

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 46

Започаткований 1996 року

Харків
2025

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.

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 12 від 25 квітня 2025 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, каф. перекладознавства імені Миколи Лукаша; науковий співробітник кафедри англістики та американістики університету імені Матейя Бела (Словаччина, 97401, Банська Бистриця, вул. Народна, 12).

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

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

Швець Г.Д., докт. пед. наук, доц., Київський національний університет імені Тараса Шевченка (01601, Україна, Київ, вул. Володимирська, 64/13), Навчально-науковий інститут філології, каф. української філології для іноземних громадян.

Ткачова Н.О., докт. пед. наук, проф., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, каф. освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва.

Бакум З.П., докт. пед. наук, проф., Криворізький державний педагогічний університет (50086, Україна, Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54), каф. української мови.

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

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

Довженко Т.О., докт. пед. наук, проф., Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (61002, Україна, Харків, вул. Алчевських, 29), каф. загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.

Дубічинський В.В., докт. філол. наук (докт. габілітований), Варшавський університет (00-927, Польща, Варшава, Краковське Пшемєсте, 26/28), факультет прикладної лінгвістики, лабораторія лексикографічних досліджень.

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

Лупаренко С.Є., докт. пед. наук, проф., Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (61002, Україна, Харків, вул. Алчевських, 29), каф. загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.

Мінасян С.М., канд. пед. наук, доц., Єреванський державний університет, Іджеванський філіал (4001, Республіка Вірменія, Іджеван, вул. Усанохакан, 3), факультет філології, каф. російської та іноземних 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), каф. фізичної культури та спорту.

Семенов О.М., докт. пед. наук, проф., Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (40002, Україна, Суми, вул. Роменська, 87), каф. української мови.

Статівка В.І., докт. пед. наук, проф., Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (40002, Україна, Суми, вул. Роменська, 87), факультет іноземної та слов'янської філології.

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, 2025

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 46

Published since 1996

Kharkiv
2025

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 “Б”

Founder V.N. Karazin Kharkiv National University.

It has been approved for printing by the decision of the Academic

Council of V.N. Karazin Kharkiv National University

(#12 dated April, 2025)

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, Department of British and American Studies, Matej Bel University (Slovakia, 97401, Banská Bystrica, 40 Tajovského street).

Oksana Trostynska (managing editor), 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 (executive secretary), 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.

Hanna Shvets, Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (01601, Ukraine, Kyiv, 64/13 Volodymyrska St.), Educational and Scientific Institute of Philology, Department of Ukrainian Philology for Foreigners.

Nataliia Tkachova, Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Department of Educational Sciences, Digital Learning and Academic Entrepreneurship.

Zinaida Bakum, Doctor of Pedagogics, Professor, Kryvyi Rih State Pedagogical University (50086, Ukraine, Kryvyi Rih, 54 Gagarin Avenue), The Department of Ukrainian Language.

Olena Bilyk, 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.

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

Tetiana Dovzhenko, Doctor of Pedagogics, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (61002, Ukraine, Kharkiv, 29 Alchevskyh St.), The Department of General Pedagogy and the Pedagogy of Higher School.

Volodymyr Dubichinskiy, Doctor of Philology (dr. hab.), University of Warsaw (00-927, Poland, Warsaw, Krakowskie Przedmiescie, 26/28), The School of Applied linguistics, laboratory of lexicographic research.

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.

Svitlana Luparenko, Doctor of Pedagogics, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (61002, Ukraine, Kharkiv, 29 Alchevskyh St.), The Department of General Pedagogy and the Pedagogy of Higher School.

Svetlana Minasyan, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Yerevan State University, Ijevan Branch (4001, Republic of Armenia, Ijevan, 3 Usanoghakan St.), The School of Philology, The Department of Russian and Foreign 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, Pershotravneva Avenue, 24), Faculty of Physical Culture and Sports, Department of the Physical Culture and Sports.

Olena Semenog, Doctor of Pedagogics, Professor, A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University (40002, Ukraine, Sumy, 87 Romenska St.), The Department of Ukrainian Language.

Valentyna Stativka, Doctor of Pedagogics, Professor, A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University (40002, Ukraine, Sumy, 87 Romenska St.), faculty of Foreign and Slavic Philology.

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)

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	9
Юлія Божко ФРАЗОВІ ДІЄСЛОВА В ОПАНУВАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	10
Наталя Ковальчук СТРУКТУРНА КЛАСИФІКАЦІЯ АНГЛОМОВНИХ АБРЕВІАТУР НА ПОЗНАЧЕННЯ ФОРМ КОНТРОЛЮ ТА НАЗВ ДИПЛОМІВ І СЕРТИФІКАТІВ У НАВЧАННІ МОВ.....	22
Леся Матвієнко, Олена Красота РОЛЬ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ У МІЖПРЕДМЕТНІЙ КООРДИНАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	39
Леся Петровська ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ В ОПАНУВАННІ УКРАЇНЦЯМИ ХОРВАТСЬКОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ ДОРОСЛОЇ АУДИТОРІЇ)	50
Алла Полторацька КУЛЬТУРНА ДИПЛОМАТІЯ ЧЕРЕЗ МОВУ В ЦИФРОВУ ДОБУ: УКРАЇНСЬКА МОДЕЛЬ І ПОТЕНЦІАЛ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ РЕСУРСІВ	63
Леонід Черноватий ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ЧАСТИНА 18. ФУНКЦІОНАЛЬНІ ЛІНГВІСТИЧНІ МОДЕЛІ ТА ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА	75
Інна Шкарбан СТОРИТЕЛІНГ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ	88
ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ.....	101

CONTENT

PREFACE	9
Yuilia Bozhko EXPLORING PECULIARITIES OF PHRASAL VERBS IN THE ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION.....	10
Natalia Kovalchuk STRUCTURAL CLASSIFICATION OF ENGLISH ABBREVIATIONS FOR FORMS OF ASSESSMENT AND NAMES OF DIPLOMAS AND CERTIFICATES RELATED TO LANGUAGE TEACHING	22
Lesia Matviienko, Olena Krasota THE ROLE OF COGNITIVE LINGUISTICS IN THE INTERDISCIPLINARY COORDINATION OF FOREIGN LANGUAGE	39
Lesia Petrovska PREREQUISITES FOR THE EMERGENCE OF COMMUNICATIVE BARRIERS IN THE ACQUISITION OF THE CROATIAN LANGUAGE BY UKRAINIANS (USING THE EXAMPLE OF AN ADULT AUDIENCE)	50
Alla Poltoratska CULTURAL DIPLOMACY THROUGH LANGUAGE: THE UKRAINIAN CASE AND THE POTENTIAL OF MULTIMEDIA RESOURCES	63
Leonid Chernovaty PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 18. FUNCTIONAL LINGUISTIC MODELS AND PEDAGOGICAL GRAMMAR.....	75
Inna Shkarban STORYTELLING AS A MEANS OF TEACHING EFFECTIVE COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE	88
REGISTRATION REQUIREMENTS FOR MANUSCRIPTS OF ARTICLES	101

ПЕРЕДМОВА

Черговий випуск збірника презентує різні напрями сучасних наукових досліджень у галузі викладання мов.

Когнітивна лінгвістика надає унікальні інструменти для вдосконалення навчального процесу та формування професійної мовної компетентності у здобувачів вищої освіти. Автори досліджують роль когнітивної лінгвістики в процесі міжпредметної координації викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах.

Традиційними для лінгвометодичних розвідок стали питання цифровізації мовної освіти, в межах цього напрямку аналізуються сучасні мультимедійні платформи та їхні можливості щодо підвищення інтересу до вивчення української мови у світі.

Низку статей присвячено різним аспектам навчання англійської мови. Зокрема продовжується вивчення потенціалу моделей лінгвістичної граматики, розпочате у попередніх випусках. Цього разу зроблено аналіз методичної цінності функціональних моделей та ефективності їх використання для розвитку мовленнєвих умінь і навичок. Автори збірника досліджують синтаксичну і семантичну варіативність фразових дієслів та шляхи подолання труднощів, які вони викликають під час вивчення англійської мови, аналізують тематичні групи та підгрупи англомовних скорочень на позначення форм контролю та назв дипломів і сертифікатів, з'ясовують роль сторітелінгу в розвитку та вдосконаленні англомовної комунікативної компетентності.

Війна зрушила з місць мільйони людей. Однією з проблем, з якою стикаються вимушені переселенці за кордоном, стало подолання перешкод у спілкуванні з місцевим населенням. У центрі дослідження – комунікативні бар'єри, розуміння передумов виникнення яких є одним із ключових чинників для успішної соціальної адаптації та інтеграції мігрантів у кризових ситуаціях.

Сподіваємося, що черговий випуск збірника допоможе знайти відповіді на широке коло важливих науково-методичних питань та сприятиме підвищенню якості мовної освіти як в Україні, так і за її межами.

Редакційна колегія

EXPLORING PECULIARITIES OF PHRASAL VERBS IN THE ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION

Yuliia Bozhko

PhD in Philology, Associate Professor,
the Department of General and Applied Linguistics,
V.N. Karazin Kharkiv National University
(61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square);
e-mail: Ualeksandrovna08@gmail.com;
orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7235-0670>

The relevance of the paper lies in its examination of phrasal verbs as a complex linguistic phenomenon, essential for proficient English fluency, given their syntactic unpredictability, semantic variability, and cross-linguistic differences that hinder non-native learners. The purpose of the article is to explore the peculiarities and role of phrasal verbs in learning English, analyzing their syntactic and semantic variability, as well as the challenges they create for speakers of other languages.

The article employs several research methods, including: descriptive analysis to highlight the syntactic, semantic, and idiomatic complexities of phrasal verbs; a context-oriented approach to determine the effectiveness of teaching phrasal verbs through real-life situations, dialogues, and authentic materials; a comparative method to compare phrasal verbs with their formal synonyms to outline their role in spoken and written communication; linguistic analysis to study the structure and meaning variations of phrasal verbs, illustrating their syntactic unpredictability.

The research results have shown that phrasal verbs are particularly challenging due to their figurative meanings and the differences in syntactic structures across languages. For instance, learners' first languages influence how they understand and use phrasal verbs in English. Some languages lack equivalent constructions, making direct translation ineffective and leading to mistakes in comprehension and reproduction. Teachers often employ visual aids, role-playing, and real-life scenarios to enhance the learning process.

Context-oriented learning, where phrasal verbs are introduced through dialogues and authentic materials, has proven effective in helping students grasp their meanings and usage.

The conclusions state that phrasal verbs are an important and at the same time complex aspect of English. The article suggests that future research should focus on developing more effective teaching strategies, as well as studying the use of phrasal verbs in modern digital communication.

Keywords: *context-based learning, phrasal verbs, semantic variability, syntactic complexity, teaching strategies.*

Statement of the Problem. The acquisition of phrasal verbs in English is widely recognized as one of the most challenging aspects of learning the language, especially for non-native speakers. Phrasal verbs, which consist of a verb combined with one or more particles (such as prepositions or adverbs), often do not follow logical patterns, making their meaning difficult to deduce. This syntactic and semantic complexity poses significant barriers to learners. In addition to their structural complexity, phrasal verbs are frequently idiomatic, which means their meaning cannot always be understood from the individual meanings of their components. This problem is particularly pronounced in contexts where speakers aim for high proficiency in both formal and informal English communication. As phrasal verbs are pervasive in both spoken and written forms of the language, their role in everyday communication, academic discourse, and even professional settings makes mastering them essential. Despite this, their non-literal meanings and the variety of syntactic rules associated with them make them a particularly difficult and frustrating aspect of language acquisition.

The problem, therefore, lies not only in the challenge of learning individual phrasal verbs, but also in developing strategies for effective instruction. How can teachers ensure that learners not only understand the various meanings of phrasal verbs, but also use them correctly in different contexts? How can we help students appreciate the nuanced, sometimes figurative, meanings of phrasal verbs without feeling overwhelmed by their sheer number? The solution to these challenges may lie in a deeper understanding of the ways phrasal verbs function, both linguistically and culturally, as well as the development of pedagogical techniques tailored to the needs of learners. Addressing these questions is of paramount importance for improving learners' fluency and communication skills.

Analysis of recent research and publications. Over the years, a substantial body of literature has emerged to explore various aspects of phrasal verbs, from their syntactic features to their acquisition by second language learners. Researchers have examined phrasal verbs from different perspectives, and several key studies have contributed to a deeper understanding of their role in language acquisition. This literature review will examine the most influential studies published

from 2000 onward, highlighting key findings and offering insights into how phrasal verbs can be effectively taught and learned.

J.M. Swales' [9] influential work in the field of English for academic purposes (EAP) highlighted the importance of phrasal verbs in academic and professional communication. While phrasal verbs are more often associated with informal language, they also appear in academic texts, particularly in passive constructions or within research discussions. For example, phrases like "*set out*" (to begin an activity) and "*bring up*" (to introduce a topic) are commonly found in academic writing. Swales emphasized the need for EAP learners to understand and use phrasal verbs appropriately, particularly in oral presentations as well as written communication.

A.P. Cowie and R. Mackin [4] focused on the pragmatic functions of phrasal verbs, noting that they often serve as discourse markers in conversational English. For instance, expressions like "*give in*", "*hold on*", and "*take off*" are not only used in their literal senses but also convey a wide range of meanings depending on the context. These expressions can be used to organize discourse, mark changes in topic, or indicate shifts in the speaker's stance or attitude. The study highlighted the importance of teaching phrasal verbs within the broader context of communicative competence, as they help learners navigate conversations more effectively.

M. Benson, E. Benson, & R. Ilson's [2] research provided a comprehensive analysis of the syntactic properties of phrasal verbs, emphasizing the role of prepositions and particles in determining their meaning. For example, in phrasal verbs such as "*run out of*" (to deplete a supply), "*put off*" (to delay), and "*break up*" (to end a relationship), the choice of particle is crucial in shaping the meaning of the verb. Benson's work has been instrumental in helping teachers understand how phrasal verbs can be classified based on their syntactic behaviour – whether they are separable or inseparable – and how learners can be trained to recognize these distinctions.

S. Thornbury's [10] work is widely regarded for its contribution to the understanding of the difficulties learners face when acquiring phrasal verbs. He attributes these challenges to the multi-word nature of phrasal verbs, which makes them more complex than single-word verbs. In addition, many phrasal verbs are idiomatic, meaning their meanings cannot be deduced from the individual words that make them up. For instance, the verb "*turn down*" means to reject or refuse, while

“*pick up*” can mean to collect or to improve. Thornbury’s research suggests that the key to mastering phrasal verbs lies in exposure to them in context, through both written texts and spoken discourse.

P. Liao and Y. Fukuya [6] examined how Chinese-speaking learners of English acquire phrasal verbs. Their study found that learners face difficulties distinguishing between separable and inseparable phrasal verbs, especially when the placement of the object can vary. For example, in the sentence “*I’ll pick you up at 7 PM*” (separable), the object “*you*” can be placed between the verb “*pick*” and the particle “*up*”. However, in sentences like “*He ran out of gas*”, the object “*gas*” cannot be moved. The study concluded that these syntactic differences pose challenges for learners and suggested that explicit instruction on these patterns can improve learners’ understanding.

N. Jiang’s [5] research focused on the impact of a learner’s first language (L1) on their acquisition of English phrasal verbs. His findings revealed that learners who speak languages without equivalent structures (e.g., Chinese, Russian) struggle more with understanding and producing phrasal verbs. The L1 interference becomes particularly evident when learners attempt to translate phrasal verbs directly into their own language. For example, the phrasal verb “*pick up*” may be confusing to Chinese learners, as Mandarin does not have a direct equivalent for this expression in the same context. Jiang’s work highlighted the importance of understanding the cross-linguistic differences that influence the acquisition of phrasal verbs.

M. Celce-Murcia and D. Larsen-Freeman [3] discussed the role of phrasal verbs in communicative language teaching (CLT). They emphasized that language learners can benefit from seeing phrasal verbs in meaningful communicative contexts. Using dialogues, role-plays, and real-life examples, teachers can help students learn how phrasal verbs are used naturally in conversation. This approach encourages learners to focus on meaning rather than merely memorizing individual expressions, allowing them to use phrasal verbs more effectively in communication.

N. Nesselhauf’s [7] study on the acquisition of phrasal verbs by learners of English as a foreign language revealed that learners often overuse certain phrasal verbs in place of more formal or accurate synonyms. For example, learners might use “*bring up*” instead of “*raise*” in formal academic writing. Nesselhauf’s work underlined the need for learners to distinguish between phrasal verbs and their more

formal equivalents, which would help them adjust their language use to different registers and contexts.

M. Baker's [1] work focused on the challenges of translating phrasal verbs into other languages. Since many phrasal verbs are idiomatic, they can be difficult to translate directly. Expressions like "*check out*" (to examine) or "*take over*" (to control) often require learners to understand the cultural context in which they are used. Baker's research highlighted the importance of teaching phrasal verbs in context and using translation strategies that account for their idiomatic nature.

A. Siyanova-Chanturia and R. Martinez's [8] research focused on the acquisition of idiomatic expressions, including phrasal verbs, by second language learners. Their study found that learners often misinterpret the meaning of phrasal verbs because they focus too heavily on the literal meanings of the individual words. Siyanova-Chanturia recommended using context-rich activities and teaching strategies to help learners understand the figurative meanings of phrasal verbs.

The relevance of the paper lies in its examination of phrasal verbs as a critical yet challenging component of English fluency, given their syntactic unpredictability, semantic variability, and cross-linguistic differences that hinder non-native learners.

The purpose of the paper is to explore the complexity and significance of phrasal verbs in the process of English language acquisition. Specifically, the article aims to analyze the role of phrasal verbs in spoken and written English, their syntactic and semantic features, and the challenges they present for learners. It also aims to investigate the pedagogical strategies that can be used to help learners acquire phrasal verbs effectively. Furthermore, this article examines the importance of understanding the nuances of phrasal verbs in terms of their cultural implications and their integration into communication. As phrasal verbs are often key to achieving fluency in English, particularly in informal and spoken language, the article will emphasize their importance in enhancing overall language proficiency.

