та продукувати текст іноземною мовою [12]), а саме перекладний двомовний словник. Багатомовні словники можуть стати в пригоді для порівняльного дослідження мов, проте за обсягом словникового реєстру та кількістю й точністю перекладних еквівалентів вони поступаються двомовному.

Проведене групою дослідників опитування серед студентів 1-3 курсів українських ЗВО, які вивчають англійську мову, з'ясувало, що більшість із них (67,3 %) у навчальному процесі використовують онлайн-перекладачі, які переважно містять тільки варіанти перекладу незнайомого слова. Практично така ж кількість (68 %) із тих, хто користується друкованими словниками, шукають у них лише переклад незнайомого слова й мало цікавляться

іншими його аспектами (16 % перевіряють транскрипцію та наголос, 6 % з'ясовують наявність синонімів і антонімів, 2 % дивляться приклади використання) [11]. Таким чином, незважаючи на значну кількість досліджень щодо методичного забезпечення викладання іноземної мови та української мови як іноземної, словник як засіб навчання залишається недостатньо використовуваним як тими, хто навчається, так і тими, хто керує організацією навчання, і його методичні можливості потребують подальшого вивчення.

Мета статті – дослідити дидактичний потенціал перекладних двомовних словників у навчанні української мови як іноземної, з'ясувати роль таких словників у формуванні комунікативної компетентності його користувачів.

Об'єкт дослідження – «Українсько-хорватський і хорватсько-український практичний словник» академіка А. Менац та Р. Тростинської, виданий у Хорватії у 2025 році, у підготовці до друку якого автори статті брали безпосередню участь. Відповідно до визначеної мети ми обмежимо наше дослідження аналізом українсько-хорватської частини словника.

Виклад основного матеріалу. Як зазначала Л. Васильєва у своїй роботі «Сучасна українсько-хорватська лексикографія», «...незважаючи на давнє коріння українсько-хорватських взаємин, у наш час існує невелика кількість хорватських та українських лексикографічних видань, які стосуються обох мов» [2: 49]. Перший українсько-хорватський словник було створено А. Менац та А. Коваль 1979 року в Хорватії [13]. Там же в 1985 році було видано, а в 1993 році доопрацьовано й перевидано хорватсько-російсько-український фразеологічний словник (укладачі – А. Менац та Р. Тростинська) [14]. В Україні під керівництвом Л. Васильєвої укладено українсько-хорватський тематичний та два перекладні словники [3; 4; 5].

Особливе місце серед українсько-хорватських словників належить «Українсько-хорватському і хорватсько-українському практичному словнику» авторства А. Менац та Р. Тростинської [15], які, на жаль, не встигли завершити свою роботу, і до видання словник готував колектив кафедри української мови і літератури філософського факультету Загребського університету. Створена з ініціативи та завдяки зусиллям Р. Тростинської та професора М. Поповича, кафедра забезпечує всебічну підготовку фахівців з

української мови з 1997 року, викладання студій української мови започатковане в Загребському університеті із середини 70-х років XX століття. У передмові до словника зазначено, що однією з цілей його створення було підвищення якості навчання майбутніх хорватських українців та забезпечення швидшого опанування ними української мови, водночас цільовою аудиторією словника є широке коло носіїв хорватської мови, зацікавлених у вивченні української, та українців, насамперед українських біженців, яким Хорватія надала тимчасовий захист після 2022 року й для яких хорватська мова стала засобом щоденного спілкування [15: IX]. Таке поєднання поставлених і реалізованих цілей робить цей словник унікальним серед подібних лексикографічних видань і актуальним для нашого дослідження.

З погляду сучасної лінгводидактики, вивчення іноземної мови повинно мати комунікативну спрямованість, що забезпечує формування в мовців навичок спілкування нерідною мовою та здатності до міжкультурної взаємодії. Це досягається розвитком лінгвістичного, мовленнєвого, соціокультурного, прагматичного та інших складників комунікативної компетентності. Розглянемо методичні можливості українсько-хорватської частини словника в забезпеченні фахової підготовки хорватських студентів, що вивчають українську мову.

Один із найважливіших етапів у створенні будь-якого словника – відбір та систематизація лексичного матеріалу. Саме тоді закладається реалізація авторської концепції та визначається коло його потенційних користувачів. Наповнення словникового реєстру здійснюється за принципами хронологічності й нормативності, стандартний словник має відображати лексичний склад сучасної літературної мови та містити загальноновживану лексику, а також повинен ураховувати комунікативні потреби тих, хто буде ним користуватися. «Українсько-хорватський і хорватсько-український практичний словник» охоплює понад 45 тисяч слів, більшість із яких належить до найуживанішого нормативного лексичного фонду обох мов. Зі спеціальної лексики до складу словника введено загальнонаукові та галузеві терміни з найважливіших для соціуму сфер діяльності, які складають основу наукового мовлення, та деякі найбільш поширені професіоналізми. Водночас, ураховуючи комунікативні потреби студентів, які вивчають українську мову як фах, автори внесли до словника

вужькоспеціальні лінгвістичні й літературознавчі терміни, знання яких має допомогти майбутнім українцям в опануванні їхньої спеціальності та набутті професійних компетенцій. Навчальна програма з підготовки спеціалістів-філологів передбачає вивчення курсу української літератури, в межах якого студенти знайомляться з найкращими зразками українського письменства від найдавніших до наших днів і, відповідно, мають прочитати велику кількість художніх творів, написаних українською мовою, тому в словнику також представлена певна кількість застарілих слів (архаїзмів та історизмів), які залишилися в загальнолітературному вжитку, частково розмовна й діалектна лексика, зафіксована в народній творчості та художніх творах, в обсязі, необхідному для розуміння мови художньої літератури. Таке лексичне наповнення словника також сприяє професійній підготовці філолога-україніста.

Лінгвістична компетентність передбачає знання системи виучуваної мови, її фонетичного, морфологічного, синтаксичного й інших рівнів та володіння вміннями й навичками реалізовувати ці знання в мовленні. Реєстрові слова, подані в словнику в початковій формі, формують у користувачів уявлення про орфографічні й частково орфоепічні норми української мови. Написання слів відповідає стандартам Українського правопису 2019, орфоепічні відомості представлено наголосом, який позначений у реєстрових словах (за винятком односкладових) та їхніх наведених у словнику формах – наголошених закінченнях іменників, займенників, числівників і дієслів (у словах із можливим подвійним наголосом указано обидва наголоси). Оскільки наголос в українській мові вільний та рухомий, ця інформація важлива для формування навичок правильної вимови українських слів.

Граматичний (морфолого-синтаксичний) рівень мови відображений у словниковій статті через систему позначок, скорочень, граматичних форм і характеристик слова, які фіксують його морфологічні ознаки та синтаксичні функції. Граматичні позначки інформують про належність слова до певної частини мови та його граматичні категорії. Позначення частини мови наведено до всіх слів, крім іменників і дієслів. Іменники ідентифіковано через позначки роду або числа (для іменників, що вживаються лише або переважно у формі множини). Варто

зазначити, що автори вважали за потрібне розмежувати іменники, що взагалі не мають форми однини (вони позначені як *pluralia tantum*), та іменники, які мають однину, але частіше вживаються у формі множини (наприклад, *будні, вуса, легені*). Для більшості таких іменників наведена форма однини з позначенням роду (наприклад: *будні m* (*будень m*)). Для деяких іменників, які подані в словнику у формі однини, наведена також і форма множини, якщо це нерегулярна форма, утворена не за загальними правилами (дитина *ž* (*m dítu*)). Невідмінювані іменники мають спеціальну позначку. До всіх інших іменників подано закінчення родового відмінка однини або множини (якщо форма множини також наведена, наприклад: *ók|o, -a s* (*m óč|i, - éy*)). У випадку, коли в українських іменників можливі варіативні закінчення родового відмінка однини (*-a / -у* в іменників чоловічого роду, *-i / -u* (згідно з нормами Українського правопису 2019) в іменників жіночого роду) або паралельні форми родового відмінка множини, наведено обидва варіанти закінчень, наприклад: *легéн|i, -ь i -iv m* (*легéн|я, -i ž*). Якщо закінчення родового відмінка однини чоловічого роду виконує смислорозрізняльну функцію, це зазначено в словниковій статті (Алжір, *-a m Alžir* (*grad*); *-u Alžir* (*zemlja*)). Форма родового відмінка подана й до більшості займенників і кількісних числівників (якщо в числівників вона має паралельні закінчення, то також наведено обидві форми: *п'ят|ь, -й i -ьóх br*). Зауважимо, що переважна частина форм родового відмінка іменників, займенників і числівників наведена скорочено, для слів, у яких під час відмінювання спостерігаються певні зміни основи (вставні або випадні голосні, чергування, суплетивізм тощо), подана повна форма родового відмінка. Порядкові числівники оформлені в словнику як прикметники – у називному відмінку чоловічого роду в повній формі. Відомості про відмінкову систему української мови доповнює інформація про прийменники, щодо яких указано, з якими відмінками вони вживаються. До словника також уміщено інші службові частини мови (сполучники, частки й вигуки).