The article employs several **research methods**, including: a descriptive analysis to describe the syntactic, semantic, and idiomatic complexities of phrasal verbs; a context-based learning approach to highlight the effectiveness of teaching phrasal verbs through real-life contexts, dialogues, and authentic materials; a comparative method to contrast phrasal verbs with their formal synonyms to emphasize their

role in spoken and written communication; a linguistic analysis to examine the structure and meaning variations of phrasal verbs, illustrating their syntactic unpredictability.

Presentation of the main material of the study. Phrasal verbs represent a significant challenge for second language learners, primarily because of their intricate syntactic structure, semantic variability, and idiomatic nature. These expressions, consisting of a verb combined with one or more particles (either prepositions or adverbs), do not always adhere to logical, rule-based patterns, making their meaning difficult for learners to deduce. This linguistic feature creates a fundamental barrier to learning for many non-native speakers, as phrasal verbs often convey meanings that are not directly linked to the meanings of their constituent parts. For instance, the expression “*pick up*” has several meanings depending on the context: it can literally mean “to lift something”, as in “*I will pick up the box*”, but it can also mean “to acquire knowledge or a skill”, as in “*She picked up Spanish quickly*”, or “to improve”, as in “*The weather picked up after the storm*”. The versatility of these expressions, where one form can take on multiple meanings, introduces a layer of complexity, that may lead to confusion for learners who attempt to understand phrasal verbs from their literal interpretations alone. It is this semantic elasticity, or “dual meaning”, that is one of the primary sources of difficulties in comprehension and usage, even for learners with an advanced level of English proficiency.

Additionally, learners may struggle with phrasal verbs due to their syntactic unpredictability. Phrasal verbs can be categorized into separable and inseparable types, each with specific rules about object placement. For example, “*pick up*” can be used in a separable manner (“Pick it up”) or an inseparable manner (“She picked up on the clue”). The placement of the object of the verb varies depending on whether the verb is separable or inseparable, adding an additional layer of difficulty for learners. This syntactic variation complicates the learning process because learners must not only memorize the verb itself, but also its potential variations in terms of word order and structure. Thus, the complexity of phrasal verbs is not limited to their meaning but also extends to their structure as well.

In addition to the inherent difficulty of phrasal verbs, their role in everyday communication further complicates the acquisition process. Phrasal verbs are pervasive in spoken English and often appear in informal and conversational settings, which can be confusing for

learners who may be more familiar with formal or written English. The use of phrasal verbs in speech reflects the casual, dynamic nature of spoken language, where more straightforward synonyms, often of Latin or French origin, may be used in formal writing. For example, the verb “*bring up*” (meaning to introduce a topic in conversation) is often replaced with “*introduce*” in academic or professional contexts. The discrepancy between spoken and written usage adds another layer of complexity for learners, who must adapt their understanding and use of phrasal verbs to various contexts.

However, research has shown that teaching phrasal verbs in context, such as through real-life conversations or exposure to authentic materials, is one of the most effective strategies for helping learners internalize their meanings and usage. By encountering phrasal verbs in context, students are able to understand the nuances of their meanings and the ways in which they are used in real communication. For instance, through the analysis of dialogues or transcripts where speakers use phrasal verbs like “*get along*” (to have a good relationship), “*break up*” (to end a relationship), and “*take off*” (to become successful or to leave suddenly), learners can better grasp how these expressions function in specific situations. For example, “*get along*” may be used when two people have an amicable relationship, as in “*They get along well with each other,*” whereas “*break up*” is typically used in the context of relationships or partnerships that are ending, as in “*They broke up after two years of dating*”. By observing and practising these phrasal verbs in a variety of situations, learners can understand the full range of their meanings and applications.

Furthermore, exposure to phrasal verbs in diverse registers – ranging from formal written texts to informal spoken interactions – ensures that learners acquire a well-rounded understanding of their use. This dual approach allows students to see how phrasal verbs are used in both casual conversations and more formal settings, thus giving them the flexibility to use these expressions correctly and appropriately in different contexts. For example, phrasal verbs such as “*take off*” can mean “to remove something” in a literal sense (as in “*She took off her shoes*”) or “to become successful” in a figurative sense (as in “*The business really took off after their marketing campaign*”). The ability to recognize these distinctions in meaning is essential for achieving fluency and accuracy in both written and spoken English. By incorporating these expressions into both oral and written activities,

learners develop a deeper appreciation for how phrasal verbs can help them communicate more naturally, confidently, and effectively across a range of situations.

Moreover, phrasal verbs can also serve as crucial tools for understanding the sociocultural dimensions of language. Since phrasal verbs are frequently used in colloquial speech, they reflect cultural norms, social dynamics, and communication practices. Mastering these expressions can also provide learners with greater insight into English-speaking cultures, as phrasal verbs are often linked to cultural references, idiomatic usage, and historical influences. For example, phrases such as “*look up to*” (to admire or respect someone) or “*pick up on*” (to notice something subtle) carry connotations and cultural nuances that are not always immediately clear to learners. By teaching these expressions in context, language instructors can help students gain not only linguistic competence but also a deeper cultural understanding of the English language.

Conclusions. In conclusion, phrasal verbs represent a complex but indispensable feature of the English language that learners must master in order to communicate effectively and with confidence. Despite their syntactic complexity, semantic fluidity, and idiomatic nature, phrasal verbs are essential for achieving fluency in both spoken and written English. They play a significant role in communication, especially in informal and conversational English, where their prevalence makes them an integral part of effective interaction. In order to overcome the challenges associated with phrasal verbs, learners must go beyond memorizing individual expressions and focus on developing a more comprehensive understanding of their meaning and usage.

Research has shown that context-based learning is the most effective way to acquire phrasal verbs. By seeing these expressions used in context, learners are able to recognize the different meanings of phrasal verbs and understand how to apply them in various scenarios. Through consistent practice and exposure to phrasal verbs in authentic materials, learners can internalize the syntactic and semantic patterns associated with them. Moreover, learners should be encouraged to engage with phrasal verbs through interactive activities, role-plays, and dialogues, which allow them to practice using these expressions in realistic settings.

Additionally, learners should be made aware of the cultural and contextual significance of phrasal verbs, as these expressions often

carry subtle meanings that reflect societal attitudes, values, and norms. By understanding how phrasal verbs are used in different contexts, learners can more effectively navigate various social settings, from casual conversations to professional interactions.

Ultimately, by adopting a systematic and context-rich approach to teaching and learning phrasal verbs, learners can successfully integrate these expressions into their linguistic repertoire, enhancing their ability to communicate fluently and accurately in both informal and formal contexts. Through exposure, practice, and contextual understanding, learners gain greater confidence in using phrasal verbs naturally and appropriately, leading to a more authentic and nuanced command of the English language.

Perspectives for further research. Future research should prioritize bridging the gap between theoretical insights and classroom practice. Collaborations between linguists, educators, and technologists could yield innovative tools and frameworks to address the persistent challenges learners face. Additionally, expanding the scope of studies to include under-researched populations (e.g., heritage speakers, low-literacy learners) would provide a more inclusive understanding of phrasal verb acquisition.

REFERENCES

1. Baker, M. (2018). *In Other Words: A Coursebook on Translation* (3rd ed.). Routledge.
2. Benson, M., Benson, E., & Ilson, R. (2009). *The BBI Combinatory Dictionary of English: Your Guide to Collocations and Grammar* (3rd ed.). John Benjamins Publishing.
3. Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (2015). *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course* (3rd ed.). National Geographic Learning.
4. Cowie, A.P., & Mackin, R. (1993). *Oxford Dictionary of Phrasal Verbs* (2nd ed.). Oxford University Press.
5. Jiang, N. (2004). Semantic Transfer and Its Implications for Vocabulary Teaching in a Second Language. *The Modern Language Journal*, 88(3), pp. 416-432. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.00238.x>
6. Liao, P., & Fukuya, Y.J. (2004). Avoidance of Phrasal Verbs: The Case of Chinese Learners of English. *Language Learning*, 54(2), pp. 193-226. DOI: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9922.2004.00254.x>
7. Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus: Studies in Corpus Linguistics*. John Benjamins Publishing Company. DOI: <https://doi.org/10.1075/scl.14>

8. Siyanova-Chanturia, A., & Martinez, R. (2015). The Idiom Principle Revisited. *Applied Linguistics*, 36(5), pp. 549-569. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amt054>
9. Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
10. Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Pearson Education.

The article was received by the editors 23.02.2025.

The article was recommended for printing 25.04.2025.

In cites: Bozhko Y. (2025). Exploring peculiarities of phrasal verbs in the English language acquisition. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 46, pp. 10-21. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-01>

ФРАЗОВІ ДІЄСЛОВА В ОПАНУВАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Юлія Божко

канд. філол. наук, доцентка кафедри загального та прикладного мовознавства

Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

(61022, Харків, майдан Свободи, 4);

e-mail: Ualeksandrovnova08@gmail.com;

orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7235-0670>

Актуальність статті полягає в тому, що в ній розглядаються фразові дієслова як складне мовне явище, важливе для вільного володіння англійською мовою, зважаючи на їхню синтаксичну непередбачуваність, семантичну варіативність та міжмовні відмінності, які заважають учням, для яких англійська мова не є рідною. Метою статті є дослідження особливостей та ролі фразових дієслів у вивченні англійської мови, аналіз їхньої синтаксичної та семантичної варіативності, а також труднощів, які вони створюють для носіїв інших мов.

У статті використані методи описового аналізу для висвітлення синтаксичних, семантичних та ідіоматичних складнощів фразових дієслів; контекстно-орієнтований підхід для визначення ефективності викладання фразових дієслів через реальні ситуації, діалоги та автентичні матеріали; порівняльний – для зіставлення фразових дієслів з їхніми формальними синонімами з метою окреслення їхньої ролі в усному та писемному мовленні; лінгвістичного аналізу – для вивчення структури та варіацій значення фразових дієслів, що ілюструє їхню синтаксичну непередбачуваність.

Результати дослідження показали, що фразові дієслова є особливо складними через їхні переносні значення та відмінності в синтаксичних структурах різних мов. Наприклад, перша мова учнів впливає на те, як вони

розуміють і використовують фразові дієслова в англійській мові. Деякі мови не мають еквівалентних конструкцій, що робить прямий переклад недоцільним та призводить до помилок у їх розумінні та відтворенні. Викладачі часто застосовують наочність, рольові ігри та сценарії з реального життя, щоб активізувати процес навчання.

Контекстно-орієнтоване навчання, де фразові дієслова вводяться через діалоги та автентичні матеріали, довело свою ефективність у допомозі учням засвоювати їхні значення та вживання.

У висновках зазначено, що фразові дієслова є важливим і водночас складним аспектом англійської мови. У статті пропонується зосередити майбутні дослідження на розробці більш ефективних стратегій їх викладання, а також вивченні використання фразових дієслів у сучасній цифровій комунікації.

Ключові слова: контекстно-орієнтоване навчання, семантична варіативність, синтаксична складність, стратегії викладання, фразові дієслова.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. 3rd ed. London: Routledge, 2018. 369 p.
2. Benson M., Benson E., Ilson R. The BBI Combinatory Dictionary of English: Your Guide to Collocations and Grammar. 3rd ed. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2009. 462 p.
3. Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D. The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course. 3rd ed. Boston: National Geographic Learning, 2015. 854 p.
4. Cowie A.P., Mackin R. Oxford Dictionary of Phrasal Verbs. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1993. 536 p.
5. Jiang N. Semantic Transfer and Its Implications for Vocabulary Teaching in a Second Language. *The Modern Language Journal*. 2004. Vol. 88, No. 3. P. 416-432. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.00238.x>
6. Liao P., Fukuya Y.J. Avoidance of Phrasal Verbs: The Case of Chinese Learners of English. *Language Learning*. 2004. Vol. 54, No. 2. P. 193-226. DOI: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9922.2004.00254.x>
7. Nesselhauf N. Collocations in a Learner Corpus: Studies in Corpus Linguistics. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005. 331 p. DOI: <https://doi.org/10.1075/scl.14>
8. Siyanova-Chanturia A., Martinez R. The Idiom Principle Revisited. *Applied Linguistics*. 2015. Vol. 36, No. 5. P. 549-569. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amt054>
9. Swales J.M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 288 p.

10. Thornbury S. How to Teach Vocabulary. Harlow: Pearson Education, 2002. 185 p.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2025.

Статтю рекомендовано до друку 25.04.2025.

Як цитувати: Bozhko Y. (2025). Exploring peculiarities of phrasal verbs in the English language acquisition. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 46. С. 10-21. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-01>

СТРУКТУРНА КЛАСИФІКАЦІЯ АНГЛОМОВНИХ АБРЕВІАТУР НА ПОЗНАЧЕННЯ ФОРМ КОНТРОЛЮ ТА НАЗВ ДИПЛОМІВ І СЕРТИФІКАТІВ У НАВЧАННІ МОВ

Наталія Ковальчук

канд. пед. наук, доцент кафедри перекладознавства імені Микола Лукаша
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, майдан Свободи, 4);
наукова співробітниця кафедри англістики та американістики
університету імені Матея Бела
(Словаччина, 97401, Банська Бистриця, вул. Тайовського, 40);
e-mail: n.m.kovalchuk@karazin.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9483-4297>

Фахова підготовка майбутніх викладачів іноземних мов і перекладачів вимагає знання термінології відповідної професійної сфери, зокрема і скорочених форм такої термінології. Ця стаття аналізує тематичні групи (ТГ) та підгрупи (ТПГ) англomовних аббревіатур у сфері навчання мов, а саме скорочень на позначення форм контролю та назв дипломів і сертифікатів. Грунтуючись на подібних дослідженнях класифікацій українськомовних та іншомовних термінів у різних галузях, авторка констатує недостатню кількість розвідок щодо англomовних аббревіатур, що, разом із необхідністю їх системної структурно-тематичної класифікації, дозволило обґрунтувати актуальність дослідження, метою якого є виявлення згаданих ТГ і ТПГ та визначення їхніх структурних характеристик, а завдання включали відбір матеріалу дослідження, його поділ на тематичні групи і структурні типи. Система англomовної термінології, сформована на відповідних поняттєвих ознаках, включає сукупність лексем, об'єднаних за екстралінгвістичними властивостями. Важливим завданням вивчення термінологічної системи є розподіл лексем на ТГ та ТПГ. Денотативна ознака, що позначає реалії позамовної дійсності, є критерієм виокремлення ТГ та ТПГ. Матеріалом дослідження послужили 100 аббревіатур, відібраних з оригінальних англomовних джерел. ТГ і ТПГ у межах проаналізованого корпусу мають різний ступінь розгалуженості, що обумовлює розташування найчисельніших та найбільш розгалужених ТГ і ТПГ в центрі, в той час як найменш чисельні ТГ і ТПГ розташовані на периферії. Спираючись на тематичну класифікацію, авторка проаналізувала ТГ та ТПГ за кількісним складом компонентів (варіюють від 2 до 6), структурними моделями побудови

(співвідношення ініціалізмів, акронімів та комбінованих скорочень; поєднання повної форми зі скороченням, різних видів скорочень в одній аббревіатурі); приналежністю компонентів до відповідних самостійних або службових частин мови, наявністю ознак омонимії. Компоненти аббревіатур ґрунтуються на різних термінотворчих моделях, від яких гіпотетично може залежати спосіб перекладу аббревіатури. Перспектива подальшого дослідження полягає у вивченні структурних моделей аббревіатур та запровадженні отриманих результатів у навчання майбутніх викладачів і перекладачів.

Ключові слова: *англомовні аббревіатури, моделі побудови, навчання мов, структурна модель, тематична група.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Термінологія є одним із найпотужніших джерел розширення лексичного складу сучасних європейських мов, а вивчення різних її аспектів є одним із найдинамічніших напрямів сучасних досліджень. Різноманітні розвідки у галузі термінотворення зосереджуються на різнопланових аспектах цієї сфери і містять всебічний аналіз категорій термінів, співвідношення таких категорій у різних мовах, міжмовне порівняння структурних особливостей термінів на основі контрастивного аналізу, порівняння методів термінотворення та особливості перекладу термінологічних одиниць іншими мовами.

Незнання наукової термінології, і зокрема нездатність адекватно передати значення термінологічних одиниць іншими мовами, створює значні труднощі у фаховій комунікації викладачів і професійній діяльності перекладачів. Таким чином, вивчення наукової термінології в різних сферах вимагає особливої уваги у підготовці як майбутніх викладачів іноземних мов, так і майбутніх усних і письмових перекладачів. Ціллю такої підготовки є формування навичок і вмій розпізнавання термінологічних одиниць у наукових текстах, розуміння значення таких одиниць, зважаючи на наявність тотожних форм та приналежність до різних галузей, а також формування навичок їх перекладу.

Аналіз актуальних досліджень. Термінологічні дослідження проводяться в таких галузях, як викладання мов [1; 7; 8; 9], прикордонний дискурс [2], електроенергетика [6], бджільництво [11], кіноіндустрія [19], інтернет-комунікація [13; 26], військова справа [20], корпус документів про мобільність Erasmus+ [16], де

увага приділяється дослідженню тематичних та лексико-семантичних груп термінів.

Оскільки більшість термінів походить з англійської мови, питання їхньої структурної класифікації та перекладу іншими мовами, зокрема українською, є предметом значної кількості наукових розвідок. Проблеми типології аббревіатур та їх перекладу іншими мовами досліджувалися в працях, присвячених запозиченим англійським комп'ютерним аббревіатурам в іспаномовних текстах [14] і їхнім лінгвістичним особливостям [17], французьким аббревіатурам в енергетичній галузі [21], перекладу синонімічних медичних англійських аббревіатур [25], категоризації аббревіатур, вибраних з американських телесеріалів, та їхньому перекладу румунською й угорською мовами [19].