Дієслова подано в неозначеній формі й марковано позначкою виду: *S* (доконаного), *N* (недоконаного) і *SN* для двовидових дієслів. Видові пари наведено в різних словникових статтях. Дієвідмінювання в українсько-хорватській частині представлено формами першої та другої особи однини теперішнього (для дієслів

недоконаного виду) або майбутнього (якщо дієслово доконаного виду) часу, наприклад: розумі|ти, -ю, -єш *N*; попóвн|ити, -ю, -иш *S*. У дієслів із неповною особовою парадигмою вказана форма третьої особи однини (бол|іти, -іть *N*). Безособові дієслова мають відповідну позначку. Більшість дієслівних форм скорочено до кінцевих змінних частин, які показують тип дієвідмінювання й наголос (оренд|увáти, -úю, -úєш *SN*).

Така розгалужена як для перекладного словника система відомостей про граматичні характеристики повнозначних частин мови не лише сприяє розвитку лінгвістичного складника комунікативної компетентності майбутніх філологів-україністів, а й закладає основи граматичних знань у широкого загалу потенційних користувачів словника.

Завдання перекладного словника – передати значення слова та його відтінки іншою мовою, описати лексичні одиниці однієї мови за допомогою іншої, встановлюючи між ними еквівалентні співвідношення. У перекладознавстві розрізняють 4 способи передачі слів однієї мови засобами іншої: 1) буквальний переклад (можливий за умови повного збігу значень в обох мовах); 2) переклад за допомогою синонімів, кількість яких визначається кількістю відтінків значень та точністю їх передачі; 3) тлумачення значення іншою мовою; 4) передача калькою або запозиченим словом (останні два способи застосовують до безеквівалентної лексики) [6: 99]. Отже, між реєстровим словом та його перекладом може бути повна, часткова або нульова відповідність, що у свою чергу впливає на зміст і форму словникової статті. Найчастіше між словом, що перекладається, та його перекладним еквівалентом існує часткова тотожність, тому для найточнішого розкриття значення потрібно добирати не один відповідник, а низку синонімів, кожний із яких відображає різні аспекти й характеристики предметів і явищ, які це слово називає [6]. Практично до кожного реєстрового слова автори добрали по декілька еквівалентів перекладу, першим у словниковій статті наведено найточніший відповідник, потім його синоніми, які розкривають відтінки значення слова, що перекладається. Для кожного значення багатозначних слів також наведено кілька відповідників, еквіваленти до різних значень слова розділяються крапкою з комою на відміну від синонімів, розділених лише комою. Можливість уживання слова в переносному значенні та

еквіваленти переносного значення позначені скороченням *pren*. У словнику розмежовано полісемію й омонімію, слова, однакові за звучанням і написанням, але відмінні за лексичним значенням, подані окремо в різних словникових статтях та позначені індексом, різницю між омонімами уточнюють відповідні стилістичні позначки. У такий спосіб закладається підґрунтя для опанування студентами-україністами засад перекладацької діяльності.

Предметно-логічне значення слова відображає сутність його лексичного змісту, але не вичерпує всієї семантики. Для правильного добору перекладних відповідників важлива не лише предметна співвіднесеність, а й характер сприйняття мовцями цієї співвіднесеності, її емоційний, стилістичний, образний компоненти, які відображають конотативний аспект семантики слова. Наведені в словнику стилістичні характеристики сприяють точнішому визначенню як самого реєстрового слова, так і варіантів його перекладу. Ремарки, що вказують на ступінь емоційного забарвлення (експресивне, пестливе, зневажливе, іронічне тощо), належність до відповідного стилю мовлення (книжне, розмовне, адміністративне, релігійне та ін.), уживання в певній професійній чи науковій галузі (наприклад, банківська справа, торгівля, філософія, фізика) допомагають користувачам не лише краще зрозуміти значення слова й обрати відповідний перекладний еквівалент, а й дозволяють з'ясувати доречність його використання в певному контексті чи типі мовлення, формують прагматичну компетентність мовця.

Заміна лінгвоцентричного підходу до вивчення мови й аналізу мовних явищ на антропоцентричний передбачає дослідження мови в контексті людини та культури. Культура країни виучуваної мови стає обов'язковим компонентом змісту навчання, знання лише мовних одиниць та способів їх функціонування в мовленні недостатнє для оволодіння мовою як засобом спілкування, отже соціокультурна компетентність є невід'ємним складником комунікативної [9]. Провідну роль у формуванні соціокультурної компетентності відіграють фразеологізми, які становлять своєрідний «код національної культури», що транслює мовну картину світу, притаманну її носіям, відображають історичний, соціальний і культурний досвід соціуму. Знання та доречне вживання фразеологічних одиниць формує навички міжкультурного спілкування, збагачує мовлення образністю й

виразністю, свідчить про високий рівень володіння мовою. «Українсько-хорватський і хорватсько-український практичний словник» містить значну кількість фразеологізмів, ідіом, прислів'їв та інших усталених виразів. Як зазначено в передмові, це зумовлено фразеологічним і фразеографічним досвідом авторів, які приділяли особливу увагу фразеології (А. Менац – засновниця Загребської фразеологічної школи, Р. Тростинська – один із співавторів її досліджень у цій царині) [15: IX]. Уведення до перекладного словника фразеологізмів та інших одиниць із національно-культурним компонентом сприяє міжкультурній комунікації та підтримує діалог культур.

Висновки. Проведений аналіз на прикладі «Українсько-хорватського і хорватсько-українського практичного словника» з'ясував можливості двомовного словника в забезпеченні лінгвістичного, прагматичного, перекладацького, соціокультурного й професійного складників фахової підготовки хорватських студентів-україністів та мовного навчання широкого кола його потенційних користувачів. Такий тип словників може бути використаний в освітньому процесі як допоміжний засіб для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності та формування комунікативної компетентності під час вивчення іноземної мови, зокрема української мови як іноземної.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці системи вправ і завдань, спрямованих на ефективне використання словника в процесі навчання, розкриття всієї повноти його інформації та можливостей у підвищенні рівня володіння мовою. Лексична система української мови складна й динамічна, один із напрямів подальших досліджень – вивчення перспектив двомовного словника у формуванні, систематизації та активному поповненні словникового запасу іноземних користувачів, залученні їх до самостійної роботи в опануванні лексичного багатства української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильєва Л. Методичний статус навчальних словників у викладанні слов'янських мов як іноземних. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2015. № 11. С. 71-79. <http://dx.doi.org/10.30970/ufl.2015.11>

2. Васильєва Л.П. Сучасна українсько-хорватська лексикографія. *Мовознавство*. 2011. № 6. С. 46-54.
3. Васильєва Л., Сокіл Б., Ткачук О. Українсько-хорватський тематичний словник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2016. 353 с.
4. Васильєва Л., Ткачук О., Чумак В. Українсько-хорватський словник. Київ: Словники України, 2018. 630 с.
5. Васильєва Л., Ткачук О., Чумак В. Хорватсько-український словник. Київ: Словники України, 2022. 896 с.
6. Головащук С.І. Перекладні словники й принципи їх укладання. К.: Наукова думка. 1976. 247 с.
7. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов та культур: теорія і практика. К.: Ленвіт, 2013. 592 с.
8. Стадник О. Засоби навчання як один з компонентів педагогічної системи. *Новий Колегіум*. 2013. С. 54-57.
9. Ушакова Н., Тростинська О. Вивчення української мови студентами-іноземцями: концептуальні засади. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 9. С. 12-21. <http://dx.doi.org/10.30970/ufi.2014.9>
10. Черниш О.А., Вергун Т.М., Білошицька З.А. Особливості використання словника у вивченні/навчанні іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 57. Т. 2. С. 251-256. <https://doi.org/10.32782/26636085/2023/57.2.51>
11. Dubichinsky V.V. Theoretical and Practical Lexicography. Vienna – Kharkiv, 1998. 160 p.
12. Hartmann R.K., James G. Dictionary of lexicography. New York: Routledge, 1998. P. 49-54.
13. Menac A., Koval A.P. Українсько-хорватський або сербський словник. Hrvatsko ili srpsko-ukrajinski rječnik. Zagreb: SNL, 1979. 685 с.
14. Menac A., Trostinska R.I. Hrvatsko-rusko-ukrajinski frazeološki rječnik. Zagreb, 1993. 140 с.
15. Menac A., Trostinska R. Ukrajinsko-hrvatski i hrvatsko-ukrajinski praktični rječnik. Zagreb: Školska knjiga, 2025. 949 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2026.

Статтю рекомендовано до друку 10.04.2026.

Стаття опублікована 31.05.2026.

Як цитувати: Тростинська О., Павлешен Д. (2026). Дидактичний потенціал двомовних словників. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2026. Вип. 48. С. 162-175. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-11>

Конфлікт інтересів

Автори засвідчують, що, незважаючи на те, що вони є членами редакційної колегії цього збірника, процес рецензування, прийняття рішення щодо публікації та редагування проводилися незалежно, без їхньої участі чи впливу. Будь-які потенційні конфлікти інтересів були повністю усунені шляхом зовнішнього контролю процесу.

Внесок авторів: усі автори зробили рівний внесок у цю роботу.

У роботі не використано ресурс штучного інтелекту.

DIDACTIC POTENTIAL OF BILINGUAL DICTIONARIES

Oksana Trostynska

PhD in Philology, Associate Professor,
Language Training Department,
Institute of International Education for Study and Research,
V.N. Karazin Kharkiv National University
(61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square);
e-mail: okasana@ua.fm;
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2999-629X>

Dariya Pavlesen

Doctor of Philology, Associate Professor,
Department of Ukrainian Language and Literature,
Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb
(HR 10000, Croatia, Zagreb, 3 Ivana Lucica);
e-mail: dpavlese@ffzg.hr;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5160-095X>

Drawing on the example of the “Ukrainian-Croatian and Croatian-Ukrainian Practical Dictionary” by A. Menats and R. Trostynska (published in Croatia in 2025), this article examines the impact of bilingual dictionaries on developing the communicative competence of international students learning Ukrainian.