Низка досліджень стосувалася семантичних і структурних характеристик аббревіатур на основі різних критеріїв та приналежності до певної галузі. Серед таких доробків варто згадати розвідку про місце аббревіатур та акронімів (як різновиду аббревіатур) у системі словотворення англійської мови та визначення особливостей аббревіатур як складової такої системи з урахуванням їхньої ролі у процесі словотворення [15; 18]. Інші дослідження були спрямовані на диференціацію аббревіатур за їхньою формою та функцією в комунікації [13], на аналіз властивостей аббревіатур з точки зору їхньої довжини, довжини вихідного словосполучення, елементів вихідного словосполучення, що використовуються та опускаються при утворенні аббревіатур [20].

Окремі дослідники розробляли класифікації аббревіатур за такими критеріями, як вузьке і широке значення та перелічують їхні відмінності в написанні за допомогою набору специфічних дескрипторів [16]. У деяких галузях, зокрема у сфері інформаційних технологій, використовується велика кількість аббревіатур, що потребувало спеціальної розвідки з метою вивчення закономірностей частотності вживання аббревіатур в англomовних комп'ютерних текстах [26].

Таким чином, постійна поява нових англomовних аббревіатур у всіх сферах діяльності, необхідність їх систематичної тематичної, структурної та перекладацької класифікації, а також, зважаючи на швидке збільшення обсягу матеріалу, зокрема у галузі освіти, і недостатня кількість розвідок у цій сфері пояснюють

актуальність цього дослідження. Його метою було проведення тематичного та структурного аналізу англомовних абревіатур у сфері освіти, зокрема на позначення форм контролю, а також назв дипломів і сертифікатів у навчанні мов. Відповідно, **завдання дослідження** включали вибір матеріалу (корпусу абревіатур), його поділ на тематичні групи і структурні типи.

Дослідження проведено за програмою *EC Next Generation EU through the Recovery and Resilience Plan for Slovakia* в межах проєкту No 09I03-03-V01-00148.

Виклад основного матеріалу. Для сфери освіти, зокрема навчання і викладання іноземних мов, характерною особливістю є наявність великої кількості абревіатур на позначення різноманітних галузевих термінів. У межах кожної сфери ці лінгвістичні одиниці утворюють окремий вид лексичних одиниць і можуть бути розподілені на групи за різними ознаками, наприклад, за семантичним принципом або структурними моделями. У цьому дослідженні, за прикладом попередніх розвідок [1; 4; 5; 6; 10; 11], такі групи називаються тематичними, до складу кожної з яких входить певна кількість абревіатур, що мають спільну приналежність до визначеної теми, незалежно від їхніх формальних ознак. Відповідно абревіатури різних структурних типів можуть входити до однієї групи. Денотативна ознака, яка стосується позамовної реальності, є спільним екстралінгвістичним атрибутом абревіатур однієї групи.

Матеріал дослідження включав 100 абревіатур, що належать до сфери навчання мов, зокрема, на позначення форм контролю та назви дипломів і сертифікатів у навчанні мов. Ці лексичні одиниці було відібрано з оригінальних англомовних джерел [12; 22; 24] та поділено на тематичні групи (ТГ) і тематичні підгрупи (ТПГ). У межах цього дослідження ТГ розглядається як певна множина лексем, що об'єднуються за принципом наявності конкретної позамовної ознаки, приналежності до спільної теми, а ТПГ – як така сама множина, але в межах певної ТГ. Аналіз відібраних абревіатур за семантичними та структурними ознаками викладено в подальшому змісті статті.

Абревіатури, що позначають форми контролю та назви дипломів і сертифікатів у навчанні мов було розподілено на дві ТГ: ТГ-1 (контроль, тести та іспити) і ТГ-2 (дипломи і сертифікати у навчанні мов). Серед 49 абревіатур ТГ-1 найчисленнішою є ТПГ-1 (на

позначення тестів та дотичних понять: 86 % від загальної їх кількості в ТГ-1), яка була поділена на чотири тематичні субпідгрупи (ТСПГ). Прикладами ТПГ-1 можуть слугувати такі аббревіатури, як *GMAT* (*Graduate Management Admission Test*) і *SPEAK* (*Speaking Proficiency English Assessment Kit*). Частка ТПГ-2 складає 10% від ТГ-1 і стосується забезпечення контролю у навчанні – *TEA* (*Testing, Evaluation and Assessment*), *TTT* (*Test-Teach-Test*). До ТПГ-3, яка є найменш чисельною (4% від ТГ-1), відносимо скорочення на позначення іспитів, наприклад, *ECCE* (*Exam for the Certificate of Competency in English*), *ECPE* (*Exam for the Certificate of Proficiency in English*).

До складу ТГ-2 (дипломи та сертифікати) входять ТПГ-1 (на позначення назв дипломів – 37% від ТГ-2) та ТПГ-2 (на позначення назв сертифікатів – 63% від ТГ-2). Більшу частину ТПГ-1 складають аббревіатури на позначення дипломів на право викладання англійської мови, наприклад, *DELTA* (*Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages*), *DELTYL* (*Diploma in English Language Teaching to Young Learner*), *DOTE* (*Diploma for Overseas Teachers of English*).

Скорочення ТПГ-2 поділені на чотири ТСПГ: 1) сертифікати на право навчання англійської мови (41% від ТПГ-2); 2) про знання теорії та методики навчання (9% від ТПГ-2); 3) про володіння англійською мовою (38% від ТПГ-2); 4) загальні сертифікати (12% від ТПГ-2). Прикладами таких скорочень можуть бути: *CCSE* (*Certificates in Communicative Skills in English*) і *CELTYL* (*Certificate in English Language Teaching to Young Learners*). Таким чином, у цій вибірці аббревіатури ТГ-1 знаходяться у центрі, а аббревіатури ТГ-2 розташовані на периферії цього семантичного поля (детальніше див. [8]).

Спираючись на тематичну класифікацію проаналізованого матеріалу, розглянемо структурну типологію аббревіатур на позначення форм контролю та назв дипломів і сертифікатів у навчанні мов. За структурними характеристиками аббревіатури можна аналізувати за кількістю компонентів, вказуючи приналежність до певної частини мови таких компонентів, або за моделлю, на якій ці аббревіатури ґрунтуються.

Загалом кількість компонентів у скороченнях може варіювати від одного до дев'яти. У проаналізованих нами аббревіатурах така кількість коливається від двох до шести (у цьому випадку ми

враховуємо акроніми й ініціалізми і не враховуємо гібридні форми, які можуть поєднувати у своєму складі акроніми, ініціалізми, усичення слова і повну форму слова). У нашій вибірці половина акронімів та ініціалізмів мають три компоненти (50,0%), меншу частку складають аббревіатури, що мають чотири і п'ять елементів (18,8% і 26,5% відповідно), два акроніми мають 6 елементів (3,1%), один ініціалізм має два компоненти (1,6%). Прикладами є такі скорочення: *TSE (Test of Spoken English)*, *IBT (Internet-Based Test)*, *PGCE (Post Graduate Certificate in Education)*, *SOPi (Simulated Oral Proficiency Interview)*, *ASLPR (Australian Second Language Proficiency Ratings)*, *OIBEC (Oxford International Business English Certificate)*, *ND (National Diploma)*.

Що стосується конкретної частини мови, до якої належать елементи, в нашому аналізі переважають іменники (*N*) та прикметники (*Adj*): *DCT (Discourse Completion Test)*, *GNVQ (General National Vocational Qualification)*, *ISLPR (International Second Language Proficiency Ratings)*. Менш поширеними компонентами є дієприкметники і дієприслівники (*Part I*; *Part II*) або дієслова (*V*) – *IELTS (International English Language Testing System)*, *CELIA (Computer-Enhanced Language Instruction Archive)*, *TTT (Test-Teach-Test)*.

Розглянемо окремо склад групи дво-, три-, чотири-, п'яти- та шестикомпонентних скорочень відповідно до приналежності їхніх складових до певних частин мови.

Повна форма двокомпонентної аббревіатури складається з прикметника та іменника – *Adj+N (ND (National Diploma))*.

Серед трикомпонентних скорочень було виявлено такі комбінації елементів: 1) *N+N – SDT (Self-Determination Theory)*; 2) *N+N+N – SET (Senior English Test)*, *TEP (Tourism English Proficiency)*; 3) *Adj+Adj+N – HND (Higher National Diploma)*, *NVQ (National Vocational Qualification)*; 4) *Adj+N+N – OPI (Oral Proficiency Interview)*; 5) *N+Adj+N – CAT (Computer Adaptive Testing)*; 6) *Part I+N+N – TKT (Teaching Knowledge Test)*; 7) *V+V+V – TTT (Test-Teach-Test)*.

У цій же групі скорочень спостерігаємо випадки пропуску окремих елементів повної форми під час утворення аббревіатури; переважно це стосується службових частин мови (прийменник (*prep*), артикль (*art*) або сполучник (*conj*)), але спостерігаються випадки виключення і самостійних частин мови. Наведемо такі

комбінації елементів (у дужках позначені елементи, які були пропущені): 1) N+(prep)+Part II+N – *CAE (Certificate in Advanced English)*; 2) N+(prep)+N+(prep)+N – *CPE (Certificate of Proficiency in English)*; 3) N+ Part II+N+(N) – *CAE (Cambridge Advanced English Test)*; 4) N+(prep)+Part II+N – *TWE (Test of Written English)*; 5) Adj+N+(prep)+N+(N) – *FCE (First Certificate in English Test)*; 6) Adj+N+(N+Adj)+N – *FSI (Foreign Service Institute Oral Interview)*; 7) N+(conj)/prep)+N+N – *AQA (exam) (Assessment and Qualifications Alliance exam)*, *DES (Diploma in English Studies)*.

Серед чотирикомпонентних аббревіатур виявлені такі комбінації елементів: 1) N+N+N+N – *GMAT (Graduate Management Admission Test)*; 2) Adj+Adj+Adj+N – *GNVQ (General National Vocational Qualification)*; 3) Part II+Adj+N+N – *SOP (Simulated Oral Proficiency Interview)*; 4) N+N+(prep)+N – *PGCE (Post Graduate Certificate in Education)*; 5) N+(prep)+Adj+N+(prep)+Noun – *CCSE (Certificates in Communicative Skills in English)*; 6) N+(prep)+N+(prep)+Adj+N – *TEEP (Test of English for Educational Purposes)*; 7) N+N+(prep)+N+(prep)+Adj+N – *FTBE (Foundation Certificate for Teachers of Business English)*; 8) (N+(prep)+N+N+(prep)+N – *COTE (Certificate for Overseas Teachers of English)*; 9) N+(prep)+(art)+Noun+(prep)+N+(prep)+N – *ECCE (Exam for the Certificate of Competency in English)*.

Для найчисельнішої з точки зору кількості елементів групи аббревіатур типовими комбінаціями складових є такі: 1) N+Adj+N+N+N – *OIBEC (Oxford International Business English Certificate)*; 2) N+Part II+N+N+N – *CELIA (Computer-Enhanced Language Instruction Archive)*; 3) Adj+Adj+Adj+Part I+Adv – *FIRST (Principles of testing: fast, independent, repeatable, self-validating, and timely/thorough)*; 4) Adj+N+N+Part I+N – *IELTS (International English Language Testing System)*; 5) Adj+Adj+N+N+N – *ASLPR (Australian Second Language Proficiency Ratings)*; 6) N+N+(prep)+N+(prep)+N+N – *CEELT (Cambridge Examination in English for Language Teachers)*; 7) N+Prep +N+(prep)+(art)+Adj+N – *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)*; 8) N+(prep)+N+N+N+(prep)+N – *CELTA (Certificate in English language teaching to adults)*; 9) Adj+N +(prep)+(Adj)+N+Part I+N – *IDLTM (International Diploma in English Language Teaching Management)*; 10) Part II+N+(prep)+(Adj)+N+Part I+N – *ADLTM (Advanced Diploma in English Language Teaching Management)*;

11) N+(prep)+N+(prep)+Adj+N+(conj)+N – *CEIBT (Certificate in English for International Business and Trade)*;
12) N+prep+N+(prep)+Adj+N – *TOEIC (Test of English for International Communication)*.

Повна форма шестикомпонентної аббревіатури складається з прикметника та іменників – N+(prep)+N+N+N+(prep)+Adj+N – *CELTYL (Certificate in English Language Teaching to Young Learners)*, *DELTYL (Diploma in English Language Teaching to Young Learners)*.

Критеріями, що використовують для розрізнення моделей утворення аббревіатур, є вимова, наявність прийменника або сполучника, омонімія, усічення та поєднання (гібридні форми).

За першим критерієм (вимова) серед скорочень аналізованої вибірки незначною мірою переважають алфавітні акроніми (ініціалізми) (39% від загальної кількості одиниць вибірки) – *CRT (Criterion-Referenced Testing)*, *GRE (Graduate Record Examination)*. Майже третину (29%) складають аббревіатури, що вимовляються як слова (акроніми) – *KET (Key English Test)*; *PET (Preliminary English Test)*, *ACT (Adaptive Control of Thought)*. Ще третину (32%) складають комбіновані (гібридні) скорочення – *A. Cert. TESOL (Advanced Certificate in TESOL (College of Teachers / Preceptors))*; *Dip. BPE (Diploma in Business and Professional English Language Teaching)*; *W-APT Screener (WIDA ACCESS Placement Test)*.

За другим критерієм (наявність прийменника або сполучника) 39% проаналізованих аббревіатур не мають прийменника або сполучника, наприклад, *TKT (Teaching Knowledge Test)*; *BEC (Business English Certificate)*; *OIBEC (Oxford International Business English Certificate)*. Під час утворення аббревіатури в 29% випадках прийменник або сполучник вилучається – *ECCE (Exam for the Certificate of Competency in English)*, *ECPE (Exam for the Certificate of Proficiency in English)*, *FTBE (Foundation Certificate for Teachers of Business English)*. Три аббревіатури (3%) з усіх проаналізованих зберігають прийменник – *TOEIC (Test OF English for International Communication)*, *TOEFL (Test OF English as a Foreign Language)*, *CertTEfIC (Specialist Certificate in Teaching English FOR Industry and Commerce)*.

Серед нашої вибірки ми виявили сімнадцять (17%) скорочень, які мають ознаки омонімії. Дванадцять з них є омонімами слів із загальним значенням (гомоакроніми): *ACT (Adaptive Control of*

Thought); *JET* (*Junior English Test*); *KET* (*Key English Test*); *PET* (*Preliminary English Test*); *SAT* (*Scholastic Assessment (Aptitude) Test*); *SET* (*Senior English Tests*); *SPEAK* (*Speaking Proficiency English Assessment Kit*); *CAT* (*Computer Adaptive Testing*); *COTE* (*Certificate for Overseas Teachers of English*); *DOTE* (*Diploma for Overseas Teachers of English*); *TEA* (*Testing, Evaluation and Assessment*); *FIRST* (*Principles of testing: fast, independent, repeatable, self-validating, and timely/thorough*).

Одна аббревіатура схожа на форму множини загальновідомого слова, проте така форма слова в сучасній англійській мові вважається граматичною помилкою – *CHILDES (database)* (*Child Language Data Exchange System*). Дві аббревіатури є омонімами інших акронімів у тій самій галузі: *CAE (Certificate in Advanced English)* і *CAE (Cambridge Advanced English Test)*. Два акроніми є омонімами власних імен – *CELIA (Computer-Enhanced Language Instruction Archive)* і *ELSA (English Language Skills Assessment)*.

Наша вибірка налічує сім аббревіатур гібридної структури, тобто таких, що поєднують скорочені та повні форми: 1) повне слово + ініціалізм – *CHILDES (database)* (*Child Language Data Exchange System*); 2) ініціалізм + повне слово – *MTMM method* (*Multi-Trait Multi-Method Method*); *ABX discrimination research*; *C-Test* (*variation of the Cloze test*); *d-index* (*item discrimination*); *IRT test* (*Item Response Theory*); 3) ініціалізм + акронім + повне слово – *W-APT Screener* (*WIDA ACCESS Placement Test*).

Ще однією особливістю структури аббревіатур є комбінація різних видів скорочень. У нашій вибірці таких аббревіатур налічується 23 одиниці (23% від загальної кількості). Серед цих аббревіатур можна виділити такі різновиди:

1) акронім + ініціалізм – *ACTFL* (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*);

2) ініціалізм + акронім – *DTEFLA* (*Diploma in Teaching English as a Foreign Language to Adults*); *UETESOL* (*University Entrance Test for Speakers of Other Languages*); *PLAB* (*Pimsleur Language Aptitude Battery*); *MTELP* (*Michigan Test of English Language Proficiency*);

3) анкопа + ініціалізм – *CertTEfIC* (*Specialist Certificate in Teaching English for Industry and Commerce*); *CertTEB* (*Certificate in Teaching English for Business*); *Dip.BPE* (*Diploma in Business and Professional English Language Teaching*); *Dip.TIB* (*Diploma in*

Teaching English for Business); *EUROLTA* (*European Certificate in Language Teaching to Adults*);

4) анкопа + ініціалізм + акронім – *Cert (ES) TESOL* (*Certificate of Educational Studies in TESOL*); *Cert (TM) TESOL* (*Certificate in the Theory and Methodology of TESOL*); *Dip.CP (TESOL)* (*Diploma of the College of Preceptors*); *Dip (TM) TESOL* (*Diploma in the Theory and Methodology of TESOL*); *Dip (TM) TESP* – *Diploma in the Theory and Methodology of TESP* (*Teaching English for Specific Purposes*);

5) анкопа + анкопа + ініціалізм + акронім – *Pre-Cert (ES) TESOL* (*Preliminary Certificate of Educational Studies in TESOL*);

6) анкопа + акронім – *CertTESOL* (*Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages*); *Dip.TESAL* (*Diploma in the Teaching of English to Speakers of Asian Languages*); *DipTESOL* (*Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages*);

7) анкопа + анкопа + ініціалізм – *Dip.CoT* (*Diploma of the College of Teachers*);

8) ініціалізм + анкопа + акронім – *A.Cert.TESOL* (*Advanced Certificate in TESOL* (*College of Teachers / Preceptors*);

9) ініціалізм/повне слово + ініціалізм + акронім – (*RSA/Cambridge*) *C-TEFLA* (*Certificate in Teaching English as a Foreign Language to Adults*); (*RSA/Cambridge*) *D-TEFLA* (*Diploma of Teaching English as a Foreign Language*).

Випадків усічення початку / середини слова або усічення фрази в повних формах абревіатур зафіксовано не було.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Відповідно до семантичного критерію був виділений корпус абревіатур, складники яких мають спільні поняттєві ознаки, що забезпечує їхню тематичну цілісність. Усі відібрані абревіатури були поділені на дві тематичні групи, в яких можна виокремити кілька тематичних підгруп. Найчисельніші і найбільш розгалужені тематичні підгрупи розміщені в центрі, тоді як на периферії розташовані найменш чисельні групи. Приналежність до центру чи периферії може вказувати на певний ступінь частотності відповідного фрагмента позамовної дійсності в межах кожної тематичної групи та сфери навчання мов загалом.

Залежно від структури кількість елементів в абревіатурах коливається від двох до шести; більш частотними є абревіатури, що мають три компоненти (50%); меншу частку складають

аббревіатури, що мають чотири і п'ять елементів (18,8% і 26,5% відповідно). Найменш і найбільш чисельні за кількістю компонентів аббревіатури представлені одним та двома скороченнями (1,6% і 3,1% відповідно).

У складі аббревіатур переважають іменники і прикметники; дієприкметники (або дієприслівники) та дієслова є менш частотними. Службові частини мови (прийменники, сполучники або артиклі) хоча і присутні у складі повної форми, але у більшості випадків опускаються. Кількість комбінацій і послідовність різних частин мови в аббревіатурах з різною кількістю елементів варіює від 1 до 12.

Як показав аналіз моделей побудови аббревіатур, у нашій вибірці незначним чином переважають ініціалізми (39%), а кількість акронімів та комбінованих (гібридних) скорочень є приблизно однаковою (29% і 32% відповідно). 39% проаналізованих аббревіатур не мають у своєму складі прийменника або сполучника, в 29% випадках прийменник або сполучник вилучається, і 3% з усіх проаналізованих аббревіатур зберігають прийменник. 17% скорочень мають ознаки омонімії, які включають гомоакроніми, омоніми інших акронімів у тій самій галузі й омоніми власних імен. Аббревіатури гібридної структури поєднують скорочені та повні форми і можуть мати принаймні 3 різні комбінації. 23% аббревіатур є сукупністю різних видів скорочень, і таких комбінацій було виявлено 9 видів.

Формування професійної компетентності майбутнього викладача та перекладача неможливе без знання термінології відповідної професійної сфери, зокрема і скорочених форм такої термінології. Знання щодо способів утворення, тематичної класифікації, моделей побудови та перекладу аббревіатур у межах певної терміносистеми є необхідною складовою підготовки майбутніх філологів. Результати проведеного дослідження можуть бути використані в навчальному процесі для розвитку фахової компетентності майбутніх викладачів і перекладачів.

Перспектива подальших досліджень убачається у конкретизації структурних моделей аббревіатур, вивченні ймовірного зв'язку між ними і способами їх перекладу та запровадженні отриманих результатів у процес навчання майбутніх викладачів та перекладачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бородіна Н.С. Основні класифікаційні ряди в українській лінгводидактичній термінології. *Термінологічний вісник*. Київ: Інститут української мови НАНУ. 2013. Вип. 2(1). С. 145-149. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/51267> (дата звернення: 20.10.2021).
2. Герасімова О.М. Особливості перекладу термінів (на прикладі прикордонного дискурсу). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. Філологія*. 2016. № 22. С. 180-182.
3. Карабан В.І. Переклад англійської наукової та технічної літератури. Вінниця: Нова Книга, 2004. 576 с.
4. Козак Л.В. Тематична структура української технічної термінології. URL: <http://ukrmova.com.ua/2011/Artcl15.pdf> (дата звернення: 23.04.2020).
5. Халіновська Л.А. Тематичні групи на позначення назв літальних апаратів та повітряних суден в українській авіалексичі. *Українська термінологія і сучасність*. 2009. С. 176-179.
6. Харчук Л.В. Тематична класифікація українських електроенергетичних термінів. *Термінологічний вісник*. Київ: Інститут української мови НАНУ. 2013. Вип. 2(2). С. 72-77. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/51291> (дата звернення: 20.10.2021).
7. Черноватий Л.М., Ковальчук Н.М. Тематична класифікація англійських аббревіатур 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. DOI: <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2020-91-21>
8. Черноватий Л., Ковальчук Н. Тематична класифікація англійських аббревіатур 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. DOI: <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2021-94-13>
9. Черноватий Л.М., Ковальчук Н.М. Тематична класифікація англійських аббревіатур 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. DOI: <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2020-92-18>
10. Чорна О.В. Принципи системного аналізу українських податкових термінів. *Термінологічний вісник*. Київ: Інститут української мови НАНУ. 2017. Вип. 4. С. 198-204.

11. Шматко І.В. Особливості системної організації українських бджільницьких термінів за тематичними і лексико-семантичними групами. *Термінологічний вісник*. Київ: Інститут української мови НАНУ. 2015. Вип. 3(2). С. 198-210.
12. Acronyms Related to TESL. Internet TESL Journal. URL: <http://www.Iteslj.org> > acronyms (accessed: 24.04.2024).
13. Beheka D. Abbreviation in English internet communication. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 9. Current Trends in Language Development*. 2024. № 27. P. 5-14. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series9.2024.27.01>
14. Belda J.R. Translating Computer Abbreviations from English into Spanish: Main Types and Problems. *Meta*. 2004. № 49(4). P. 920-929.
15. Cannon G. Abbreviations and Acronyms in English Word-Formation. *American Speech*. 1989. Vol. 64. № 2. P. 99-127. DOI: <https://doi.org/10.2307/455038>
16. Fabijanić I., Malenica F. Corpus-based typology analysis of abbreviations in the European Commission's Mobility related documents. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series IV: Philology and Cultural Studies*. 2021. Vol. 14(63). № 2. P. 49-60. DOI: <https://doi.org/10.31926/but.pcs.2021.63.14.2.4>
17. Gehehot D. Le sigle, aperçu linguistique. *Meta*. 1975. № 20(4). P. 271-307.
18. Hurskaya V. Abbreviation and its Place in the Word-Formation System of Contemporary English Language. *Romanian Journal of English Studies, West University of Timisoara*. 2024. Vol. 21. № 1. P. 59-68. DOI: <https://doi.org/10.2478/rjes-2024-0005>
19. Imre A. Categorizing and translating abbreviations and acronyms. *Open Linguistics*. 2022. Vol. 8. № 1. P. 378-389. DOI: <https://doi.org/10.1515/opli-2022-0204>
20. Malenica F., Fabijanić I. Abbreviations in English military terminology. *Brno Studies in English, online*. 2013. Vol. 39. № 1. P. 59-87. DOI: <https://doi.org/10.5817/BSE2013-1-4>
21. Myers H. Some Abbreviations for Energy Units in France. *Meta*. 1974. № 19(4). P. 203-205. DOI: <https://doi.org/10.7202/003685ar>
22. Richards J.C., Schmidt R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Bungay: Longman, 2010. 644 p.
23. Rodríguez González F. Morphovariation and Synonymy of Acronyms. *Meta*. 1993. № 38(2). P. 275-292. DOI: <https://doi.org/10.7202/002941ar>
24. The Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 260 p.
25. Wakabayashi J. Teaching Medical Translation. *Meta*. 1996. Vol. 41, N 3. P. 356-365. DOI: <https://doi.org/10.7202/004584ar>
26. Yenka S. Translation strategies in the process of conveying neologisms, abbreviations and acronyms in English language computer

texts. *MESSENGER of Kyiv National Linguistic University. Series Philology*. 2024. Vol. 26, № 2. P. 44-50. DOI: <https://doi.org/10.32589/2311-0821.2.2023.297666>

Стаття надійшла до редакції 24.03.2025.

Статтю рекомендовано до друку 25.04.2025.

Як цитувати: Ковальчук Н. Структурна класифікація англомовних абрєвіатур 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. Вип. 46. С. 22-38. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-02>

STRUCTURAL CLASSIFICATION OF ENGLISH ABBREVIATIONS FOR FORMS OF ASSESSMENT AND NAMES OF DIPLOMAS AND CERTIFICATES RELATED TO LANGUAGE TEACHING

Natalia Kovalchuk

PhD in Pedagogy, Associate 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 street);
e-mail: n.m.kovalchuk@karazin.ua;
[orcid: https://orcid.org/0000-0002-9483-4297](https://orcid.org/0000-0002-9483-4297)

Professional training of future foreign language teachers and translators/interpreters requires knowledge of the terminology of the relevant field, including abbreviated forms of such terminology. The article analyses thematic groups (TG) and subgroups (TSG) of English-language abbreviations in the field of language learning, in particular abbreviations denoting forms of assessment and names of diplomas and certificates. Based on similar studies of Ukrainian and foreign language terms in various fields, the author claims the lack of research on English abbreviations, which, together with the need for their systematic, structural and thematic classification, accounts for the relevance of the study. The aim of this study is to identify the aforementioned TG and TSG and determine their structural characteristics. The tasks included selecting the research material, dividing it into thematic groups and structural types, and formulating conclusions and prospects for further research. The system of English terminology, formed on the basis of relevant conceptual features, includes a set of lexemes united by extralinguistic properties. An important task of studying the terminological system is the division of lexemes into TG and TSG. The denotative feature, which denotes the realities of extra-linguistic reality, is the criterion for distinguishing TG and TSG. The research material included 100 abbreviations selected from original English-

language sources. TGs and TSGs within the analysed corpus have different degrees of branching, which determines the location of the most numerous and most branched TGs and TSGs in the centre, while the least numerous TGs and TSGs are located on the periphery. Based on the thematic classification, TGs and TSGs were analysed according to the quantitative composition of components (ranging from 2 to 6), structural models of construction (the ratio of initialisms, acronyms and combined abbreviations; combination of full forms with abbreviated forms, different types of abbreviated forms in one abbreviation); belonging of components to corresponding independent or functional parts of speech, presence of homonymy features. The components of abbreviations are based on different term-forming models, on which the method of translating abbreviations may hypothetically depend. The prospect for further research focuses on more detail-oriented description of structural models of abbreviations, on the study of such dependencies and on the application of the results of such research in the training of future foreign language teachers and translators/interpreters.

Keywords: *English abbreviations, language teaching, structural model, term-forming models, thematic group, training of foreign language teachers and translators/interpreters.*

REFERENCES

1. Borodina, N.S. (2013). Main classification lines in the Ukrainian linguodidactics terminology. *Terminological Bulletin*. 2(1), pp. 145-149. Available at: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/51267> (accessed: 20 Oct. 2021) [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. Philology*, 22, pp. 180-182 [in Ukrainian].
3. Karaban, V.I. (2004). *Translation of English scientific and technical literature*. Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].
4. Kozak, L.V. (2011). *Thematic structure of Ukrainian technical terminology*. Available at: [h.p://ukrmova.com.ua/2011/Artcl15.pdf](http://ukrmova.com.ua/2011/Artcl15.pdf) (accessed 23 Apr. 2020) [in Ukrainian].
5. Khalinivska, L.A. (2009). Thematic groups for the designation of names of aircraft in Ukrainian. *Ukrainian terminology and modernity*, pp. 176-179 [in Ukrainian].
6. Kharchuk, L.V. (2013). Thematic classification of the Ukrainian electric power engineering terms. *Terminological Bulletin*. 2(2), pp. 72-77. Available at: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/51291> (accessed 20 Oct. 2021) [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]. DOI: <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 forms of control, diplomas and certificates in language teaching. *V.N. Karazin Kharkiv National University Bulletin. Series: Foreign Philology. Methods of teaching foreign languages*, 94, pp. 87-95 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2021-94-13>
9. 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. *V.N. Karazin Kharkiv National University Bulletin. Series: Foreign Philology. Methods of teaching foreign languages*, 92, pp. 129-137 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2020-92-18>
10. Chorna, O.V. (2017). Ukrainian tax terms: principles of system approach. *Terminological Bulletin*. 4, pp. 198-204 [in Ukrainian].
11. Shmatko, I.V. (2015). Peculiarities of system organization of the Ukrainian beekeeping terms according to thematic and lexical-semantic groups. *Terminological Bulletin*. 3(2), pp. 198-210 [in Ukrainian].
12. Acronyms Related to TESL. *Internet TESL Journal*. URL: <http://www.Iteslj.org> > acronyms (accessed 24 Apr. 2024).
13. Beheka, D. (2024). Abbreviation in English internet communication. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 9. Current Trends in Language Development*. 27, pp. 5-14. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series9.2024.27.01>
14. Belda, J.R. (2004). Translating Computer Abbreviations from English into Spanish: Main Types and Problems. *Meta*. 49(4), pp. 920-929.
15. Cannon, G. (1989). Abbreviations and Acronyms in English Word-Formation. *American Speech*. Vol. 64, 2, pp. 99-127. DOI: <https://doi.org/10.2307/455038>
16. Fabijanić, I., Malenica, F. (2021). Corpus-based typology analysis of abbreviations in the European Commission's Mobility related documents. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series IV: Philology and Cultural Studies*. Vol. 14(63), № 2, pp. 49-60. DOI: <https://doi.org/10.31926/but.pcs.2021.63.14.2.4>
17. Gehehot, D. (1975). Le sigle, aperçu linguistique. *Meta*. 20(4), pp. 271-307.
18. Hurskaya, V. (2024). Abbreviation and its Place in the Word-Formation System of Contemporary English Language. *Romanian Journal of English Studies, West University of Timisoara*. Vol. 21, № 1, pp. 59-68. DOI: <https://doi.org/10.2478/rjes-2024-0005>
19. Imre, A. (2022). Categorizing and translating abbreviations and acronyms. *Open Linguistics*. Vol. 8, № 1, pp. 378-389. DOI: <https://doi.org/10.1515/opli-2022-0204>

20. Malenica, F., Fabijanić, I. (2013). Abbreviations in English military terminology. *Brno Studies in English, online. Vol. 39, № 1*, pp. 59-87. DOI: <https://doi.org/10.5817/BSE2013-1-4>
21. Myers, H. (1974). Some Abbreviations for Energy Units in France. *Meta. 19(4)*, pp. 203-205. DOI: <https://doi.org/10.7202/003685ar>
22. Richards, J.C., Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Bungay: Longman.
23. Rodríguez González, F. (1993). Morphovariation and Synonymy of Acronyms. *Meta. 38(2)*, pp. 275-292. DOI: <https://doi.org/10.7202/002941ar>
24. *The Common European Framework of Reference for Languages*. (2018). Cambridge: Cambridge University Press.
25. Wakabayashi, J. (1996). Teaching Medical Translation. *Meta. Vol. 41, N 3*, pp. 356-365. DOI: <https://doi.org/10.7202/004584ar>
26. Yenko, S. (2024). Translation strategies in the process of conveying neologisms, abbreviations and acronyms in English language computer texts. *MESSENGER of Kyiv National Linguistic University. Series Philology. Vol. 26, № 2*, pp. 44-50. DOI: <https://doi.org/10.32589/2311-0821.2.2023.297666>

The article was received by the editors 24.03.2025.

The article was recommended for printing 25.04.2025.

In cites: 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*, pp. 22-38. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-02> [in Ukrainian]

РОЛЬ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ У МІЖПРЕДМЕТНІЙ КООРДИНАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Леся Матвієнко

канд. пед. наук, доцент кафедри германської і української філології
Полтавського державного аграрного університету
(36003, Полтава, вул. Сковороди 1/3);
e-mail: lgdziuba@ukr.net;
orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1211-3056>

Олена Красота

канд. екон. наук, доцент кафедри германської і української філології
Полтавського державного аграрного університету
(36003, Полтава, вул. Сковороди 1/3);
e-mail: olena.krasota@pdau.edu.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3082-1363>

У статті розглядається роль когнітивної лінгвістики в процесі міжпредметної координації викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Когнітивна лінгвістика як міждисциплінарна галузь, що вивчає взаємозв'язок мови, когнітивних процесів і культурних феноменів, надає унікальні інструменти для вдосконалення навчального процесу та формування професійної мовної компетентності здобувачів вищої освіти. Особлива увага приділяється вивченню когнітивних моделей, які сприяють розвитку мовних навичок та когнітивних здібностей, необхідних для успішної професійної діяльності. Використання когнітивної лінгвістики в міжпредметній координації дозволяє забезпечити глибоке розуміння специфічної термінології в різних галузях знань, таких як право, економіка, інженерія, що є важливим аспектом професійно-орієнтованого навчання.

Автори аналізують застосування когнітивних підходів через інтеграцію фреймових теорій, метафоричних моделей, а також когнітивних карт у процес викладання іноземних мов, зокрема в контексті навчання професійної лексики. Мова розглядається не лише як інструмент комунікації, а і як засіб формування мислення та світосприйняття. Застосування когнітивних теорій дозволяє здобувачам не тільки оволодіти термінами, але й навчитися концептуалізувати складні абстрактні поняття в межах певної професійної сфери. Це особливо важливо для майбутніх фахівців, оскільки через ці моделі вони

вдосконалюють компетентність використовувати мову в різних професійних ситуаціях, враховуючи особливості кожної конкретної галузі.

У статті наведені приклади практичного застосування когнітивних підходів у викладанні іноземних мов, що включають аналіз фахових термінів, використання метафоричних конструкцій для пояснення абстрактних понять, а також створення когнітивних карт для візуалізації зв'язків між різними концептами. Зокрема, показано, як когнітивні карти сприяють ефективнішому засвоєнню складних термінів та концептів, що особливо актуально для студентів, які опановують іноземні мови в контексті своєї професійної діяльності. Такий підхід не лише сприяє розширенню мовної компетентності, але й допомагає сформувати більш цілісне уявлення про предметну галузь.