Teaching aids are a cornerstone of an effective educational process. However, an analysis of research into traditional methods of teaching Ukrainian as a foreign language reveals a gap: although dictionaries serve multiple functions – including didactic ones – most methodologists and scholars overlook them as potent instructional tools. Consequently, the role of bilingual dictionaries within the foreign language teaching system remains poorly defined.

The authors analyze the dictionary’s lexical corpus, entry structure, grammatical and stylistic coding, selection principles for translation equivalents, and contextual examples, with a particular focus on high-frequency idioms. The study concludes that a bilingual dictionary efficiently supports the linguistic, speech, sociocultural, translational, and professional dimensions of training for students learning Ukrainian. Integrating this type of dictionary into the curriculum

can significantly enhance all forms of speech activity and foster communicative competence. To leverage the dictionary effectively, a dedicated system of tasks must be developed to unlock its comprehensive data and maximize language proficiency. Since the lexical system of Ukrainian is complex and dynamic, future research should explore how bilingual dictionaries can aid foreign users in structuring, expanding, and actively replenishing their vocabulary through independent study.

Keywords: *bilingual dictionary, communicative competence, teaching aids, Ukrainian as a foreign language, Ukrainian-Croatian lexicography.*

REFERENCES

1. Vasylyeva, L. (2015). Methodical status of educational dictionaries in teaching Slavic languages as foreign. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*, 11, pp. 71-79 [in Ukrainian]. <http://dx.doi.org/10.30970/ufl.2015.11>
2. Vasylyeva, L.P. (2011). Modern Ukrainian-Croatian lexicography. *Innovative pedagogy. Linguistics. New Collegium*, 6, pp. 46-54 [in Ukrainian].
3. Vasylyeva, L., Sokil, B., Tkachuk, O. (2016). *Ukrainian-Croatian thematic dictionary*. Lviv: Ivan Franko National University of Lviv.
4. Vasylyeva, L., Tkachuk, O., Chumak, V. (2018). *Ukrainian-Croatian dictionary*. Kyiv: Slovnyky Ukrainy.
5. Vasylyeva, L., Tkachuk, O., Chumak, V. (2021). *Croatian-Ukrainian dictionary*. Kyiv: Slovnyky Ukrainy.
6. Golovashchuk, S.I. (1976). *Translation dictionaries and principles of their compilation*. K.: Naukova Dumka [in Ukrainian]
7. Nikolaeva, S.Yu. (2013). *Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice*. K.: Lenvit [in Ukrainian]
8. Stadnik, O. (2013). Teaching aids as one of the components of the pedagogical system. *New Collegium*. Pp. 54-57 [in Ukrainian]
9. Ushakova, N., Trostynska, O. (2014). Learning the Ukrainian language by foreign students: conceptual principles. *Theory and Practice of Teaching the Ukrainian as a Foreign Language. Issue 9*, pp. 12-21 [in Ukrainian]. <http://dx.doi.org/10.30970/ufl.2014.9>
10. Chernysh, O.A., Vergun, T.M., Biloshitska, Z.A. (2023). The use of electronic dictionaries in ESL. *Innovative pedagogy. Issue 57, Vol. 2*, pp. 251-256 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32782/26636085/2023/57.2.51>
11. Dubichinsky, V.V. (1998). *Theoretical and Practical Lexicography*. Vienna – Kharkiv.
12. Hartmann, R.K., James, G. (1998). *Dictionary of lexicography*. New York: Routledge, pp. 49-54.
13. Menats, A., Koval, A.P. (1979). *Ukrainian-Croatian or Serbian dictionary. Croatian or Serbian-Ukrainian dictionary*. Zagreb: SNL.

14. Menats, A., Trostinska, R.I. (1993). *Croatian-Russian-Ukrainian Phraseological Dictionary*. Zagreb.
15. Menats, A., Trostinska, R. (2025). *Ukrainian-Croatian and Croatian-Ukrainian Practical Dictionary*. Zagreb: Shkolska knjiga.

The article was received by the editors 05.02.2026.

The article was recommended for printing 10.04.2026.

The article published 31.05.2026.

In cites: Trostynska O., Pavlesen D. (2026). Didactic potential of bilingual dictionaries. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations.* 48, pp. 162-175. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-11>

Conflict of Interest

The authors certify that, although they are members of the editorial board of this journal, the peer review, publication decision, and editorial processes were conducted independently, without their participation or influence. Any potential conflicts of interest were fully mitigated through external oversight of the process.

Authors Contribution: all authors have contributed equally to this work.

The work does not use artificial intelligence resources.

PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 20. REQUIREMENTS TO THE RULES OF PEDAGOGICAL GRAMMAR

Leonid Chernovaty

DrSc in Pedagogy, Professor, Mykola Lukash Translation Studies Department,
V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Sq.);
Researcher, Department of British and American Studies, Matej Bel University
(97401, Slovakia, Banská Bystrica, 40 Tajovského Str.);

e-mail: leonid.m.chernovaty@meta.ua;

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3411-9408>

This latest article in the series continues the discussion of the relationship between linguistic (LG) and pedagogical (PG) grammars when developing foreign language grammar skills. The author examines the requirements for PG rules and how they differ from LG rules. They seek to answer questions about the criteria for selecting information from LG, the configuration of LG and PG in comparison, the principles of chunking pedagogical information (PI) when developing grammatical skills, the content of PI, the degree to which PG depends structurally on LG, and how PI is applied. Despite a wide range of theories, an analysis of the current literature shows that explicit approaches based on the use of rules remain predominant in the practice of grammatical skills development. However, at the declarative level, teachers predominantly employ rhetoric leaning towards implicit learning. The paper formulates a series of assumptions that require further research. According to the author, the configuration of PG differs from LG in that it has a concentric rather than linear structure, and material is presented within each concentric zone according to the principle of chunking. In other words, only the amount of information that is minimally sufficient to ensure communication at the corresponding stage of learning is introduced in each concentric zone. This leads to the requirement of minimal sufficiency in terms of the scope of PI. The sequence of its presentation must consider psycholinguistic data regarding the sequence in which the relevant grammatical structures are learnt during native language acquisition, as well as didactic and general methodological principles. Other requirements include the structural independence of PG rules, their accuracy, comprehensiveness and orientation capacity, the possibility of materialisation, and the expansion and condensation of their explicitness, as well as skipping the memorisation stage. The paper outlines prospects for further research.

Keywords: *development of foreign language grammatical skills, linguistic grammar, pedagogical grammar, requirements for rules of pedagogical grammar.*

Problem statement. *Introduction to the series.* Numerous research projects in teaching foreign languages, specifically in the development of grammar competence, often seem to lack a common framework to integrate them into a single area with uniform approaches, terminology and criteria. It accounts for the *current importance* of the issue under consideration.

The aim. The *object* of this part of the series is outlining the main requirements to the rules of the pedagogical grammar. Thus, the *object* remains the analysis of the correlation of linguistic and pedagogical grammars with the *subject* being the specification of the requirements to PG rules. Its *aim* is to suggest a list of the abovementioned requirements. This is the twentieth (see the previous issues of this journal [5]) in a series of articles focusing on the Pedagogical Grammar issue [3; 4; 6], where the author, basing on the theoretical models and research data, is discussing the various aspects of the problem.

An analysis of the current research. Although some types of pedagogical information, such as speech patterns, are implicit, PG rules generally refer to an approach based on explicit grammar teaching and should therefore be regarded as part of the 'implicit versus explicit' debate. This opposition has been the focus of language pedagogy research for at least a century. Over the past decade, Kumar and Ilankumaran [9] have emphasised the ongoing importance of explicit grammar instruction while acknowledging the increasing popularity of hybrid approaches that combine explicit and implicit learning. They emphasise the growing use of digital tools for grammar practice and advocate a balanced approach to grammar teaching that combines structured, rule-based instruction with communicative tasks and technological resources. They also advocate adaptable, student-centred methodologies in grammar instruction. Some authors claim that explicit (rule-based) grammar teaching improves both accuracy and fluency when integrated with communicative practice. In particular, explicit rule instruction has been found to enhance writing skills, especially when linked to real-world tasks [16]. Okičić and Osmankadić [12] also claim that teaching grammar with contrastive rules reduces errors and

improves grammar and translation competence for non-native English learners at university level. Rivera et al. [15] found that explicit teaching improves the learning of grammar rules, and that individual differences in executive functioning predict successful learning.

However, others [7] argue that traditional rule-based teaching can hinder communication, whereas game-based activities can improve students' attitudes and skills. Another group of authors [18] advocate a hybrid approach, combining explicit rule-based teaching with implicit exposure to authentic language use as the most effective way of improving students' accuracy and fluency. Further researchers [17] argue that both explicit and implicit methods can be effective depending on the context and learner needs. In their search for new approaches, Lin and Lee [11] found data-driven learning to be an innovative and effective, albeit somewhat problematic, method of teaching EFL grammar. This approach transforms passive students into active learners and reduces workload. Nevertheless, Pawlak [13] claims that, despite its benefits for learners, new solutions to grammar instruction in second or foreign language pedagogy have not significantly improved its effectiveness.

In general, it can be concluded that explicit, rule-based instruction remains central to EFL grammar teaching. This is often combined with communicative and technology-enhanced methods to increase effectiveness. Hybrid approaches, which integrate explicit rules with communicative, inductive or game-based activities, are widely recommended to improve accuracy and fluency. However, teachers' beliefs and practices sometimes diverge. While many endorse communicative/contextualised grammar, explicit rule teaching remains common in classrooms. The choice and success of rule-based grammar instruction is influenced by many factors, including the requirements of the PG rules. Thus, in the following section of this paper, we attempt to explicitly formulate these requirements.

Main content of the study. As mentioned earlier, information about the structure, formation and use of grammatical phenomena undoubtedly contributes to effective learning. This is because students' perception is selective, and they actively seek information about the structure of the language they are learning (1). Such information is contained in linguistic grammars (LG), which should

be extremely explicit and accurate, use the most generalised terms possible and generate combinations of elements that constitute correct sentences in the given language. However, it is not advisable to use the full range of such maximally explicit, generalised and accurate rules for language teaching. Firstly, such LG rules contain information that is redundant from the point of view of PG, since the latter's primary task is to develop skills, not to acquire knowledge. Secondly, any training course must set limited goals, and the more factors that negatively affect the learning process (such as lack of time, too many students in a class, age and individual differences), the more limited these goals will be. Therefore, it is inevitable that the amount of grammatical material necessary to achieve the set goals will be limited to the so-called sufficient minimum level.

The criterion for selecting information from the LG for subsequent processing in the PG is its potential positive impact on the skill development process. From this point of view, linguistic classification, for example, of pronouns, including such terms as personal, objective, reflexive, relative, etc., is unlikely to be of great value for PG. Such terms do not convey any practically-oriented information to most students and only increase their entropy instead of reducing it in the learning process. Thus, such terms belong to the level of LG, not PG. There are quite a few taxonomies of this kind in the LG, such as the classification of adjectives (attributive, predicative, qualitative, classifying, intensifying), adverbs, subordinate clauses, etc. This does not mean that the information related to these and other such categories should not be used in the PG at all. However, in this form, it simply does not make sense.

When selecting information from the LG, it is advisable to consider the learning goals, timeframe, and stage. At a specific stage of the learning process, it is probably sensible to introduce PG rules only to the extent necessary to overcome the associated learning difficulties. We can call this requirement 'chunking' of PG. This means that PG rules are not presented in their entirety immediately, but are introduced in chunks, corresponding to the stage of learning.

Another requirement related to chunking could be called 'minimal sufficiency', meaning that the scope of a PG rule should be minimal yet sufficient to achieve the learning objectives at a

given stage. PG is not about memorising any systematic information about the structure of the language; it is about developing the student's communicative ability. PG has a concentric structure, not a linear one, which is different to LG. This means that, at each stage, learners may not be given comprehensive information about the grammatical structure that is the object of acquisition. The scope of this information is dictated by the tasks of the particular stage and their importance in terms of communication. In other words, this scope should be sufficient to enable communication, albeit at a basic level. A schematic representation of the PG structure is shown in Fig. 1.

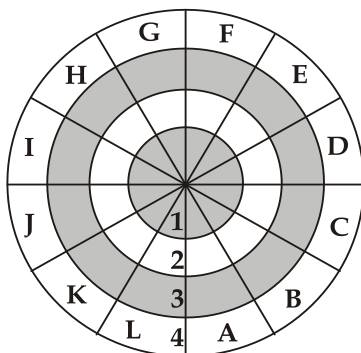


Fig. 1. Concentric structure of pedagogical grammar: 1, 2, 3, 4 – stages of learning; A-L – grammar categories

As can be seen in Fig. 1, even within the first concentric zone, students are expected to acquire a sufficient grasp of grammar for communicating at an elementary level. At each subsequent stage, the scope of pedagogical information within each category gradually expands. For example, in the first concentric zone, the development of skills in using interrogative and negative structures may be limited to those where the operator is present in affirmative sentences (structures involving 'be', 'have got', 'there is/are', 'be going to' and modal verbs). This standardises the mechanism for using interrogative and negative structures by establishing the underlying principle that: (1) To form an interrogative structure, move the operator to the front of the sentence (e.g. 'They are going to play chess after school' – 'Are they going to play chess after school?'). (2) To form a negative structure, place 'not' after the operator (e.g. 'They are going to play chess after school' – 'They

are not going to play chess after school?'). – They are not going to play chess after school?). This standardisation fosters the development of automatic skills with regard to the aforementioned structures before students move on to those without operators in affirmative sentences (Present and Past Simple).

The sequence of presentation of grammar structures and, accordingly, the rules of PG within each concentric zone, might consider the data of psycholinguistic studies (e.g. the sequence of acquisition of such structures in the first language acquisition – see the preceding papers in this series), as well as the didactic and methodological principles (from simple to complex, meeting communication needs, etc.). This sequence may also take into account the structure of students' grammatical mechanisms at a given stage. For example, let us assume that the set of students' grammatical structures in their minds within the first concentric zone corresponds to the one described in the previous paragraph. Then, when we decide which structure (from among simple tenses and the *Present Continuous*) should be introduced first in the next concentric zone, the preference should be given to *Present Continuous*. This is because its formation of interrogative and negative structures fully corresponds to the configuration of students' grammatical mechanisms at this stage. Thus, the introduction of *Present Continuous* will not result in a need to restructure the students' grammatical mechanisms. The latter will inevitably happen if *Present Simple* structure were introduced instead of *Present Continuous*. In the latter case, the students' grammatical mechanisms will have to be restructured twice, first after the introduction of the *Present Simple*, and then again after the introduction of the *Present Continuous*.

The configuration of the PG and LG rules may differ in terms of how specific information is correlated with grammatical structures. For PG, it is important to identify what needs to be taught in each case, while for LG, the logical validity of classification is more important. For instance, in LG, information about restrictive and descriptive phrases is introduced in the Syntax section (Types of Subordinate Clauses), whereas in PG, it is presented in the Articles section (Specifying and Descriptive Attributes). For example, consider *The letter I received yesterday upset me* vs *A letter written*

in pencil is difficult to read. Thus, we can speak of the structural independence of PG rules from LG rules.

Another important requirement of PG rules is that they should be unambiguous, meaning they should not allow different users to interpret their content in different ways.

PG rules should contribute to developing the formal and functional aspects of grammatical skills. Accordingly, they should provide information on the form and function of the grammatical structure being learnt. This PG requirement is known as *comprehensiveness*.

In terms of form, PG rules should provide students with full orientation at all stages of learning. As previously mentioned (see the preceding papers in this series), this orientation can be provided through various types of pedagogical information, which can differ in explicitness. However, in most cases, PG rules take the form of instructions, either with or without schematic elements. These rules ensure that the configuration of the grammatical structure (based on a model) and the grammar action being acquired (based on an algorithm) are perceived simultaneously. This ability of PG rules to provide orientation may be referred to as the *orientation ability*.

Finally, the PG rules should eliminate the need for a separate memorisation stage, as they are presented in the form of models and algorithms. This allows memorisation to take place directly during the performance of exercises or tasks. Additionally, it enables more time to be devoted to speech practice. Memorisation is known to be more effective when students focus on the goal rather than their actions during exercises and tasks. This requirement may be referred to as 'convergence', since the executive and orientational phases of the action merge in this case, facilitating the involuntary memorisation of the PG rule content.

PG rules (types of pedagogic information) can be more or less explicit, and this provides the basis for another requirement for PG rules: they must be able to adapt the degree of their explicitness depending on specific learning conditions.

The final requirement to PG rules is accuracy. In other words, the rule should provide accurate information about the conditions and sequence of operations of the grammar action being acquired. This is not always the case, as demonstrated by the example of the rule

for the use of passive constructions in the preceding papers in this series.

Conclusions. In essence, the information presented in this paper can be summarised as follows:

Information from the LG is included in the PG according to the criteria below:

(a) its potential to positively impact the development of grammatical skills.

(b) consideration of the goals, objectives, timeframe and stage of learning.

The purpose of using the PG in the learning process is to foster the development of communicative ability, i.e. the aspect of communication controlled by grammatical mechanisms.

Unlike LG, PG has a concentric rather than linear structure. The first requirement is therefore information *chunking*: within each concentric zone, students receive only those fragments of information from each LG category that are necessary for communication within a specific learning stage. The sequence in which PG rules are presented within a concentric zone is determined by psycholinguistic research data, general didactic principles and the principle of considering the structure of students' grammatical mechanisms at a given stage.

PG rules must also meet the minimal sufficiency requirement, which is related to the chunking principle. According to this requirement, the scope of a PG rule must be minimal yet sufficient to achieve the learning objectives at a given stage.

PG rules must also meet the requirements of *simplicity* meaning that they must be simple and clear. They should have a simple structure and not contain excessive information. The terminology used has to be clear and appropriate for the level of the students' conceptual development. The PG rules themselves must be *unambiguous*; they should not allow for different interpretations by different users. They also have to use terminology appropriate to students' level of intellectual development, considering the configuration of their grammatical and cognitive mechanisms at this stage.

When designing PG rules, it is also necessary to ensure that PG is structurally independent, which means that, due to the different purposes of LG and PG, their configurations may not coincide. In

other words, PG can ignore the structure of LG, selecting information from different sections (and even theories) of LG and rearranging it in a new way. PG can also chunk its content according to its own goals and objectives. For instance, the organisation of specific information in relation to the corresponding grammatical structure may differ between PG and LG. For illustration, in LG, particular information may be found in the section entitled *Syntax*, while in PG it may be employed to instruct students in morphological phenomena.