Отже, стаття підкреслює важливість застосування когнітивних лінгвістичних підходів у навчанні іноземних мов, що дозволяє інтегрувати мовні, когнітивні та культурні аспекти в єдиний процес професійної підготовки. Використання таких методів сприяє не тільки глибшому засвоєнню професійної лексики, а й розвитку критичного мислення, що є ключовим для підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних адаптуватися до змінних умов сучасного професійного середовища.

Ключові слова: викладання іноземної мови, когнітивна лінгвістика, когнітивні стратегії, міжпредметна координація, мовна компетентність.

Постановка наукової проблеми та її значення. У сучасному професійному світі важливо не тільки володіти мовою, але й мати здатність до роботи з концептуальними та абстрактними категоріями, властивими різним професійним сферам. Когнітивна лінгвістика допомагає створити основу для розуміння таких категорій через мову, що сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти когнітивної компетентності, здатності адаптуватися до змінних умов професійного середовища. Міжпредметна координація у викладанні іноземної мови стає ключовим елементом цього процесу, оскільки вона дозволяє застосовувати міждисциплінарний підхід для розвитку мовної компетентності студентів [1]. Саме когнітивна лінгвістика пропонує ефективні методи для інтеграції мовних і когнітивних процесів, що значно підвищує ефективність навчання. Вивчення іноземних мов у контексті міжпредметної координації дозволяє здобувачам вищої освіти не лише засвоювати мовні конструкції, але й формувати навички роботи з міждисциплінарними знаннями. Використання когнітивних моделей у викладанні допомагає студентам

встановлювати зв'язки між різними предметними галузями, що є важливим для розв'язання практичних завдань у професійному контексті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання ролі когнітивної лінгвістики в міжпредметній координації викладання іноземних мов активно досліджується як зарубіжними, так і українськими науковцями, що дозволяє розглядати цю тему з різних боків. Фундаментальні ідеї були закладені Джорджем Лакоффом і Марком Джонсоном, які розробили теорію концептуальної метафори, що стала основою для аналізу механізмів сприйняття та засвоєння мовних структур. Подальший розвиток цієї тематики здійснили Гіллес Фоконньє та Марк Тернер.

В Україні ідеї когнітивної лінгвістики простежуються у працях Людмили Кияк, Олександра Гудзика, Ірини Стернюк, Валентини Папіжук, Інни Савчук. Дослідження у сфері мультимодального навчання підтверджують важливість аудіовізуальних засобів для розвитку когнітивних навичок здобувачів, що вивчають другу іноземну мову. Сучасні наукові розвідки демонструють, що когнітивна лінгвістика відіграє ключову роль у викладанні іноземних мов, оскільки дозволяє інтегрувати мовні знання з іншими дисциплінами, сприяючи розвитку системного мислення, міжкультурної комунікації та професійної компетенції студентів.

Мета статті – проаналізувати роль когнітивної лінгвістики в міжпредметній координації викладання іноземної мови у закладах вищої освіти, визначити її вплив на формування професійно-орієнтованих мовних компетентностей здобувачів вищої освіти та обґрунтувати ефективність когнітивних підходів у навчальному процесі. Особлива увага приділяється застосуванню концептів, метафоричних моделей і когнітивних стратегій у викладанні, що сприяє інтеграції знань із суміжних дисциплін та розвитку критичного мислення студентів.

Виклад основного матеріалу. Для глибшого розуміння ролі когнітивної лінгвістики у міжпредметній координації викладання іноземної мови необхідно окреслити кілька базових понять, що лежать в основі когнітивного підходу до мовного навчання. Ці поняття становлять теоретичну та методологічну основу, яка дає змогу ефективно інтегрувати міждисциплінарні знання в

навчальний процес. Розглянемо основні з них, які відіграють ключову роль у формуванні когнітивної компетентності здобувачів вищої освіти та розвитку міжпредметної координації в навчанні іноземних мов.

Когнітивні схеми – це психічні структури, які відображають знання про світ, зокрема про об'єкти, події чи явища, що мають певні властивості або характеристики [4]. У контексті навчання іноземної мови когнітивні схеми використовують для пояснення та усвідомлення граматичних і лексичних одиниць, а також для створення когнітивних моделей мови, які допомагають учням структурувати та зберігати мовну інформацію.

Фрейм – це когнітивна структура, яка складається з набору зв'язків і понять, що організовують наше сприйняття та розуміння певних ситуацій [7]. У мовному контексті фрейм слугує для опису того, як мовні вирази відображають концептуальні структури, які допомагають зрозуміти семантику речень або текстів. Наприклад, терміни, що належать до юридичної, економічної або технічної сфер, можуть бути зрозумілі лише через призму певних фреймів.

Метафора в когнітивній лінгвістиці розглядається не тільки як «мовний трюк», але й важливий механізм пізнання, через який люди організовують і розуміють нові абстрактні концепти за допомогою більш конкретних, знайомих образів. Використання метафор у викладанні іноземної мови дозволяє здобувачам вищої освіти зрозуміти складні або абстрактні терміни через аналогії з реальним світом, що робить навчання більш доступним і ефективним.

Концептуальна метафора полягає у використанні однієї концептуальної сфери для пояснення іншої [3]. Вона є основним елементом когнітивної лінгвістики і допомагає розкривати, як через мову ми сприймаємо і розуміємо світ навколо нас. Наприклад, вивчення юридичних чи економічних термінів через концептуальні метафори дозволяє студентам краще засвоїти специфічні поняття, пов'язуючи їх з повсякденним досвідом.

Когнітивна лінгвістика розглядає мову як інструмент концептуалізації світу, що формує і структурує знання людини. Вона досліджує процеси категоризації, фреймової репрезентації знань, метафоризації та інші когнітивні механізми, які безпосередньо впливають на процес навчання. Використання принципів когнітивної лінгвістики у міжпредметній координації викладання іноземної мови дозволяє:

- поглибити розуміння термінології та фахових понять через аналіз концептуальних структур та міжмовної семантичної відповідності;

- оптимізувати навчальний процес шляхом залучення метафоричних і фреймових моделей для пояснення абстрактних понять;

- сприяти формуванню міждисциплінарних зв'язків, що особливо важливо у професійно-орієнтованому навчанні мови.

Міжпредметна координація як складова когнітивної лінгвістики передбачає об'єднання знань і методів з різних галузей науки, що дозволяє більш глибоко розкрити предметну сферу та покращити процес навчання [5]. Когнітивна лінгвістика є важливим інструментом цієї координації, оскільки вона забезпечує глибоке розуміння того, як мова відображає концептуальні структури, що лежать в основі знань у різних предметних сферах. Це дозволяє навчати студентів не лише граматичних і лексичних аспектів іноземної мови, але й концептуальних моделей, які використовують в професійних текстах.

Застосування когнітивної лінгвістики у викладанні іноземної мови сприяє ефективному засвоєнню професійної термінології, розвитку аналітичного мислення та формуванню міждисциплінарних зв'язків. Використання таких методів, як фреймовий аналіз, когнітивне картування та метафоричне моделювання дозволяє здобувачам вищої освіти не лише запам'ятовувати нову лексику, а й глибше розуміти її функціонування у відповідному професійному контексті. Розглянемо практичні аспекти застосування когнітивного підходу в навчальному процесі.

1. Фреймовий аналіз професійних дискурсів. Фреймова структура тексту допомагає студентам усвідомити зв'язки між термінами в певній галузі. Наприклад, у викладанні юридичної англійської можна використовувати фрейм «contract», що включає такі слоти, як «parties» (сторони), «terms and conditions» (умови), «liabilities» (зобов'язання), «dispute resolution» (вирішення спорів). Використання такої структури дозволяє здобувачам вищої освіти швидше засвоювати ключові поняття та їхній контекст. Когнітивні теорії, зокрема фреймовий аналіз, дозволяють студентам зрозуміти не лише лексичне значення термінів, але і їхні контекстуальні особливості. Використання когнітивних карт і схем сприяє

візуалізації знань і зв'язків між різними концептами, що є важливим під час вивчення спеціалізованої термінології. Такі підходи розвивають у студентів здатність до аналітичного мислення та критичного осмислення мовних конструкцій у конкретних професійних контекстах.

2. Метафоричні моделі у навчанні спеціалізованих мов. Метафори відіграють ключову роль у концептуалізації понять, особливо у професійній лексиці. Наприклад, у бізнес-англійській часто використовують метафори війни: «market strategy» (ринкова стратегія), «price war» (цінова війна), «to gain ground» (завоювати позиції). Аналіз таких метафор допомагає здобувачам вищої освіти краще зрозуміти логіку побудови професійного дискурсу.

3. Когнітивні карти для візуалізації зв'язків між поняттями. Наприклад, у викладанні англійської мови для IT-фахівців можна створити когнітивну карту для поняття «Artificial intelligence», де основні вузли міститимуть підкатегорії: «Machine learning» (Машинне навчання), «Neural networks» (Нейронні мережі), «Natural language processing» (Обробка природної мови). Така візуалізація допомагає студентам логічно структурувати знання та краще запам'ятовувати взаємозв'язки між ключовими поняттями.

4. Використання когнітивного аналізу в перекладі професійних текстів. Наприклад, під час аналізу юридичних або медичних текстів студенти можуть використовувати когнітивний підхід для розпізнавання концептів, які не мають точних відповідників в іншій мові. Так, у перекладі англійських юридичних термінів «consideration» або «equity» українською потрібне розширене пояснення через відмінності у правових системах.

5. Розвиток критичного мислення через аналіз дискурсивних стратегій.

Наприклад, у вивченні політичного чи економічного дискурсу англійською мовою когнітивний підхід дозволяє розглядати маніпулятивні техніки, такі як фреймінг (framing) або евфемізація (euphemization). Аналіз газетних заголовків на кшталт «Economic downturn» (замість «crisis») чи «Peacekeeping operation» (замість «military intervention») допомагає студентам розпізнавати приховані смисли у професійній комунікації.

У Полтавському державному аграрному університеті когнітивна лінгвістика була застосована в межах міжпредметної координації в навчальному процесі, зокрема в курсах іноземних

мов та спеціалізованих дисциплінах, пов'язаних з аграрними, технічними та економічними спеціальностями. Використання когнітивних підходів у цих курсах сприяло розвитку у здобувачів вищої освіти мовних і когнітивних навичок, які необхідні для успішної професійної діяльності в галузі агрономії, економіки, техніки та управління. Ось кілька прикладів застосування когнітивної лінгвістики в навчальному середовищі університету.

Курс «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)». У межах цього курсу когнітивна лінгвістика застосовувалася для вивчення термінології, пов'язаної з агрономією, сільським господарством, екологією та технологіями. Використання когнітивних схем і фреймів допомогло здобувачам зрозуміти, як конкретні терміни та вирази, наприклад, «crop rotation» або «soil fertility», відображають абстрактні концепти агрономії та природничих наук. Застосування когнітивних карт дозволяло візуалізувати зв'язки між різними аспектами сільськогосподарської діяльності, що сприяло глибшому розумінню дисципліни. На заняттях із застосування аграрної термінології здобувачі вищої освіти використовували когнітивні карти для класифікації сільськогосподарських культур, визначення їхніх характеристик, зв'язків між ними, а також впливу різних факторів (клімату, ґрунтів тощо) на їх зростання та врожайність. Це дозволило студентам краще розуміти лексичні одиниці та їхнє контекстуальне значення в наукових і технічних текстах.

Курс аграрної економіки. У межах цього курсу задіювали концептуальну метафору для пояснення економічних процесів та явищ, зокрема у сфері управління сільським господарством. Метафори, такі як «capital flow» або «economic growth», застосовували для опису абстрактних економічних концептів, що були зрозумілі студентам через аналогії з більш знайомими фізичними чи природними явищами. Здобувачі вищої освіти використовували когнітивні моделі, що допомогли візуалізувати економічні процеси через метафори, наприклад, метафора «економічний організм», де економіка порівнювалася з живим організмом, кожна частина якого (сектор економіки) відіграє свою роль у забезпеченні стабільності та розвитку. Це допомогло студентам краще зрозуміти складні економічні терміни та моделі, що застосовують в аграрному секторі.

Курс екології та охорони навколишнього середовища. Когнітивні підходи є дієвим засобом для аналізу специфічної екологічної термінології та концептів, таких як «biodiversity», «sustainable development» або «climate change». Використання фреймових теорій допомогло студентам зрозуміти взаємозв'язок між різними екологічними явищами і показати, як мова відображає концептуальні моделі, що є основою екологічного мислення. Здобувачі вищої освіти розглядали терміни через фреймові структури, які дозволяли їм розуміти, як зміни в одній частині екосистеми (наприклад, забруднення водних ресурсів) можуть впливати на інші частини (наприклад, на біорізноманіття). Це дало можливість не лише опанувати термінологію, а й розвинути здатність до системного мислення, яке необхідне для вирішення екологічних проблем.

Курс іноземної мови для міжнародної співпраці в аграрному секторі. Цей курс передбачав вивчення специфічної термінології в контексті міжнародної співпраці, аграрних інвестицій та експортно-імпортних операцій. Використання когнітивних карт допомагало студентам осмислювати складні міжнародні відносини та взаємозв'язки між державами, підприємствами та іншими суб'єктами аграрного ринку. Здобувачі використовували когнітивні карти для вивчення міжнародних торгових відносин, таких як експорт зерна, ураховуючи різні фактори: політичні, економічні, культурні та екологічні. Це дозволяло розглядати іноземну мову як засіб для розвитку критичного мислення та поглибленого розуміння міжнародних процесів у аграрній сфері.

Таким чином, застосування когнітивної лінгвістики в міжпредметній координації в навчальному процесі Полтавського державного аграрного університету дозволило інтегрувати мовні знання з професійною термінологією в різних дисциплінах. Це сприяло розвитку когнітивних навичок здобувачів вищої освіти, допомагаючи їм не лише вивчати мову, а й глибше опанувати компетенції, необхідні для професійної діяльності.

Висновки. Когнітивна лінгвістика забезпечує ефективний інструментарій для міжпредметної координації викладання іноземної мови. Використання її методів сприяє більш глибокому засвоєнню професійної термінології, розвитку когнітивної компетентності та формуванню міждисциплінарного мислення студентів. Таким чином, інтеграція когнітивно-лінгвістичних підходів у навчальний процес

підвищує ефективність професійно-орієнтованого навчання іноземної мови та сприяє підготовці конкурентоспроможних фахівців.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні емпіричних досліджень ефективності когнітивних підходів у міжпредметній координації викладання іноземної мови, зокрема через аналіз впливу когнітивних стратегій на формування мовленнєвої та міжкультурної компетентності студентів. Доцільним є подальше вивчення застосування концептуального аналізу та когнітивної метафори у викладанні професійно-орієнтованої лексики для різних спеціальностей. Крім того, перспективним напрямом є дослідження використання цифрових технологій та штучного інтелекту для створення інтерактивного когнітивно-орієнтованого навчального середовища, що сприятиме підвищенню ефективності міждисциплінарного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Еванс В., Грін М. Когнітивна лінгвістика: Вступ. Київ: Видавництво «Основи», 2021. 830 с.
2. Канюк О. Когнітивний напрям у методиці викладання іноземної мови. *Молодий вчений*, 2021. № 3. С. 78-81. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-3-91-18>
3. Кришталюк Г.А. Лінгвокогнітивний підхід до вивчення англійської мови у вищій школі. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія Філологічні науки*. 2022. № 48. С. 112-118.
4. Мунтян Л.А. Когнітивна лінгвістика в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія*. 2021. № 24. С. 30-35.
5. Потапенко С.І. Вступ до когнітивної лінгвістики: навчальний посібник для студентів. Ніжин: Видавництво Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, 2020. 132 с.
6. Самаріна В.В. Методичні підходи до німецької мови як іноземної. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2019. № 39. Том 2. С. 78-81. DOI: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.39.2.20>
7. Холод І.В. Методика навчання англійської мови: навчально-методичний посібник. Умань: Візаві, 2018. 165 с.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2025.

Статтю рекомендовано до друку 25.04.2025.

Як цитувати: Матвієнко Л., Красота О. Роль когнітивної лінгвістики у міжпредметній координації викладання іноземної мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 46. С. 39-49.
DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-03>

THE ROLE OF COGNITIVE LINGUISTICS IN THE INTERDISCIPLINARY COORDINATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Lesia Matviienko

PhD in Pedagogy, Associate Professor, the Department of Germanic and
Ukrainian Philology,
Poltava State Agrarian University (36003, Poltava, 18 V. Kozaka Str.);
e-mail: lgdziuba@ukr.net;
orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1211-3056>

Olena Krasota

PhD in Economics, Associate Professor, the Department of Germanic and
Ukrainian Philology,
Poltava State Agrarian University (36003, Poltava, 18 V. Kozaka Str.);
e-mail: olena.krasota@pdau.edu.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3082-1363>

The article deals with the role of cognitive linguistics in the process of interdisciplinary coordination of foreign language teaching in higher education institutions. Cognitive linguistics is an interdisciplinary field that studies the relationship between language, cognitive processes, and cultural phenomena. It provides unique tools for improving the educational process and developing students' professional language competence. Particular attention is paid to the study of cognitive models that contribute not only to the development of language skills but also to the cognitive abilities necessary for successful professional activity. The use of cognitive linguistics in interdisciplinary coordination allows for a deep understanding of specific terminology in various fields of knowledge.

The author analyses the application of cognitive approaches through the integration of frame theories, metaphorical models, and cognitive maps into the process of teaching foreign languages. Language is seen not only as a tool of communication, but also as a means of shaping thinking and worldview. The application of cognitive theories allows students not only to master terms, but also to learn to conceptualise complex abstract concepts within a particular professional field. This is especially important for future professionals. Through these models, they acquire the ability to apply the language in different professional situations, taking into account the specifics of each particular industry.