PG rules must be *comprehensive*, i.e. they must contribute to the development of both the formal and functional aspects of the skill. When designing PG, the other requirements that must be met are as follows: *orientation ability* (PG rules must enable students to fully orient themselves concerning the learning tasks); the *possibility of materialisation* (PG rules must allow them to be presented in a material form); the *ability to expand or condense explicitness* (if necessary, PG rules should allow them to be expanded or condensed according to specific learning conditions); *convergence* (PG rules should enable their implicit acquisition directly during the performance of exercises and tasks, bypassing the stage of special memorisation through mnemonic actions); and *accuracy* (correspondence to reality).

Sometimes, the necessary information is simply unavailable in the LG, in which case it may be necessary to conduct independent socio-linguistic research to obtain it.

Verification of the validity of the above list of requirements for PG rules, their refinement and possible expansion of this list constitute the prospect for further research.

REFERENCES

1. Allen, J.P.B., Widdowson, H.G. (1975). Grammar and language teaching. In: J.P.B. Allen and S.P. Corder (eds.). *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. 2. London: Oxford Univ. Press. P. 45-97.
2. Allen, J. (1979). Pedagogic Grammar. In: J.P.B. Allen and S.P. Corder (eds.). *The Edinburgh Course of Applied Linguistics*. Vol. 3. London: Oxford Univ. Press. P. 59-92.
3. Banegas, D. (2021). Understanding the impact of teaching systemic functional grammar in initial English language teacher education. *International Journal of Applied Linguistics*, 31, pp. 492-507. <https://doi.org/10.1111/IJAL.12346>

4. Candlin, C.N. (1979). The status of pedagogical grammars. *The Communicative Approach to Language Teaching*. London: Oxford Univ. Press, pp. 72-81.
5. Chernovaty, L.M. (2016-2025). Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Parts 1-19. *Teaching foreign languages in higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations. Issues 29-47*. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-11>
6. Crookes, G.V. (2021). Critical language pedagogy: an introduction to principles and values. *ELT Journal*, 75(3), pp. 247-255. <https://doi.org/10.1093/ELT/CCAB020>
7. Fithriani, R. (2018). Communicative Game-Based Learning in EFL Grammar Class: Suggested Activities and Students' Perception. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)*, 5(2), pp. 171-188. <https://doi.org/10.30762/jeels.v5i2.509>
8. Fitriyani, A., Warni, S., Kaniadewi, N. (2020). EFL teachers' beliefs about grammar teaching in the classroom. *ELLTER Journal*, 1(1), pp.12-24. <https://doi.org/10.22236/ellter-j.v1i1.4910>
9. Kumar, R., Ilankumaran, M. (2025). Exploring the Role of Grammar Instruction in English Language Teaching: Evolving Approaches and Emerging Trends in Modern Instruction. *Journal of Language Teaching and Research*. Vol. 16, N 4, pp. 1085-1094. <https://doi.org/10.17507/jltr.1604.04>
10. Kunanbayeva, S.S. (2013). *The Modernization of Foreign Language Education: The Linguacultural-Communicative Approach*. London: Hertfordshire Press.
11. Lin, M., Lee, J. (2015). Data-driven learning: changing the teaching of grammar in EFL classes. *ELT Journal*. Vol. 69, Issue 3, pp. 264-274. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv010>
12. Okičić, M., Osmankadić, M. (2015). The Use of Contrastive Analysis in Teaching English as a Foreign Language at Tertiary Level. *IBU Repository* (accessed December 2, 2025). <https://omeka.ibu.edu.ba/items/show/473>.
13. Pawlak, M. (2021). Teaching foreign language grammar: New solutions, old problems. *Foreign Language Annals*, 54, pp. 881-896. <https://doi.org/10.1111/flan.12563>
14. Pereira Loo, J.M., Guevara Peñaranda, N.S. (2025). The Role of Grammar to Enhance Accuracy and Fluency in EFL Teaching. *Arandu UTIC*. 12(1), pp. 324-340. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i1.603>
15. Rivera, M, Paolieri, D, Iniesta, A, Pérez, A.I., Bajo, T. (2023). Second language acquisition of grammatical rules: The effects of learning condition, rule difficulty, and executive function. *Bilingualism: Language and Cognition*. 26(4), pp. 639-652. <https://doi.org/10.1017/S1366728922000815>.

16. Rosmiaty, R., Ratnawati, R., Yuriatson, Y., Angraeny, L., Azani, F. (2023). Investigating the Influence of Explicit Grammar Instruction for Indonesian EFL Students' Academic Writing Skills. *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching*. 10(2), pp. 382-392.
17. Şahinkaya, H. (2023). Explicit vs. Implicit Grammar Teaching in EFL Classroom: A Literature Review. *International Journal of Academic Research in Education*. Vol. 9, N 1, pp. 14-26. <https://doi.org/10.17985/ijare>
18. Shaukat, R., Arbab, S., Bashir, A. (2025). A Comparative Study of Explicit and Implicit Grammar Instruction: Effects on Learner Uptake. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, 3(2), pp. 489-499. <https://doi.org/10.59075/ra7rtj16>

The article was received by the editors 14.02.2026.

The article was recommended for printing 15.04.2026.

The article published 31.05.2026.

In cites: Chernovaty L. (2026). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 20. Requirements to the rules of pedagogical grammar. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 48, pp. 176-189. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-12>

The author certifies that, although he is a editor-in-chief of this journal, the peer review, publication decision, and editorial processes were conducted independently, without his participation or influence. Any potential conflicts of interest were fully mitigated through external oversight of the process.

The work does not use artificial intelligence resources.

ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ЧАСТИНА 20. ВИМОГИ ДО ПРАВИЛ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГРАМАТИКИ

Леонід Черноватий

докт. пед. наук,

професор кафедри перекладознавства імені Микола Лукаша
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, майдан Свободи, 4);

науковий співробітник кафедри англістики та американістики
університету імені Матія Бела

(97401, Словаччина, Банська Бистриця, вул. Тайовського 40);

e-mail: leonid.m.chernovaty@meta.ua;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3411-9408>

Чергова стаття серії продовжує обговорення співвідношення лінгвістичної (ЛГ) та педагогічної (ПГ) граматик у процесі формування іншомовних граматичних навичок. Автор розглядає вимоги до правил ПГ та їх відмінності від правил ЛГ, прагнучи відповісти на низку питань, пов'язаних із критеріями відбору інформації з ЛГ; порівняльною конфігурацією ЛГ та ПГ; принципами дозування педагогічної інформації (ПІ) у процесі формування граматичних навичок та її змісту; ступенем структурної залежності ПГ від ЛГ; особливостями застосування матеріалізованих форм ПІ. Аналіз сучасної літератури засвідчив, що незважаючи на широкий діапазон підходів, експліцитні теорії, що ґрунтуються на використанні правил, залишаються головними в практиці формування граматичних навичок, навіть незважаючи на те, що на декларативному рівні вчителі переважно вживають риторичку, що тяжіє до імпліцитного навчання. За результатами дослідження автор формулює низку припущень, що потребують додаткового вивчення. На його думку, конфігурація ПГ, на відміну від ЛГ, має концентричну, а не лінійну будову, внаслідок чого презентація матеріалу в межах кожного концентру здійснюється за принципом дозованості. Тобто в кожному концентрі вводиться лише той обсяг інформації, який є необхідним і мінімально достатнім для забезпечення комунікації на відповідному етапі навчання. Звідси виникає вимога мінімальної достатності стосовно обсягу педагогічної інформації. Послідовність введення такої інформації має враховувати психолінгвістичні дані щодо етапів засвоєння відповідних граматичних структур у процесі оволодіння рідною мовою, а також дидактичні та загальнометодичні принципи. Інші вимоги передбачають структурну незалежність правил ПГ, їхню комплексність, орієнтувальну здатність, можливість матеріалізації та розгортання і згортання експліцитності, точність правила та відмову від спеціального етапу його запам'ятовування. Стаття також окреслює перспективи подальшого дослідження.

Ключові слова: вимоги до правил педагогічної граматики, лінгвістична граMATика, педагогічна граMATика, правила, формування іншомовних граматичних навичок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Allen J.P.B., Widdowson H.G. Grammar and language teaching. In: J.P.B. Allen and S.P. Corder (eds.). *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. 1975. Vol. 2. London: Oxford Univ. Press. P. 45-97.
2. Allen J. Pedagogic Grammar. In: J.P.B. Allen and S.P. Corder (eds.). *The Edinburgh Course of Applied Linguistics*. 1979. Vol. 3. London: Oxford Univ. Press. P. 59-92.
3. Banegas D. Understanding the impact of teaching systemic functional grammar in initial English language teacher education. *International Journal of Applied Linguistics*. 2021. N 31, P. 492-507. <https://doi.org/10.1111/IJAL.12346>

4. Candlin C.N. The status of pedagogical grammars. *The Communicative Approach to Language Teaching*. London: Oxford Univ. Press, 1979. P. 72-81.
5. Chernovaty L.M. (2016-2025). Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Parts 1-19. *Викладання мов у вищих закладах освіти на сучасному етапі. Міжнародні зв'язки*. 2016-2025. Вип. 29-47. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-11>
6. Crookes G.V. Critical language pedagogy: an introduction to principles and values. *ELT Journal*. 2021. Vol. 75. N 3. P. 247-255. <https://doi.org/10.1093/ELT/CCAB020>
7. Fithriani R. Communicative Game-Based Learning in EFL Grammar Class: Suggested Activities and Students' Perception. *Journal of English Education and Linguistics Studies*. 2018. Vol. 5, N 2. P. 171-188. <https://doi.org/10.30762/jeels.v5i2.509>
8. Fitriyani A., Warni S., Kaniadewi N. EFL teachers' beliefs about grammar teaching in the classroom. *ELLTER Journal*. 2020. Vol. 1. N 1. P. 12-24. <https://doi.org/10.22236/ellter-j.v1i1.4910>
9. Kumar R., Ilankumaran M. Exploring the Role of Grammar Instruction in English Language Teaching: Evolving Approaches and Emerging Trends in Modern Instruction. *Journal of Language Teaching and Research*. 2025. Vol. 16. N 4. P. 1085-1094. <https://doi.org/10.17507/jltr.1604.04>
10. Kunanbayeva S.S. The Modernization of Foreign Language Education: *The Linguacultural-Communicative Approach*. London: Hertfordshire Press. 2013. 293 p.
11. Lin M., Lee J. Data-driven learning: changing the teaching of grammar in EFL classes. *ELT Journal*. 2015. Vol. 69. N 3. P. 264-274. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv010>
12. Okičić M., Osmankadić M. The Use of Contrastive Analysis in Teaching English as a Foreign Language at Tertiary Level. *IBU Repository*. 2015. (Accessed 2 December 2025). <https://omeka.ibu.edu.ba/items/show/473>
13. Pawlak M. Teaching foreign language grammar: New solutions, old problems. *Foreign Language Annals*. 2021. N 54. P. 881-896. <https://doi.org/10.1111/flan.12563>
14. Pereira Looor J.M., Guevara Peñaranda N.S. The Role of Grammar to Enhance Accuracy and Fluency in EFL Teaching. *Arandu UTIC*. 2025. Vol. 12. N 1. P. 324-340. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i1.603>
15. Rivera M., Paolieri D., Iniesta A., Pérez A., Bajo T. Second language acquisition of grammatical rules: The effects of learning condition, rule difficulty, and executive function. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2023. Vol. 26. N 4. P. 639-652. <https://doi.org/10.1017/S1366728922000815>
16. Rosmiaty R., Ratnawati R., Yuriatson Y., Angraeny L., Azani F. Investigating the Influence of Explicit Grammar Instruction for Indonesian

- EFL Students' Academic Writing Skills. *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching*. 2023. 10(2). P. 382-392.
17. Şahinkaya H. Explicit vs. Implicit Grammar Teaching in EFL Classroom: A Literature Review. *International Journal of Academic Research in Education*. 2023. Vol. 9. N 1. P. 14-26. <https://doi.org/10.17985/ijare>
18. Shaukat R., Arbab S., Bashir A. A Comparative Study of Explicit and Implicit Grammar Instruction: Effects on Learner Uptake. *The Critical Review of Social Sciences Studies*. 2025. Vol. 3. N 2. P. 489-499. <https://doi.org/10.59075/ra7rtj16>

Стаття надійшла до редакції 14.02.2026.

Статтю рекомендовано до друку 15.04.2026.

Стаття опублікована 31.05.2026.

Як цитувати: Chernovaty L. (2026). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 20. Requirements to the rules of pedagogical grammar. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2026. Вип. 48. С. 176-189. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-12>

Автор засвідчує, що, незважаючи на те, що він є головним редактором цього збірника, процес рецензування, прийняття рішення щодо публікації та редагування проводилися незалежно, без його участі чи впливу. Будь-які потенційні конфлікти інтересів були повністю усунені шляхом зовнішнього контролю процесу.

У роботі не використано ресурс штучного інтелекту.

A PROPAEDEUTICS OF TRANSLATION STUDIES IN THE CONTEXT OF TEACHING LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Book Review:

Bednárová-Gibová, K., Gavurová, M., Gresty, J. A Propaedeutics of Translation Studies. Prešov: University of Prešov Press, 2024. 194 pp. ISBN 978-80-555-3302-5 (print) EAN 9788055533025. ISBN 978-80-555-3294-3 (online)

Anastasiya Karnaukh

Master of Philology,
Institute of British and American Studies,
Faculty of Arts, University of Prešov in Prešov
(6600/1, 080 01 Slovakia, Prešov, 15 17 Novembra Str.);
e-mail: karnaukhanastasiya@gmail.com;
ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-3287-2718>

The review assesses the scientific, methodological and didactic potential of the textbook “*A Propaedeutics of Translation Studies*” (2024) edited by Klaudia Bednárová-Gibová, Miroslava Gavurová, and Jonathan Gresty. The content of the textbook is compared to current expectations regarding the conceptual approach, scope of subjects, structure, didactics of translation studies which includes presentation of fundamental points, as well as theoretical and practical content of the subject matter. The review demonstrates that the textbook provides an overview of Translation Studies as a complex and multifaceted academic field and systematically presents selected theoretical approaches, analytical tools, and practical aspects of translation. Special attention is paid to the treatment of translation shifts, models of translation competence, the role of technology in translation practice, and selected aspects of professional translation activity, as presented in the textbook. The structure of the volume, including chapter sequencing, summaries, and practice-oriented tasks, is described as supporting gradual familiarisation with core concepts and methods relevant to university-level translation training. This review concludes that the textbook on translation methods is methodology-wise and didactically sound for Bachelor’s degree programs in translation and can be considered useful for Master’s degree programs. The limitations imposed by the propaedeutic nature of this textbook are discussed, such as the relatively limited presentation of translation studies theories and empirical research. This textbook may overall be regarded as an

© Karnaukh A., 2026; CC BY 4.0 license

educational resource designed for Translation Studies courses taught at universities.

Keywords: *higher education, theory and practice of translation, translation studies, translation training.*

In the modern academic environment of language education in higher education institutions, Translation Studies occupies a strategically important place at the intersection of linguistics, applied language research, cultural analysis and professional training. The rapid technologicalization of translation practice, often combined with the growing demand for market-oriented competencies, places an increased responsibility on university textbooks: they are thought to function not only as repositories of knowledge, but also as structured pedagogical tools. In this context, *A Propaedeutics of Translation Studies* (2024) deserves careful expert analysis in terms of theoretical validity, didactic effectiveness and suitability for sustainable use in academic curricula.

The textbook was originally conceived as a propaedeutic edition, which is emphasized both in its title and in the authors' methodological position. Such positioning has direct implications for the depth, volume, and sampling of the material. Unlike encyclopedic reference books or advanced theoretical monographs, this publication is aimed at introducing students to the conceptual foundations of translation studies with simultaneous preparation for practical translation activities. From the point of view of the expert reviewer, this dual task is both an essential advantage and a potential source of limitations.

In terms of structure, the book consists of ten chapters, built in the logic of the transition from historical and conceptual foundations to modern applications and professional realities. Such a sequence reflects a training-oriented logic that is well consistent with the construction of courses typical of bachelor's translation programs. The initial chapters devoted to the history of translation and the formation of translation studies as an academic discipline can provide students with the necessary disciplinary self-awareness. It is important to note that the historical review is not purely descriptive, but is presented as a narrative of paradigm shifts, thereby implicitly helping to form students' understanding that the theory of translation is not static, but develops in response to social, cultural and technological changes.

From a theoretical point of view, the textbook demonstrates a conscious desire for a balance between competing traditions in Translation Studies. Linguistically oriented approaches based on

equivalence and textual analysis are presented alongside functionalist, sociological and cognitively oriented perspectives. Such pluralism has considerable pedagogical potential, as it prevents premature canonization of a single theoretical model and encourages students to view theory as an instrumental set rather than a prescriptive doctrine. At the same time, expert assessment requires noting that the presentation of theoretical approaches is mainly descriptive. While this corresponds to the introductory status of the book, it can also mean that theoretical contradictions are more often labeled than critiqued. As a result, priority is given to the formation of theoretical literacy, rather than theoretical discussion.

One of the most powerful sections of the textbook is the one devoted to translation as metacommunication and textual analysis. Consideration of the standards of textuality, discursive models and translation shifts is distinguished by methodological accuracy and relies on recognized scientific sources. The use of charts, models and comparative tables contributes to the cognitive processing of information and increases the educational value of the publication. For use in higher education, in particular in the Theory and Practice of Translation courses, these chapters can provide a solid analytical framework that can be involved in classroom work. Nevertheless, from an expert point of view, the analytical apparatus would benefit from the inclusion of more detailed, authentic translation cases demonstrating the functioning of theoretical categories in complex real texts.

The chapters on translation methods, techniques and solutions represent an important link between theory and practice. The authors manage to systematize the traditionally fragmented field of translation pedagogy, presenting methods and techniques as decision-making tools, rather than as rigid rules. This approach corresponds to modern competence-oriented models of translator training. At the same time, it should be noted that in some cases it can lead to simplification, especially when the contrasted methods are presented without sufficient consideration of contextual constraints. Therefore, students with advanced skills in translation may need additional literature to fully understand the boundaries and conditions of applicability of individual methods.

A particularly valuable contribution of the textbook is the consideration of translation competencies and professional roles of the translator. Based on recognized competency models, the authors place

translation in a broader professional context that includes ethical responsibility, technological literacy, and interpersonal skills. This approach is largely in line with modern European and international standards for the training of translators and helps to increase the relevance of the book for higher education institutions which prefer to be focused on the modernization of current curricula. At the same time, the discussion of competencies remains largely normative. Empirical data obtained in studies of translation activities are used only indirectly, which somewhat limits the analytical depth of this section.