The article presents examples of practical application of cognitive approaches in foreign language teaching. They include the analysis of professional terms, the use of metaphorical constructions to explain abstract concepts, and the creation of cognitive maps to visualise the links between different concepts. In particular, it is shown how cognitive maps contribute to more effective learning of complex terms and concepts. This is especially important for students learning foreign languages in the context of their professional activities. This approach not only contributes to the expansion of language competence, but also helps to form a more holistic view of the subject area.

The author of the article also highlighted her own experience of applying cognitive approaches in teaching specialised disciplines at Poltava State Agrarian University.

Keywords: *cognitive linguistics, cognitive strategies, foreign language teaching, interdisciplinary coordination, language competence.*

REFERENCES

1. Evans, V., Green, M. (2021). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Kyiv: Osnovy Publishing [in Ukrainian].
2. Kaniuk, O. (2021). Cognitive Approach in Foreign Language Teaching Methodology. *Young Scientist*, 3, pp. 78-81. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-3-91-18> [in Ukrainian].
3. Kryshtaliuk, H.A. (2022). Linguo-Cognitive Approach to Studying English in Higher Education. *Bulletin of Kamianets-Podilskyi National University Named after Ivan Ohienko. Series: Philological Sciences*, 48, pp. 112-118 [in Ukrainian].
4. Muntian, L.A. (2021). Cognitive Linguistics in Ukraine: Current State and Prospects for Development. *Bulletin of Kyiv National Linguistic University. Series: Philology*, 24, pp. 30-35 [in Ukrainian].
5. Potapenko, S.I. (2020). *Introduction to Cognitive Linguistics: A Textbook for Students*. Nizhyn: Nizhyn State University Publishing [in Ukrainian].
6. Samarina, V.V. (2019). Methodological Approaches to Teaching German as a Foreign Language. *Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*, 39 (2), pp. 78-81. DOI: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.39.2.20> [in Ukrainian].
7. Kholod, I.V. (2018). *Methods of Teaching English: A Teaching Guide*. Uman: Vizavi [in Ukrainian].

The article was received by the editors 04.02.2025.

The article was recommended for printing 25.04.2025.

In cites: Matviienko L., Krasota O. (2025). The role of cognitive linguistics in the interdisciplinary coordination of foreign language teaching. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 46, pp. 39-49. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-03> [in Ukrainian]

ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ В ОПАНУВАННІ УКРАЇНЦЯМИ ХОРВАТСЬКОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ ДОРОСЛОЇ АУДИТОРІЇ)

Леся Петровська

канд. філол. наук, кафедра української мови і літератури
філософського факультету Загребського університету

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

e-mail: lpetrov@m.ffzg.hr;

orcid: <https://orcid.org/0009-0005-2309-2192>

У статті розглядаються передумови виникнення комунікативних бар'єрів – перешкод у спілкуванні, з якими стикаються вимушено переселені особи з України, що опинились на території Хорватії, у процесі опанування ними хорватської мови. Дослідження проведено на основі спостереження за шістьма групами громадян України, які відвідували курс вивчення хорватської мови упродовж 2023 – 2025 рр. на власне початковому A1, початковому середньому A2 та середньому B1 рівнях.

Успішна інтеграція мігрантів у місцеву спільноту передбачає працевлаштування й забезпечення належного рівня життя, ключовою передумовою чого є опанування мови країни перебування. Попри те, що Україна й Хорватія належать до одного слов'янського мовно-культурного простору, опанування хорватської мови для багатьох українців ставить багато викликів тією ж мірою, як і процес соціальної адаптації.

Аналізуються 4 першочергові чинники, які впливають на виникнення комунікативних бар'єрів у спілкуванні українців хорватською мовою: вікові, освітньо-професійні, знання інших мов та близькосторідненість української і хорватської мов. Під час спостереження виявляємо, що кожен з аналізованих чинників має однаковою мірою як позитивний, так і негативний вплив на процес вивчення мови. З одного боку, вищий рівень освіти мовця і володіння іншими іноземними мовами сприяє швидшому й ефективнішому оволодінню хорватською мовою, однак часто ми стикаємося з явищами, протилежними від очікуваного. Так, широкий словниковий запас рідної мови в осіб із професіями інтелектуального спрямування заважає побудові елементарних мовленнєвих структур у мові іноземній. У такий самий спосіб знання інших іноземних мов змушує мовця спиратися на попередньо набутий іномовний досвід, що може впливати на уповільнення продукування структур нової мови. Зазначимо, що двомовним українцям із домінантною російською значно

важче опанувати хорватську мову, ніж тим, у кого домінантною мовою є українська, що можна фіксувати на різних етапах вивчення мови та різних мовних рівнях. Тут чи не ключовим у виникненні комунікативних бар'єрів постає факт близькості родності мов, які опиняються у фокусі, що має причиною невідповідність рівня сприйняття й рівня продукування мовних структур.

Розуміння передумов виникнення комунікативних бар'єрів є необхідним складником у виборі стратегії побудови викладання іноземної мови, що серед іншого є одним із ключових чинників для успішної соціальної адаптації й інтеграції мігрантів у кризових ситуаціях. При цьому першочергове завдання викладача іноземної мови полягає в тому, щоб сприяти виробленню як мовної, так і культурної компетенції.

Ключові слова: *комунікативна компетенція, комунікативні бар'єри, українці, хорватська мова.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Російсько-українська війна стала викликом для освітянської спільноти не лише в Україні, а й за її межами, оскільки викладачі закордонних університетів стикнулися з проблемою навчання великого контингенту українських біженців, зокрема необхідністю розробки й упровадження мовних курсів для дорослих у країнах, де такі курси не забезпечені на державному рівні. Важливим чинником ефективності мовних курсів є вивчення й урахування можливих комунікативних бар'єрів, що перешкоджають інокомунікантам успішно опановувати мову країни, яка надала їм притулок.

Аналіз актуальних досліджень. Питання комунікативних бар'єрів у своїх дослідженнях порушують І. Рінк, Б. Лутц, І. Буаркуб, А. Рояк, Р. Роджерс, Н. Яковлева, В. Куніцина, Н. Наєнко, Г. Кіш-Вайда та ін.

Проблема комунікативних бар'єрів найчастіше розглядається дослідниками у рамках соціальної психології (у контексті соціально-психологічних проблем і міжособистісної взаємодії) [2: 474], [6], [8], а також у методиці викладання іноземних мов (виявлення причин їх виникнення і шляхи їх подолання) [1: 91-93].

Серед інших різновидів комунікативних бар'єрів питання мовних бар'єрів як перешкоди у спілкуванні найчастіше досліджується у зв'язку з міграційними процесами й проблемами інклюзивності [5: 33].

Об'єктом цього дослідження виступають труднощі, які виникають під час вивчення хорватської мови у носіїв української мови.

Актуальність теми зумовлена потребами вироблення успішної стратегії інтеграції іноземців, зокрема й мовної і соціальної адаптації українців в іномовні середовища в умовах масштабної вимушеної міграції.

Мета – проаналізувати причини, які лежать в основі комунікативних бар'єрів, що виникають під час опанування хорватської мови дорослими українцями.

Викладення основного матеріалу. Дослідження проводилося на основі спостереження за шістьма групами громадян України, які відвідували курс вивчення хорватської мови (власне початковий A1, середній початковий A2 і середній B1 рівні, організовані за сприяння хорватських представництв *JRS*, *Caritas*), а також під час надання соціально-психологічної допомоги громадянам України зі статусом тимчасового захисту на території Республіки Хорватії в установах охорони здоров'я, адміністративних установах (волонтерські проєкти *Crveni križ Hrvatska*, *UNHCR*) упродовж 2023-2025 рр.

Вимушена міграція українців після початку повномасштабного вторгнення 2022 р. поставила питання інтеграції громадян України в суспільства, себто мовно-національні спільноти, в яких вони опинилися. Як відомо, успішна інтеграція передбачає працевлаштування й забезпечення належного рівня життя мігрантів, ключовою передумовою чого є опанування мови країни перебування.

До числа країн масової еміграції українців належить Республіка Хорватія. За офіційними даними, кількість українських громадян, які отримали статус тимчасового захисту в цій країні станом на березень 2025 р., становить понад 27 тисяч [4], що є досить великим показником для країни з чисельністю населення в лише понад 3 мільйони мешканців. Попри те, що Хорватія й Україна належать до одного слов'янського мовно-культурного простору, опанування хорватської мови для значної кількості українців ставить досить багато викликів. Так само непростим для багатьох є процес соціальної адаптації.

На відміну від багатьох інших країн-членів ЄС, постійних державних програм субсидування вивчення національної мови для вимушених переселенців із статусом тимчасового захисту в Хорватії немає. Виняток становлять лише кілька програм, зреалізованих у мінімальному форматі, що не забезпечує потреби в

опануванні мови на належному рівні [7]. Так, усі діти-іноземці в державних початкових і середніх школах мають право на додаткові заняття з хорватської мови в загальній кількості 70 годин; біржа праці організовує час від часу мінікурс хорватської мови для потреб працевлаштування загальним обсягом 70-75 годин, незалежно від статусу іноземця на території країни. Очевидним є той факт, що такої кількості годин недостатньо для набуття адекватної мовної компетенції навіть на початковому рівні. Можливість вивчати мову більш ґрунтовно досі надавалася з ініціативи громадських і неурядових організацій, які займаються гуманітарною допомогою й опікуються біженцями, зокрема й вихідцями з України. Такі мовні курси було організовано в містах Загреб і Рієка із залученням викладачів університетів та провідних шкіл іноземних мов.

Викладання іноземної мови, зокрема й близькоспорідненої, для дорослої аудиторії за цих специфічних обставин становить виклик і для викладача, зі свого боку. Так, роль викладача полягає не лише в тому, щоб забезпечити набуття знань з мови – тобто виробити мовну компетенцію, а й наблизити цю країну до іноземця, тобто допомогти зрозуміти щоденні звички місцевих мешканців, згладити гострі кути й певні конфліктні ситуації, побороти «культурний шок», а отже зрозуміти місцевий менталітет і національно-культурні особливості, які можуть видаватися незрозумілими або дивними попри мовно-культурну близькість. Таким чином, викладач набуває ролі водночас і культурного медіатора, який покликаний максимально сприяти слухачам курсу у виробленні культурної компетенції, враховуючи при цьому соціально-психологічні особливості цієї вразливої категорії громадян.

Згадані два аспекти – першочергова потреба в здобутті комунікативних навичок та разом з тим культурної компетенції – передбачає вибір відповідної стратегії побудови курсу. У викладанні мови слід виходити з положення, що програма курсу має суттєво відрізнитися від тої, яка забезпечує вивчення мови студентами в університеті або слухачами на регулярних мовних курсах, а отже розрахована на аудиторію, що вивчає мову на рівні фаховому або ж для потреб навчання тощо. У нашому випадку йдеться про вивчення хорватської мови дорослими громадянами України, які вимушено опинилися на території іншої країни і

здобули статус тимчасового захисту цієї країни і яким знання мови потрібне передусім для комунікативних потреб (зادля порозуміння в щоденних побутових ситуаціях) та для працевлаштування (переважно у сфері обслуговування). Отже, мета опанування мови визначається набуттям *комунікативної компетенції*, кінцевою метою вивчення мови постає спілкування.

Зважаючи на факт близької спорідненості української і хорватської мов, хорватська мова є нескладною для сприйняття українцями. Однак насправді опанування мови для багатьох громадян України постає серйозною проблемою. Багатьом не вдається заговорити хорватською навіть через два роки перебування в мовному середовищі безвідносно до рівня освіти й інтелектуального розвитку. І досі на курс початкового вивчення хорватської зголошуються громадяни, які перебувають у Хорватії з початку війни.

У процесі спостереження і в практиці викладання хорватської мови вихідцям з України – вимушеним мігрантам – ми виявляємо цілу низку перешкод, знаних як комунікативні бар'єри, що заважають українцям заговорити хорватською мовою й утруднюють процес соціальної адаптації та інтеграції.

Комунікативні бар'єри – які з точки зору психології поділяються на мовні, психологічні, культурні, соціальні тощо [2: 474] – так чи інакше виникають у більшості вихідців з України. Серед них, окрім власне мовних бар'єрів (недостатнє володіння хорватською мовою) і культурних (незнання і неповне розуміння позамовного культурного фону), ключовими постають психологічні бар'єри. Тут слід наголосити на специфічності обставин, за яких відбулася вимушена еміграція, а саме її кризовий характер, що апіорі надає таким особам статус вразливої соціальної категорії. Усвідомлення цього факту викладачами мови є необхідним для побудови навчального курсу. Створення доброзичливої і невимушеної сприятливої атмосфери на заняттях є першочерговим чинником, що дозволить зняти психологічну напругу й тиск обставин, під якими перебувають слухачі.

Так, вихідці з регіонів, де ведуться активні бойові дії або яким вдалося виїхати з окупованих територій, часто свідомо чи підсвідомо не бажають прийняти реальність того, що відбувається, зокрема й факт переїзду до іншої країни, що призводить до неприйняття актуального соціального оточення й небажання вчити

місцеву мову. Зустрічаємо випадки, коли особи самі підтверджують цей факт. У таких ситуаціях, безумовно, пріоритетним має бути надання психологічної підтримки, а факт набуття мовних навичок відходить на другий план.

Тож робота викладача має бути спрямована великою мірою на подолання комунікативних бар'єрів, а знання їхніх причин і природи суттєво допомагає у побудові та реалізації навчального курсу.

Комунікативні бар'єри в опануванні українцями хорватської мови мають своєю передумовою кілька чинників. Окрім передумов психосоціального характеру, ми виокремлюємо такі: 1) вік; 2) освіта і професійне спрямування; 3) знання інших мов; 4) близькоспорідненість української і хорватської мов.

Розглянемо детальніше чинники, що лежать в основі комунікативних бар'єрів.

Вікові чинники. Загальновідомим є той факт, що вік впливає на ефективність формування навичок, зокрема й мовних. Діти засвоюють мову легко і спонтанно, без особливих складнощів опановує мову і студентська молодь, тоді як у дорослому (особи, старші за 25 років) і тим більше в літньому віці вивчення мови дається тим важче, чим особа старша.

Тут, крім особливостей роботи людського мозку і когнітивних здібностей, можна говорити і про вищий ступінь вияву психологічних бар'єрів. У людей старшого віку, яким важче запам'ятати мовні структури, ми спостерігаємо явище, що умовно можна назвати «мовним перфекціонізмом»: страх зробити помилку в граматичній структурі не дозволяє заговорити на рівні елементарної конструкції, що супроводжується частково почуттям сорому. Тобто це страх помилитися, щоб не осоромитися перед молодшими слухачами, якщо йдеться про відвідування курсу вивчення мови, або ж видатися смішними в очах мовців-носіїв хорватської мови у безпосередній комунікативній інтеракції.

Освітньо-професійні чинники. На процес опанування мови впливає професійне спрямування дорослих осіб, що має тісний зв'язок і з особистими якостями. Якщо особа пов'язана з одною з таких професій, які спрямовані на активну міжособистісну взаємодію – різного роду менеджерські напрямки і такі, що координують роботу в межах одного колективу або ж вимагають взаємодії за схемою виконавець/клієнт, а отже професій, що

передбачають активний вербальний аспект у своїй реалізації і наявність комунікативних здібностей (керівні посади, HR-менеджери, вчителі, викладачі, лікарі, психологи і психотерапевти, перукарі, продавці тощо), – така особа простіше досягає належного рівня мовної компетенції, оскільки володіє вже сформованими навичками постійного й активного успішного спілкування.

Разом із тим, на процесі засвоєння іноземної мови відображається рівень освіти і сформований словниковий запас у мові рідній, причому нерідко у спосіб, протилежний від очікуваного.

Хоча логічною може здаватися думка, що рівень освіти має безумовний вплив на успішність оволодіння новою мовою (люди, що мають вищу освіту або здобули чи здобувають другу вищу освіту, а отже мають стійкі освітні навички і легко опановують пропонований матеріал у курсі навчання хорватської мови), ми спостерігаємо протилежне.

Парадоксально, але часто стикаємося із ситуацією, коли у процесі вивчення хорватської мови українці з вищим рівнем освіти і розвиненим словниковим запасом своєї мови легко і продуктивно засвоюють граматичні структури, однак їм важко заговорити. Водночас представники виконавчих і робітничих професій (наприклад, з будівельної або харчової сфери) швидко засвоюють комунікативні структури, хоча їм важко зрозуміти граматику мови. Останні швидко й ефективно долучаються до процесу спілкування з місцевими мешканцями на відміну від першої згаданої категорії громадян.

Ця проблема полягає якраз у механізмах впливу здобутого словникового запасу рідної мови на засвоєння іноземної. Так, якщо особа володіє діловодством, адміністративним стилем у професійному спілкуванні, мовою журналістики, а отже звикла будувати складні мовні конструкції рідною мовою, – такі слухачі тяжіють до того, аби вже на початковому рівні вивчення хорватської мови використовувати аналогічні конструкції, хоча ще не мають достатнього словникового запасу і не знають відповідних граматичних структур, потрібних для побудови таких висловлювань. Це становить велику перешкоду в комунікації на побутовому рівні, викликаючи психологічний дискомфорт у мовця через неможливість висловити бажане, і посилює психологічно-

мовні бар'єри. Водночас особа, яка послуговується простими конструкціями рідної мови, застосовує той самий підхід у мові іноземній, що дає можливість розвинути необхідний комунікативний мінімум вже на початку вивчення мови.

Знання інших мов часто має такий самий подвійний ефект. З одного боку, володіння однією або більше іноземними мовами допомагає в опануванні кожної наступної іноземної мови. Адже особа, що розвинула належний рівень мовної компетенції з окремої іноземної мови, краще розумітиме структуру мови й свідомо застосовуватиме певні моделі навчання в опануванні нової мови. Однак часто на практиці ми стикаємося з випадками, коли знання інших мов стає перешкодою на шляху вивчення мови.

Так, вільне володіння англійською мовою демотивує багатьох українців, адже мовець у щоденному спілкуванні послуговується англійською і не відчуває нагальної потреби в оволодінні хорватською мовою. Зазвичай це особи віком 25-45 років, освічені, амбітні, з широким світоглядом, які багато мандрують. Серед такої аудиторії свідоме вивчення хорватської мови поширене лише у тих українців, хто остаточно вирішив залишитися в Хорватії на постійне проживання.