The following chapter on modern translation tools is one of the most practice-oriented parts of the book and directly reflects the realities of the modern translation market. A systematic review of digital resources, CAT tools and machine translation technologies allows students to get familiar with the necessary basic knowledge of contemporary translation tools that are used in modern translation agencies. It is important to emphasize that the authors do not take an uncritical techno-optimistic position, but recognize both the advantages and limitations of technological intermediation. Such a balanced position increases the pedagogical reliability of the book allowing to grasp a comprehensive view of the topic. At the same time, taking into consideration the quick pace of technological changes, this section may become outdated and will require regular updating to remain relevant and up-to-date.

Consideration of literary translation and new directions in Translation Studies further confirms the authors' desire to present translation studies as a diverse and developing discipline. The inclusion of localization, audiovisual translation, and corpus studies broadens students' perceptions of contemporary translation. However, the coverage of new interdisciplinary approaches, including ecological and biosemiotic perspectives, remains somewhat fragmented. Although justified within the propaedeutic approach, this fact marks the boundary between introductory familiarization and in-depth scientific analysis.

The final chapter, devoted to the practical aspects of freelance translation, stands out both in content and style. Unlike traditional academic textbooks, which often ignore professional pragmatics, this section covers the legal, financial and organizational aspects of translation activities in an accessible form. For higher education students, this material can have significant motivational potential, since

it connects academic learning with real career trajectories. It is clear that the inclusion of this chapter enhances the applied orientation of the textbook, although binding to certain jurisdictions may limit its direct applicability in individual national contexts, which should be taken into consideration by an educator themselves.

From a didactic point of view, the textbook is carefully designed to support active learning of Translation Studies. Chapter summaries, reflection questions and practical assignments help to consolidate knowledge and intensify classroom interaction. The integration of multimedia resources is in line with the blended learning methodologies which become increasingly used in higher education institutions. These elements significantly increase the suitability of the book as a textbook, not just a theoretical reference.

From the point of view of compliance with the thematic focus of the collection *Teaching Languages in Higher Education Institutions*, the textbook demonstrates a high degree of relevance. Translation is generally regarded as an advanced language skill integrating language, culture and cognition. This book makes a great contribution to achieving the goal of training multilingual interpreters who perform interlingual and intercultural mediation. The book can serve as the textbook for courses such as “Theory and Practice of Translation”, “Introduction to Translation Studies” and “Theory of Translation” taught in translation training programs.

Comparative positioning among translation studies textbooks

In comparative perspective, *A Propaedeutics of Translation Studies* occupies a well-defined niche in the existing array of textbooks on translation studies. In contrast to the widely used fundamental works focused mainly on theoretical mapping of the discipline, the publication in question has a pronounced teaching-oriented and pedagogically structured orientation. Its key distinguishing feature is the systematic consideration of the needs of entry-level students, who simultaneously develop in-depth foreign language competence and initial professional translation thinking.

Where some textbooks focus on semantic-pragmatic analysis and others on theoretical typology, *A Propaedeutics of Translation Studies* integrates theory, method and profession into a single didactic trajectory. This integration is not formal, but functional: theoretical concepts are consistently correlated with specific translation solutions, competence descriptors and training tasks. As a result, the textbook

does not compete with canonical theoretical editions, but complements them, acting as a preparatory platform for the subsequent development of more complex scientific literature.

Integration into curricula and compliance with higher education standards

From the point of view of curriculum design, it demonstrates a relevantly high degree of compatibility with modular higher education programs in the field of translation and applied linguistics. Its internal structure allows flexible use of the material within one- or two-semester courses, primarily at the bachelor's level. Individual chapters can be directly correlated with typical training modules, including translation history, translation theory fundamentals, textual analysis, translation strategies, and professional practice.

Importantly, the shift from conceptual frameworks to applied professional contexts reflects the principles of results-based learning. Initial chapters support the formation of cognitive learning outcomes, while subsequent sections are increasingly focused on the development of skills and competencies, such as analytical decision-making, technological awareness, and professional self-management. This alignment of the material makes the textbook particularly suitable for courses developed in accordance with the requirements of modern accreditation standards of higher education. At the master's level, the book can serve as a reference or diagnostic tool, helping educators to identify gaps in the preliminary training of students. In this sense, its propaedeutic function goes beyond primary education and can contribute to ensuring continuity between educational cycles.

Evaluation design and learning outcomes

The pedagogical apparatus of *A Propaedeutics of Translation Studies* has been presented consistently throughout the textbook. The chapter summaries, reflection questions and exercises for formative assessment correspond to the material presented in each section. Unlike many other translation studies textbooks, the exercises in *A Propaedeutics of Translation Studies* are designed primarily to engage students' analytical skills, make them distinguish between different concepts and reach decisions on translations on the basis of sound reasoning, rather than to ask them to paraphrase or copy out theory in one specific word or phrase. Such a design contributes to the verification of both declarative knowledge and procedural competencies, which is fundamentally important for translation

education. Assignments can be adapted for classroom discussions, written papers, or portfolio-oriented assessment, supporting a variety of control formats used in higher education. At the same time, the textbook assigns to educators the responsibility for supplementing the assessment with detailed translation projects and analysis of empirical data, since the tools of large-scale summative control go beyond the propaedeutic manual. This restriction is methodologically justified and does not reduce the educational value of the publication.

Final estimate

In conclusion, *A Propaedeutics of Translation Studies* represents a rigorously structured and pedagogically grounded contribution to Translation Studies education. Its key value lies in the ability to serve as a bridge between abstract theory, applied methodology and professional practice within a holistic learning model. Despite the conscious rejection of in-depth theoretical polemics and empirical discussions, this approach is methodologically justified by the target audience and the educational function of the textbook.

Fully corresponding to the thematic focus of *Teaching Languages in Higher Education Institutions*, the textbook can be confidently recommended as the main or additional manual for the courses of theoretical and practical Translation Studies. Its contribution can not be limited to the transfer of content, but extends to the structuring of curricula, the development of competencies and the design of assessment in the system of modern higher education.

REFERENCES

1. Bednářová-Gibová, K., Gavurová, M., Gresty, J. (2024). *A Propaedeutics of Translation Studies*. Prešov: University of Prešov Press, 2024. 194 p.

The article was received by the editors 14.02.2026.

The article was recommended for printing 15.04.2026.

The article published 31.05.2026.

The work does not use artificial intelligence resources.

In cites: Karnaukh A. (2026). A propaedeutics of translation studies in the context of teaching languages in higher education institutions. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 48, pp. 190-198. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-13>

ПРОПЕДЕВТИКА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА В КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Рецензія на видання:

Беднарова-Гібова К., Гавурова М., Гресті Дж. *A Propaedeutics of Translation Studies*. Пряшів: Видавництво Пряшівського університету, 2024. 194 с. ISBN 978-80-555-3302-5 (друковане видання). EAN 9788055533025. ISBN 978-80-555-3294-3 (електронне видання)

Анастасія Карнаух

магістр філології Інституту британських та американських студій
факультету мистецтв Пряшівського університету у Пряшеві,
(6600/1, 080 01, Словачина, Пряшів, вул. 17 Листопада, 15);
e-mail: karnaukhanastasiya@gmail.com;
ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-3287-2718>

У рецензії оцінено науковий, методологічний і дидактичний потенціал навчального посібника *A Propaedeutics of Translation Studies* (2024) за редакцією Клаудії Беднарової-Гібової, Мирослави Гавурової та Джонатана Гресті. Зміст посібника проаналізовано з огляду на сучасні вимоги до концептуального підходу, кола проблематики, структури та дидактики перекладознавства; розглянуто, зокрема, виклад базових положень, а також теоретичні й практичні аспекти навчального матеріалу. У рецензії показано, що посібник розглядає перекладознавство як складну й багатовимірну академічну галузь та системно представляє окремі теоретичні підходи, аналітичні інструменти й практичні аспекти перекладу. Особливу увагу приділено висвітленню перекладацьких зсувів, моделей перекладацької компетентності, ролі технологій у перекладацькій практиці та окремих аспектів професійної перекладацької діяльності в межах змісту посібника. Структуру видання, зокрема послідовність розділів, наявність підсумків і практико-орієнтованих завдань, охарактеризовано як таку, що сприяє поступовому засвоєнню ключових понять і методів, релевантних для університетської підготовки перекладачів. У рецензії зроблено висновок, що навчальний посібник є методологічно та дидактично обґрунтованим для освітніх програм з перекладу бакалаврського рівня та може бути корисним у межах магістерських програм. Зазначено обмеження, зумовлені пропедевтичним характером посібника, зокрема відносно звужене представлення теорій перекладознавства та емпіричних досліджень. Посібник є структурованим і методично обґрунтованим внеском у навчання перекладознавства, який поєднує теоретичні засади, прикладні аспекти та професійну підготовку. Він може бути рекомендований як основний або додатковий навчальний матеріал для дисциплін із перекладознавства в закладах вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта, перекладознавство, підготовка перекладачів, теорія та практика перекладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bednárová-Gibová, K., Gavurová, M., Gresty, J. A Propaedeutics of Translation Studies. Prešov: University of Prešov Press, 2024. 194 p.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2026.

Статтю рекомендовано до друку 15.04.2026.

Стаття опублікована 31.05.2026

Як цитувати: Karnaukh A. (2026). A propaedeutics of translation studies in the context of teaching languages in higher education institutions. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2026. Вип. 48. С. 190-198. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-13>

У роботі не використано ресурс штучного інтелекту.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ

До опублікування приймаються **матеріали (статті та рецензії)**, що порушують питання методики викладання мов (української та іноземних) у закладах вищої освіти.