Велике значення має і факт двомовності українців. Адже всі майже без винятку мешканці України є білінгвами з домінантною мовою українською або російською. Відмінності у продуктивності засвоєння хорватської мови ми спостерігаємо в україномовних і російськомовних громадян.

Особи, для яких рідною чи домінантною мовою є російська, стикаються з більшими труднощами під час вивчення хорватської мови. Зокрема, для них значно важчою для опанування є хорватська фонетика, а також і засвоєння відмінкових форм іменників і прикметників. Вагому роль тут грає той факт, що у мовній свідомості таких осіб на периферії присутня українська мова, яка починає змішуватися і плутатися з хорватською практично з самого початку їхнього перебування у Хорватії. На певному етапі оволодіння хорватською мовою двомовна особа з домінантною російською більше не проводить чіткої межі між українською (яка ще більше відходить на периферію) і хорватською (яка ще не набула активного статусу) мовами. Тому в спонтанному мовленні російськомовних українців можемо почути своєрідне змішування української і хорватської, причому такі

мовці часто не усвідомлюють, що вони припускаються помилок, тобто говорячи українською, вживають хорватські слова і навпаки, у спробах спілкування хорватською мовою – українські відповідники, сприймаючи їх за хорватські.

Крім того, додаткову перешкоду становить знання іншої слов'янської мови. У нашій практиці українці, які опинились у Хорватії після тривалого перебування в Чехії, Польщі й Болгарії та вільно володіють відповідними мовами або опанували мову країни перебування на середньому початковому чи середньому рівнях, задіюють попередньо набуту мовну компетенцію іншої слов'янської мови. У такому випадку у спробах спонтанної комунікації на перший план виходитиме як фонетика, так і лексика чи граматики відповідної мови. Наприклад, якщо особа, крім домінантної російської і периферійної української, володіє болгарською мовою, великою перешкодою у засвоєнні хорватської є аналітична структура болгарської, а саме відсутність відмінкових форм в іменних частинах мови, що утруднює розуміння побудови хорватського елементарного речення.

Набуті знання з іншої іноземної мови часто заважають у засвоєнні правил читання і вимови звуків хорватської мови. Це характерно для вимови [t]-[d], [r] (вплив англійської) та неправильного читання літер *j, h, g, c* (відповідно *j, g, h* як [dž], *c* як [k]), що може виявлятися у мовця впродовж тривалого часу на початкових етапах вивчення хорватської мови.

Факт спорідненості української і хорватської мов сприяє простішому і легшому опануванню українцями хорватської мови. Адже навіть за мінімального початкового знайомства з носіями хорватської мови більшість українців сприймає зміст сказаного і найчастіше може порозумітися в багатьох побутових ситуаціях. Водночас той самий факт можемо назвати одною з ключових передумов комунікативних бар'єрів. Так, під час взаємодії мовців двох близькоспоріднених мов спостерігаємо невідповідність обсягу розуміння іноземної мови і можливості продукувати її мовні структури. Якщо мова рідна й іноземна не є спорідненими, рівні розуміння й відтворення зазвичай є еквівалентними. Тобто мовець може відтворити все те, що розуміє в іноземній мові, і навпаки – розуміє лише те, що знає напевно і може сам відтворити. У випадку з близькоспорідненими мовами рівень розуміння значно перевищує рівень відтворення. Розуміння сказаного створює хибне

уявлення у мовця про вже вироблені мовні навички, однак в усному мовленні він спирається на рідну мову, що призводить до мовної невідповідності спілкування і численних помилок на рівні лексики й граматики.

Серед типових частотних помилок на початкових етапах вивчення мови є вживання слів, що не відповідають значенню (найчастіше причина в поширеній у близькоспоріднених мовах міжмовній омонімії), неправильна побудова речення (найчастіше – опускання допоміжних дієслів) і помилкове вживання відмінкових закінчень іменників і прикметників, нерозрізнення повної і короткої форм особових займенників тощо. Так, близькоспорідненість хорватської й української мов часто заважає вибору правильного відповідника, оскільки мовець орієнтується на власну (рідну) мовну інтуїцію. Навіть за умови правильного засвоєння граматичних структур мовець обиратиме слово, яке, на його погляд, теж може існувати у хорватській.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, наведені чинники становлять ключові перешкоди у виробленні адекватних мовних і мовленнєвих навичок в українців під час опанування хорватської мови. Зазначимо, що більшість наведених чинників має подвійну природу, тобто вони можуть і сприяти, і водночас заважати вивченню хорватської мови. Розуміння цих факторів дозволить правильно побудувати навчальний процес і сприятиме виробленню адекватних методик викладання хорватської мови як іноземної з урахуванням факту мовної спорідненості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кіш-Вайда Г. Комунікативні бар'єри у процесі вивчення студентами іноземної мови: погляд на проблему. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2012. Вип. 25. С. 91-93.
2. Орбан-Лембрик Л. Соціальна психологія: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2005. С. 474-478.
3. Яковлева Н. Деякі особливості виявлення комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови. *Психологія*. Київ: НПУ імені М. Драгоманова, 2000. Вип. 11. С. 360-366.
4. Hina. Sabor produljio privremenu zaštitu za raseljene Ukrajince. *U Hrvatskoj ih je 27.000*. 2025. URL: <https://www.novolist.hr/novosti/hrv>

- atska/sabor-produljio-privremenu-zastitu-za-raseljene-ukrajince-u-hrvat
skoj-ih-je-27-000/ (accessed 15.02.2025).
5. Rink I. Communication barriers. Christiane Maath, Isabel Rink (Ed.). *Handbook of Accessible Communication*. 2024. Berlin. P. 33-69. URL: https://link.springer.com/chapter/10.57088/978-3-7329-8775-7_3 (accessed 15.02.2025).
 6. Rogers R. Carl, Roethlisberger F.J. Barriers and Gateways to Communication. 1991. URL: <https://hbr.org/1991/11/barriers-and-gateways-to-communication> (accessed 15.02.2025).
 7. Tesija V. Ukrainians Enjoy Warm Welcome in Croatia, but Struggle to Rebuild Lives. *BalkanInsight* 2023. URL: <https://balkaninsight.com/2023/09/21/ukrainians-enjoy-warm-welcome-in-croatia-but-struggle-to-rebuild-lives/> (accessed 15.02.2025).
 8. Wood J.T. Interpersonal communication: Everyday encounters. Nelson Education. 2015.

Стаття надійшла до редакції 18.03.2025.

Статтю рекомендовано до друку 25.04.2025.

Як цитувати: Петровська Л. Передумови виникнення комунікативних бар'єрів в опануванні українцями хорватської мови (на прикладі дорослої аудиторії). *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 46. С. 50-62. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-04>

PREREQUISITES FOR THE EMERGENCE OF COMMUNICATIVE BARRIERS IN THE ACQUISITION OF THE CROATIAN LANGUAGE BY UKRAINIANS (USING THE EXAMPLE OF AN ADULT AUDIENCE)

Lesia Petrovska

PhD in Philology, Department of the Ukrainian Language and Literature,
Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb
(10000, Republika Hrvatska, Zagreb, 3 Ivana Lučića);
e-mail: lpetrov@m.ffzg.hr;
orcid: <https://orcid.org/0009-0005-2309-2192>

The article examines the prerequisites for the emergence of communication barriers, which are obstacles in communication that forcibly displaced persons from Ukraine who found themselves on the territory of Croatia encounter in the Croatian language learning. The study was conducted by observing of six groups of Ukrainian citizens who attended the Croatian language course during 2023 – 2025 at the primary and intermediate levels.

Successful integration of migrants into the local community involves employment and ensuring an adequate standard of living, a key prerequisite for which is mastering the language of the country. Despite the fact that Ukraine and Croatia belong to the same Slavic linguistic and cultural space, mastering the Croatian language poses many challenges for many Ukrainians to the same extent as the process of social adaptation.

Four primary factors that influence the emergence of communicative barriers in the communication of Ukrainians in Croatian are analyzed: age, educational and professional, knowledge of other languages, and the close relationship of the Ukrainian and Croatian languages. During the observation, we discover that each of the analyzed factors has an equally positive and negative impact on the process of learning the language. On the one hand, a higher level of education of the speaker and his/her proficiency in other foreign languages contributes to faster and more effective mastery of the Croatian language, but we often encounter phenomena opposite to what is expected. Thus, a wide vocabulary of the native language hinders the speaker in building elementary speech structures in a foreign language. In the same way, knowledge of other foreign languages forces the speaker to rely on previously acquired speech experience and is manifested in a slowdown in the production of new language structures. Interestingly, bilingual Ukrainians with dominant Russian have a much harder time mastering Croatian than those whose dominant language is Ukrainian, which can be recorded at different stages of language learning and at different language levels. Here, perhaps the key factor in the emergence of communicative barriers is the fact of the close relationship of the languages that are in focus, which is caused by the discrepancy between the level of understanding and the level of production of language structures.

Understanding the prerequisites for the emergence of communicative barriers is a necessary component in choosing a strategy for building a foreign language teaching, which, among other things, is one of the key factors for successful social adaptation and integration of migrants in crisis situations. At the same time, the primary task of a foreign language teacher is to promote the development of both linguistic and cultural competence.

Keywords: *communicative barriers, communicative competence, Croatian language, Ukrainians.*

REFERENCES

1. Kish-Vajda, G. (2012). Communicative barriers in the process of studying a foreign language by students: a view on the problem. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series "Pedagogy. Social Work"*. 25, pp. 91-93. Available at: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/859/1> (accessed 15 Feb. 2025).
2. Orban-Lembryk, L. (2005). *Social psychology*. Kyiv: Akademvydav, pp. 474-478.

3. Yakovleva, N. (2000). Some features of identifying communication barriers in the process of learning a foreign language. *Psychology*. 11, pp. 360-366.
4. Hina. (2025). Sabor produljio privremenu zaštitu za raseljene Ukrajinke. *U Hrvatskoj ih je 27.000*. Available at: <https://www.novolist.hr/novosti/hrvatska/sabor-produljio-privremenu-zastitu-za-raseljene-ukrajinke-u-hrvatsko-j-ih-je-27-000/> (accessed 15 Feb. 2025).
5. Rink, I. (2024). Communication barriers. *Christiane Maath, Isabel Rink (eds.) Handbook of Accessible Communication*. Berlin, pp. 33-69. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.57088/978-3-7329-8775-7_3 (accessed 15 Feb. 2025).
6. Rogers, R. Carl, Roethlisberger, F.J. (1991). *Barriers and Gateways to Communication*. Available at: <https://hbr.org/1991/11/barriers-and-gateways-to-communication> (accessed 15 Feb. 2025).
7. Tesija, V. (2023). Ukrainians Enjoy Warm Welcome in Croatia, but Struggle to Rebuild Lives. *BalkanInsight*. Available at: <https://balkaninsight.com/2023/09/21/ukrainians-enjoy-warm-welcome-in-croatia-but-struggle-to-rebuild-lives/> (accessed 15 Feb. 2025).
9. Wood, J.T. (2015). *Interpersonal communication: Everyday encounters*. Nelson Education.

The article was received by the editors 18.03.2025.

The article was recommended for printing 25.04.2025.

In cites: Petrovska L. (2025). Prerequisites for the emergence of communicative barriers in the acquisition of the Croatian language by Ukrainians (using the example of an adult audience). *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 46, pp. 50-62. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-04> [in Ukrainian]

CULTURAL DIPLOMACY THROUGH LANGUAGE: THE UKRAINIAN CASE AND THE POTENTIAL OF MULTIMEDIA RESOURCES

Alla Poltoratska

PhD in Philology, Department of Foreign Philology and Translation,

Interregional Academy of Personnel Management

(03118, Kyiv, 2 Frometivska Str.);

email: apoltoratska@gmail.com;

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6941-6907>

This article examines the Ukrainian language as a key instrument of cultural diplomacy in the digital age, particularly in the context of hybrid war, geopolitical transformation, and global media expansion. It addresses the growing importance of language as a vehicle of national identity, symbolic resistance, and soft power projection in times of crisis. Using a qualitative case study approach, the research analyzes how contemporary multimedia platforms, such as the global language-learning app Duolingo, the volunteer-driven Ukrainian online course Ye-Mova, and the ethnographic storytelling project Ukraïner, contribute to the international promotion of the Ukrainian language and cultural narratives. In parallel, the study explores state-led initiatives coordinated by the Ministry of Foreign Affairs and the Ukrainian Institute, including Ukrainian-language audio guides in major international museums. The findings indicate that digital tools not only facilitate access to the Ukrainian language but also foster intercultural dialogue and global solidarity. However, the article also identifies several limitations, including weak institutional coordination and a lack of long-term impact assessment. By highlighting both the opportunities and challenges of linguistic diplomacy, the study offers insights relevant to scholars of philology, cultural studies, and international communication. It concludes by outlining future research directions in digital diplomacy, educational innovation, and the role of language in global identity formation.

Keywords: *cultural diplomacy, digital platforms, Duolingo, intercultural communication, language policy, Ukrainian language, Ukraïner, Ye-Mova.*

The problem statement. The article is devoted to the underexplored role of the Ukrainian language as an instrument of cultural diplomacy in the context of digital globalization and hybrid

conflict. Language has long functioned as a key component of a nation's soft power, enabling states to influence perceptions and build cultural affinity abroad. Classical examples, such as the *Alliance Française* (est. 1883), illustrate how language promotion may serve as a strategic tool of international engagement and cultural projection. However, the Ukrainian case – shaped by a complex history of linguistic suppression, postcolonial identity formation, and renewed geopolitical confrontation – requires specific scholarly attention.

Since regaining independence in 1991, Ukraine has consistently sought to assert the distinctiveness of its national language as a core element of identity and sovereignty. This process has intensified significantly since 2014 and especially following the full-scale Russian invasion in 2022. The Ukrainian language, once marginalized by decades of Russification policies, has now emerged as a symbol of resistance, resilience, and cultural self-assertion. Consequently, its international promotion has become not only a matter of national prestige but also a tactical response to aggression in the informational and cultural spheres.

Despite the growing presence of Ukrainian on global digital platforms and within international cultural institutions, academic literature still lacks a comprehensive analysis of how the language functions as a channel of cultural diplomacy. Specifically, little attention has been paid to the ways in which Ukraine strategically leverages multimedia tools, online education platforms, and state-sponsored initiatives to amplify its cultural visibility and foster international solidarity through language.

This study seeks to address that gap by analyzing Ukrainian linguistic initiatives – what may be termed “language diplomacy” – across various digital domains. I focus on how the Ukrainian language is being used to shape foreign perceptions, facilitate cultural immersion, and engage international audiences in the Ukrainian narrative. In doing so, the research contributes to ongoing scholarly discussions at the intersection of philology, cultural studies, and international communication.

The aim and tasks of the research. The primary goal of this research is to investigate the role of the Ukrainian language as an instrument of cultural diplomacy in the digital era. This objective is achieved through the analysis of contemporary multimedia platforms, educational initiatives, and official state programs aimed at promoting

the Ukrainian language internationally. The study also aims to conceptualize Ukrainian as a vehicle of soft power that contributes to Ukraine's image-building and narrative sovereignty on the global stage.

To achieve this goal, the research sets out the following tasks:

1. To define the strategic importance of the Ukrainian language within the framework of Ukraine's cultural diplomacy and national identity construction.

2. To analyze selected digital platforms (e.g., Duolingo, Ye-Mova, Ukraïner) and assess their effectiveness in promoting the Ukrainian language globally.

3. To examine state-led initiatives and the role of governmental institutions such as the Ministry of Foreign Affairs and the Ukrainian Institute in shaping international language policy.

4. To identify current challenges and limitations in the coordination of language diplomacy efforts between institutional and grassroots actors.

5. To outline the educational and civic significance of Ukrainian language promotion, especially in higher education settings.

Analysis of current research. Contemporary research increasingly conceptualizes language not merely as a communicative tool but as a strategic resource in international relations and cultural diplomacy. Foundational work by Joseph Nye (2004) on soft power laid the theoretical groundwork for viewing language promotion as an act of influence and prestige. François Chabot (2015) further elaborated this concept by referring to institutions like the Alliance Française as examples of "language diplomacy" [2].

In the Ukrainian context, several scholars have explored the emergence of cultural diplomacy following the 2014 Revolution of Dignity. Olha Filatova (2021) argues that Ukraine's efforts to internationalize its cultural and linguistic heritage are driven by both defensive needs and aspirations to reposition itself within the European cultural space. She points to the need for more cohesive policy mechanisms and sustainable funding to support long-term diplomatic initiatives [4].

Digital diplomacy has also become a key theme in studies by Ilan Manor (2019) and Bjola & Pamment (2018), who analyze how digital platforms are reshaping the modes of diplomatic communication [1]. Their work has been applied to the Ukrainian case by Morozova et al. (2023), who document how Ukrainian state actors and civil society use

social media and online campaigns to mobilize international support and disseminate Ukrainian narratives [7].

Empirical investigations have explored concrete initiatives. Valeriia Samoilova (2021) examines the Ukrainian-language audio guides in European museums, launched with the support of the Ministry of Foreign Affairs and the First Lady's office. She finds that such projects serve not only diasporic needs but also enhance the symbolic presence of the Ukrainian language in prestigious cultural venues [8].

Antonina Ivashchuk (2024), focusing on narrative framing, highlights the importance of accurate, emotionally resonant portrayals of Ukrainian identity in international media. She advocates for a shift from monologic nation-branding to participatory cultural storytelling [5].

In the digital humanities domain, researchers such as Kononenko and Petrenko have examined platforms like Ye-Mova and Ukraïner [9; 10]. These are viewed as grassroots tools of cultural diplomacy that contribute to language dissemination and cultural immersion. However, the long-term impact of these tools – especially on learning outcomes and foreign audience retention – remains underexplored.