Мова публікацій: українська, англійська.

У статті мають бути відображені такі елементи: «постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень у даному напрямку» (Бюлетень ВАК України, № 1, 2003).

Технічні вимоги до оформлення рукописів статей

1. Перед назвою статті у верхньому лівому куті вказується індекс **УДК** (шрифт 12).

2. У центрі друкується **назва статті** великими літерами напівжирним шрифтом (14) без крапки в кінці.

3. Через один інтервал по центру курсивом напівжирним шрифтом (14) мовою статті друкуються **повне ім'я та прізвище автора (авторів)**.

4. З абзацу по центру мовою статті подаються **відомості про автора**: науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи повністю (поштова адреса, місто (країна для іноземних авторів), вулиця, номер будинку), електронна адреса, код ORCID (шрифт 14, міжрядковий інтервал 1).

5. Через один інтервал друкується **анотація** мовою статті (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1). Обсяг анотацій: англійською мовою – не менше 2000 знаків без проміжків та не більше 2100, українською мовою – не менше 1800 знаків без проміжків та не більше 2000.

В анотаціях стисло викладається актуальність, мета, методи дослідження, основні результати та висновки.

6. Після анотації з абзацу за алфавітом подаються курсивом **ключові слова** (не більше 5). Словосполучення **Ключові слова** набирається з великої літери напівжирним курсивом з двокрапкою (шрифт 12).

7. Текст статті друкується без автоматичних переносів слів; шрифт 14; інтервал – 1,5; поля ліворуч, угорі, внизу – 2,5, праворуч – 1; форматування за шириною сторінки; відступ абзацу – 1,25.

8. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-).

9. Ілюстративний мовний матеріал виділяється курсивом.

10. Назви таблиць зазначаються над таблицями, назви рисунків – під рисунками двома мовами (українською та англійською).

11. За положенням МОН України стаття повинна містити **постановку наукової проблеми, її значення та актуальність, аналіз останніх досліджень і публікацій, мету, виклад основного матеріалу**, а наприкінці – **висновки та перспективи дослідження**. Зазначені елементи мають бути формально виділені напівжирним шрифтом.

12. **Посилання** в тексті оформлюються квадратними дужками згідно з нумерацією СПИСКУ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ, наприклад: [1: 35], де перший знак – порядковий номер за списком, другий – номер цитованої сторінки.

13. Завершує публікацію список використаних джерел (слова **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** друкуються напівжирним шрифтом (14) великими літерами без відступу від лівого поля). Нижче подається занумерований перелік цитованих робіт в алфавітному порядку авторів і назв видань (шрифт 12, інтервал 1), оформлений відповідно до стандартів ДАК України. У разі необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу. У список літератури мають бути обов'язково включені видання, що опубліковані протягом останніх п'яти років (половина цитованих джерел) та іноземні публікації (третина цитованих джерел). До посилань треба додавати DOI, якщо вони присвоєні.

14. Через один інтервал друкуються **назва статті, відомості про автора** (шрифт 14) та **анотація з ключовими словами** (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1) іншою мовою (українською або англійською). Правила оформлення аналогічні тим, що зазначені у п. 2-6.

15. Для входження Збірника у наукометричні бази даних список літератури оформлюється двічі: спочатку за вимогами ДАК України як **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**, потім за міжнародними стандартами як **REFERENCES** (останні подаються наприкінці статті після другої анотації або, якщо рукопис англійською, після висновків. Тоді **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** має міститися після української анотації наприкінці статті).

У **REFERENCES** (слово друкується великими літерами жирним шрифтом (14) без двокрапки в кінці) наводиться нумерований список усіх джерел, що відповідає СПИСКУ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1). **Зразок** оформлення див. на сайті збірника.

16. **Обсяг** статті: 10–12 сторінок.

17. Рукопис надсилається до редакції електронною поштою на адресу vyklad.mov@karazin.ua у форматі doc (в редакторі Word для Windows версія 6.0, 7.0) та дублюється файлом у форматі rtf.

18. Сторінки рукопису в електронному варіанті не нумеруються.

19. До рукопису необхідно додати відсканований варіант першої сторінки з підписом автора (авторів), що підтверджує відсутність у статті плагіату: «Стаття «Назва статті» не містить плагіату». Підпис (и).

20. Якщо під час написання використовувалися матеріали, створені штучним інтелектом, необхідно оформити їх як цитату з посиланням на відповідний ресурс. Якщо ШІ не застосовувався, додати на першій відсканованій сторінці з підписами про відсутність плагіату фразу: «У роботі не використано ресурс штучного інтелекту».

21. У разі наявності більше ніж одного автора рукопису на тій же першій відсканованій сторінці з підписами також необхідно зазначити, що внесок співавторів у роботу рівноцінний та конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису немає.

22. Автори без наукового ступеня додають до рукопису статті одну рецензію кандидата або доктора наук.

23. Для зручності спілкування з авторами в окремому файлі просимо надати прізвище, ім'я, по батькові (повністю) усіх авторів та контактні телефони.

Редакційна колегія залишає за собою право відхиляти статті, що не відповідають усім зазначеним вимогам.

Технічні вимоги до оформлення рукописів рецензій

1. Перед назвою рецензії у верхньому лівому куті вказується індекс УДК (шрифт 12).

2. У центрі друкується **назва рецензії** великими літерами напівжирним шрифтом (14) без крапки в кінці.

3. Через один інтервал друкуються напівжирним шрифтом (14) слова з двокрапкою **Рецензія книги:** після двокрапки прізвище й ініціал(и) автора рецензованого видання, назва рецензованого видання та його вихідні дані відповідно до стандартів ДАК України.

4. Через один інтервал по центру курсивом напівжирним шрифтом (14) мовою рецензії друкуються **повне ім'я та прізвище автора (авторів) рецензії**.

5. З абзацу по центру мовою рецензії подаються **відомості про автора:** науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи повністю (поштова адреса, місто (країна для іноземних авторів), вулиця, номер будинку), електронна адреса, код ORCID (шрифт 14, міжрядковий інтервал 1).

6. Через один інтервал друкується **анотація** мовою статті (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1). Обсяг анотацій: англійською мовою – не менше 2000 знаків без проміжків та не більше 2100, українською мовою – не менше 1800 знаків без проміжків та не більше 2000.

7. Після анотації з абзацу за алфавітом подаються **курсивом ключові слова** (не більше 5). Словосполучення *Ключові слова* набирається з великої літери напівжирним курсивом з двокрапкою (шрифт 12).

8. **Текст рецензії** друкується без автоматичних переносів слів; шрифт 14; інтервал – 1,5; поля ліворуч, угорі, внизу – 2,5, праворуч – 1; форматування за шириною сторінки; відступ абзацу – 1,25.

9. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-).

10. Ілюстративний мовний матеріал виділяється курсивом.

11. Назви таблиць зазначаються над таблицями, назви рисунків під рисунками.

12. **Посилання** в тексті рецензії оформлюються квадратними дужками згідно з нумерацією СПИСКУ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ, наприклад: [1: 35], де перший знак – порядковий номер за списком, другий – номер цитованої сторінки.

13. Завершує публікацію список використаних джерел (слова **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** друкуються напівжирним шрифтом (14) великими літерами без відступу від лівого поля). Нижче подається занумерований перелік цитованих робіт в алфавітному порядку авторів і назв видань (шрифт 12, інтервал 1), оформлений відповідно до стандартів ДАК України. До посилань треба додавати DOI, якщо вони присвоєні.

14. Через один інтервал друкуються **назва рецензії, вихідні дані рецензованого видання, відомості про автора рецензії** (шрифт 14) **та анотація з ключовими словами** (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1) іншою мовою (українською або англійською). Правила оформлення аналогічні тим, що зазначені у п. 1-4.

15. Для входження Збірника у наукометричні бази даних список літератури оформлюється двічі: спочатку за вимогами ДАК України як **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**, потім за міжнародними стандартами як **REFERENCES** (останні подаються наприкінці рецензії після другої анотації або, якщо рецензія англійською, після тексту рецензії. Тоді СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ має міститися після української анотації).

У **REFERENCES** (слово друкується великими літерами жирним шрифтом (14) без двокрапки в кінці) наводиться нумерований список усіх джерел, що відповідає списку СПИСКУ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1). **Зразок** оформлення див. на сайті збірника.

16. **Обсяг** рецензії: 5–12 сторінок.

17. Подання рецензії та супровідних документів до редакційної колегії зазначено в пунктах 17-21 та 23 Технічних вимог до оформлення рукописів статей.

18. Редакційна колегія залишає за собою право відхиляти рецензії, що не відповідають усім зазначеним вимогам.

Термін подання рукописів у грудневий випуск – до 15 вересня, у червневий – до 1 березня. У разі пізнішого подання матеріалів буде розглядатися можливість їх публікації в наступному випуску збірника.

Збірник індексується у DOAJ, Google Scholar, Національній бібліотеці України імені В.І. Вернадського, BASE, Crossref, WorldCat.

Інформацію про збірник розміщено на сайті https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/about.

Редакційна колегія

Наукове видання

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Збірник наукових праць

Випуск 48

Українською, англійською мовами

Відповідальний за випуск

В.О. Мовчан

Підписано до друку 29.05.2026.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Зам. № 16/26
Обл. 10,54
Ум. друк. арк. 8,44
Наклад 100 пр.

61022, Харків, майдан Свободи, 4,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Видавництво

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.