Presentation of the main material. The relevance of this research lies not only in its geopolitical urgency but also in its educational significance. The findings are particularly meaningful for students of philology, cultural diplomacy, digital humanities, and international relations, as they highlight the potential of language to function as a medium of intercultural dialogue, symbolic resistance, and national visibility. Understanding these dynamics enables future professionals and researchers to better comprehend the practical and theoretical dimensions of linguistic identity in global contexts – especially under conditions of conflict, displacement, and sociocultural transformation.

This research is highly relevant in the contemporary humanitarian and socio-political context, as Ukraine is currently engaged not only in a military conflict but also in an ongoing cultural and informational struggle. The Russian Federation's invasion has directly threatened Ukrainian sovereignty and identity, thereby elevating cultural diplomacy to a position of strategic significance. In response to aggression, Ukraine has intensified its efforts to promote its "unique and melodious" language, emphasizing its distinction from Russian and reinforcing its role as a cornerstone of national heritage.

In this context, language serves not solely as a means of communication, but as a symbolic and ideological domain. Ukrainian is increasingly positioned internationally as a language of resilience and cultural depth – countering longstanding disinformation and foreign narratives that have historically marginalized or misrepresented it. The war has amplified global awareness of Ukrainian culture and created a pressing demand for effective linguistic diplomacy – ranging from official governmental messaging and presidential addresses to grassroots digital initiatives designed to mobilize international support.

Digital media play a central role in this cultural-diplomatic landscape. The modern geopolitical environment is profoundly shaped by technologies that have transformed conventional diplomatic practice. Ukraine's public diplomacy, in particular, has rapidly adapted to real-time communication via social platforms, employing digital channels to foster transparency, refute propaganda, and engage international audiences. In this regard, studying the interplay between language, diplomacy, and digital tools is both timely and necessary. It offers insights into the ways in which nations under duress deploy cultural soft power in digital environments to influence international public opinion and defend their cultural sovereignty.

Understanding this relevance helps to situate the present study within an urgent global context – one defined by hybrid warfare, identity contestation, and the broader struggle for the preservation of humanistic values amid the pressures of globalization.

Beyond its geopolitical dimension, the topic holds substantial educational value, particularly for students in the fields of linguistics, international relations, communication studies, and cultural diplomacy. By examining the mechanisms of Ukraine's linguistic diplomacy in the digital age, students and early-career researchers are offered insight into the real-world application of theoretical constructs encountered in philological and communication curricula.

The case of Ukraine demonstrates how language may function as a soft power asset – enhancing national presence globally, facilitating intercultural dialogue, and challenging hegemonic narratives. These dimensions are particularly relevant to those pursuing careers in diplomacy, international education, and intercultural cooperation, as they underscore the practical significance of linguistic and cultural competence in global affairs.

Moreover, Ukraine's efforts to promote its language under conditions of conflict illustrate critical themes in multilingual societies: language rights, cultural resilience, and the political dimensions of linguistic identity. These considerations are highly applicable to curricula in higher education and can enhance students' capacity for critical engagement with regarding the ethical and sociopolitical stakes of language use and preservation.

Importantly, this research is also valuable in the context of teaching Ukrainian as a foreign or second language to higher education students. It provides methodological and conceptual foundations for educators designing courses that integrate not only linguistic instruction but also cultural and civic education. Emphasizing the role of the Ukrainian language as a vehicle of national memory and cultural diplomacy can foster learner engagement and encourage sustained linguistic immersion. Integrating this content into Ukrainian language education contributes to the broader mission of fostering cultural understanding and international solidarity through language.

Initiatives such as the establishment of Ukrainian Studies programs at foreign universities further reinforce the pedagogical importance of the topic. As Ukrainian policymakers increasingly emphasize the development of such academic partnerships as a form of "knowledge diplomacy", educational institutions themselves become active agents of cultural diplomacy. The involvement of First Lady Olena Zelenska in initiatives such as Ukrainian-language audio guides in global museums and international academic collaboration illustrates how educational outreach is integrated with national diplomatic strategy.

In sum, this research illuminates the role of language in statecraft and cultural transmission, equipping students and scholars alike to better understand its function both as an academic object and as a vehicle of sociopolitical influence.

Recent platform data, such as those published by Duolingo (2023), indicate exponential growth in Ukrainian language acquisition since 2022, yet scholarly analysis of learner motivations and pedagogical efficacy is still limited. This gap underscores the need for integrated research at the intersection of linguistics, media studies, and international communication, – a gap this article aims to address through a synthesis of linguistic, communicative, and cultural perspectives.

The findings of this study confirm that the Ukrainian language has acquired a newly reinforced status as a central component of Ukraine's cultural diplomacy strategy, particularly following the full-scale invasion of 2022. The analysis of selected multimedia platforms – Duolingo, Ye-Mova, and Ukraïner – demonstrates that digital tools not only facilitate access to the language but also cultivate deeper, emotionally grounded engagement with Ukrainian identity and cultural heritage.

Duolingo, for instance, has emerged as a powerful indicator of international solidarity, with the number of Ukrainian learners rising exponentially. Beyond symbolic support, however, the platform serves a strategic communicative function: users become acquainted with the structure, phonetics, and semantics of the Ukrainian language, which often leads to further cultural exploration. These findings confirm and expand upon previous observations by Samoilo^{va} (2021) and Ivashchuk (2024) regarding the dual role of language as both a practical skill and a symbolic medium in public diplomacy.

The case of Ye-Mova, a volunteer-driven digital education platform, illustrates how grassroots initiatives can achieve global reach. Its accessible structure, interactivity, and cultural sensitivity contribute to high levels of learner engagement and retention, especially among displaced Ukrainians and international supporters. Nevertheless, the study reveals a persistent gap in institutional support: Ye-Mova remains largely dependent on civil society actors and donor funding. This observation reflects Filatova's (2021) critique of the still-fragile infrastructure of Ukraine's official cultural diplomacy.

Ukraïner, by contrast, exemplifies a multimedia storytelling approach that integrates linguistic exposure with immersive cultural experience. Through high-quality translations, regional diversity, and the inclusion of local voices, the project stands as a leading example of digital cultural diplomacy. Users are not merely passive recipients but become co-participants in Ukraine's narrative construction, especially through subtitled video content and bilingual publications. These results are consistent with Ivashchuk's (2024) call for participatory, polyphonic approaches to national branding in the digital age.

The examination of state-led initiatives – such as the Ukrainian Institute's translation grants and the implementation of Ukrainian-language audio guides in prominent international museums – reveals both symbolic visibility and institutional ambition. However, the

coordination between governmental and non-governmental actors remains inconsistent, and there is a notable absence of systematic evaluation tools to measure the actual impact of these efforts on language acquisition or international public opinion. These shortcomings point to the need for a more integrated strategic framework and robust monitoring mechanisms, as previously emphasized by Manor (2019) and Bjola & Pamment (2018) in broader discussions on digital diplomacy.

Importantly, the findings underscore the educational relevance of Ukrainian language promotion on a global scale. Incorporating language diplomacy themes into higher education curricula – particularly within Ukrainian Studies, philology, and international relations – could significantly enhance students' critical awareness of language as a political, symbolic, and pedagogical force. Furthermore, the development of bilingual or multilingual academic materials that combine linguistic instruction with cultural-political context would provide learners with holistic, engagement-oriented learning experiences.

Conclusion. In summary, the analysis demonstrates that Ukrainian linguistic diplomacy has evolved beyond symbolic affirmation into a realm of pragmatic, digitally enabled cultural action. To ensure sustainability and long-term effectiveness, it will be essential to secure stronger institutional support, encourage pedagogical innovation, and foster interdisciplinary academic collaboration.

This study has examined the Ukrainian language as an emerging instrument of cultural diplomacy, particularly in the digital era shaped by geopolitical instability, hybrid warfare, and the accelerated adoption of media technologies. Through the analysis of platforms such as Duolingo, Ye-Mova, and Ukraïner, as well as state-led initiatives, the research has demonstrated that the Ukrainian language is no longer merely a marker of national identity but has become a strategic asset in Ukraine's global positioning efforts.

The findings reveal that multimedia platforms contribute not only to language acquisition, but also to cultural immersion and narrative alignment. The Ukrainian language functions simultaneously as a communicative tool, a cultural symbol, and a medium of political messaging. This is particularly significant given Ukraine's imperative to differentiate itself from Russian-centric narratives and to reinforce its sovereignty in both tangible and symbolic dimensions. Digital

platforms have emerged as pragmatic venues for language-based engagement, transcending geographic limitations and connecting global audiences to Ukrainian voices, values, and lived experiences.

The study also identifies ongoing challenges: the fragmentation of efforts between governmental and grassroots actors, the underfunding of volunteer-driven initiatives, and the absence of evaluative tools to measure effectiveness. Despite these obstacles, Ukraine's experience reflects a unique convergence of civic innovation, institutional diplomacy, and digital transformation – offering a compelling case study for scholars and practitioners engaged in cultural diplomacy, language policy, and international communication.

The study confirms that the Ukrainian language has evolved into a functional instrument of soft power, shaping international perceptions of Ukraine and fostering symbolic diplomacy, emotional resonance, and intercultural dialogue through digital platforms such as Duolingo, Ye-Mova, and Ukraïner. While grassroots and state-led initiatives complement one another, their long-term integration and sustainability require more coherent strategic coordination. The global promotion of the Ukrainian language also demonstrates considerable educational relevance, particularly within higher education, where it bridges linguistic instruction with civic engagement and global citizenship development.

The prospect of further research. Future research should include quantitative evaluations of language-learning outcomes on digital platforms, comparative studies of language diplomacy in other postcolonial or post-conflict contexts, interdisciplinary investigations into emerging models of language-based diplomacy, pedagogical approaches to incorporating Ukrainian language and culture into international curricula, and impact assessments of how increased Ukrainian-language visibility in cultural institutions influences global public opinion and cross-cultural empathy.

REFERENCES

1. Bjola, C., Pamment, J. (2018). *Countering online propaganda and extremism: The dark side of digital diplomacy*. Routledge.
2. Chaubet, F. (2015). *L'Alliance Française: De la Belle Époque à nos jours*. Hachette Littératures.
3. Duolingo. (2023). *Duolingo Language Report 2023*. Available at: <https://www.duolingo.com> (accessed 20 Feb. 2025).

4. Filatova, O. (2021). Cultural diplomacy as a strategic element of Ukraine's foreign policy. *Accents and Paradoxes of Modern Philology*, 4(1), pp. 34-45. Available at: <https://periodicals.karazin.ua/politology/article/view/18665> (accessed 20 Feb. 2025).
5. Ivashchuk, A. (2024). Narrative framing and Ukraine's cultural identity in international media. *Amazonia Investiga*, 13(1), pp. 210-221. Available at: <https://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/2925> (accessed 20 Feb. 2025).
6. Manor, I. (2019). *The digitalization of public diplomacy: Communication and change in international relations*. Palgrave Macmillan.
7. Morozova, H., Petrenko, I., Lytvynenko, A. (2023). Ukraine's public diplomacy on social media during the war: Strategic communication and global engagement. *Journal of International Communication*, 29(2), pp. 145-162.
8. Samoilova, V. (2021). Ukrainian-language audio guides in European museums: Cultural diplomacy in practice. *Ukrainian Public Diplomacy Review*, 2(1), pp. 50-58.
9. Ukraïner. (2023). *About the project*. URL: [//ukraïner.net/en/about/](https://ukraïner.net/en/about/) (accessed 20 Feb. 2025).
10. Ye-Mova. (2023). *Free Ukrainian language courses*. Available at: <https://ye-mova.org.ua/> (accessed 20 Feb. 2025).

The article was received by the editors 20.03.2025.

The article was recommended for printing 25.04.2025.

In cites: Poltoratska A. (2025). Cultural diplomacy through language: the Ukrainian case and the potential of multimedia resources. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 46, pp. 63-74. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-05>

КУЛЬТУРНА ДИПЛОМАТІЯ ЧЕРЕЗ МОВУ В ЦИФРОВУ ДОБУ: УКРАЇНСЬКА МОДЕЛЬ І ПОТЕНЦІАЛ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ РЕСУРСІВ

Алла Полторацька

канд. філол. наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу,

ПрАТ «Міжрегіональна академія управління персоналом»

(03118, Київ, вул. Фрометівська, 2);

e-mail: apoltoratska@gmail.com;

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6941-6907>

У статті досліджується українська мова як ключовий інструмент культурної дипломатії в умовах цифрової доби, зокрема в контексті гібридної війни, геополітичних трансформацій і глобального медіарозширення. Наголошено на зростанні ролі мови як носія національної ідентичності, символічного спротиву та проєкції «м'якої сили» в умовах затяжної кризи. Використовуючи якісний кейс-метод, автор дослідження аналізує, як сучасні мультимедійні платформи (глобальний застосунок для вивчення мов Duolingo, волонтерський онлайн-курс української мови Ye-Mova та етнографічно-документальний проєкт Ukraïner) сприяють міжнародній популяризації української мови, формуванню позитивного образу України та зануренню іноземної аудиторії в український культурний контекст. Також розглянуто державні ініціативи, реалізовані за участі Міністерства закордонних справ України та Українського інституту, зокрема проєкти українськомовних аудіогідів у провідних музеях світу. Результати демонструють, що цифрові інструменти ефективно працюють на міжкультурний діалог і глобальну солідарність, хоча досі існують проблеми з координацією між різними суб'єктами культурної політики. У статті зазначено можливості інтеграції тем мовної дипломатії до навчальних програм з метою підвищення ефективності освітнього процесу у ЗВО та запропоновано напрями для подальших досліджень у галузях цифрової гуманітаристики, педагогіки та міжнародної комунікації.

Ключові слова: *культурна дипломатія, міжкультурна комунікація, мовна політика, платформи цифрового навчання Duolingo, Ukraïner, Ye-Mova, українська мова.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bjola C., Pamment J. *Countering online propaganda and extremism: The dark side of digital diplomacy*. Routledge, 2018. 216 p.
2. Chaubet F. *L'Alliance Française: De la Belle Époque à nos jours*. Hachette Littératures, 2015. 272 p.
3. Duolingo. *Duolingo Language Report*. 2023. URL: <https://www.duolingo.com> (accessed 20.02.2025).
4. Filatova O. Cultural diplomacy as a strategic element of Ukraine's foreign policy. *Accents and Paradoxes of Modern Philology*. 2021. № 4(1). С. 34-45. URL: <https://periodicals.karazin.ua/politology/article/view/18665> (accessed 20.02.2025).
5. Ivashchuk A. Narrative framing and Ukraine's cultural identity in international media. *Amazonia Investiga*. 2024. Vol. 13, № 1. P. 210-221. URL: <https://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/2925> (accessed 20.02.2025).
6. Manor I. *The digitalization of public diplomacy: Communication and change in international relations*. Palgrave Macmillan, 2019. 290 p.
7. Morozova H., Petrenko I., Lytvynenko A. Ukraine's public diplomacy on social media during the war: Strategic communication and global

- engagement. *Journal of International Communication*. 2023. Vol. 29, № 2. P. 145-162.
8. Samoilova V. Ukrainian-language audio guides in European museums: Cultural diplomacy in practice. *Ukrainian Public Diplomacy Review*. 2021. Vol. 2(1). P. 50-58.
9. Ukraïner. *About the project*. URL: <https://ukraïner.net/en/about/> (accessed 20.02.2025).
10. Ye-Mova. *Free Ukrainian language courses*. URL: <https://ye-mova.org.ua/> (accessed 20.02.2025).

Стаття надійшла до редакції 20.03.2025.

Статтю рекомендовано до друку 25.04.2025.

Як цитувати: Poltoratska A. (2025). Cultural diplomacy through language: the Ukrainian case and the potential of multimedia resources. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 46. С. 63-74. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-05>

PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 18. FUNCTIONAL LINGUISTIC MODELS AND PEDAGOGICAL GRAMMAR

Leonid Chernovaty

DrSc in Pedagogy, Full Professor,

Mykola Lukash Translation Studies Department,

V.N. Karazin Kharkiv National University

(61022, 4 Svoboda Sq., Kharkiv, Ukraine);

Researcher, Department of British and American Studies, Matej Bel University
(97401, 40 Tajovského street, Banská Bystrica, Slovakia);

e-mail: leonid.m.chernovaty@meta.ua;

orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3411-9408>

The paper continues discussing the potential of various linguistic grammar (LG) theories, which the author began to analyse in the previous article in the series. The present paper is devoted to a general assessment of the functional approaches' relevance. Such an assessment is based on the opinion that the pedagogical potential of the functional models of the 1970s, in particular M. Halliday's theory, has been underestimated. The author shares the opinion of other researchers who believe that functional models are of special interest because, unlike traditional grammar, they study not only the surface structure of language, but also its relation to communication. Data on this relationship are important for the development of language skills in communicatively significant situations. Based on the functionalist view that the structure of language reflects the functions it is intended to perform as a means of communication, the author analyses the empirical, interpersonal and textual functions proposed by M. Halliday. On the basis of this analysis, the pedagogical potential of the information provided by the textual function of this model is demonstrated using the example of teaching the use of English passive structures. The article also highlights the value of research into the functional perspective of the sentence for pedagogical purposes. Starting from the assumption that the value of a particular linguistic theory for foreign language teaching depends on its proximity to the PRAXIS point in the model proposed by Titone, the author concludes that functional theories are probably closer to it than structural and transformational ones, but stresses the need for targeted experimental studies. Concluding the analysis of the prospects of using functional grammar data for foreign language teaching, especially for the development of foreign language grammar skills, the author suggests that, at

the present stage of linguistics as a science, it is likely that traditional grammar will continue to play an important role in such teaching, while pedagogical grammar will remain eclectic.

Keywords: *foreign language, functional models of grammar, linguistic grammar, pedagogical grammar, teaching.*

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 approaches to teaching foreign language grammar, with the *subject* being the analysis of the correlation of linguistic and pedagogical grammar. Its *aim* is to outline a general approach to the solution of the abovementioned issue. This is the eighteenth (see the previous issues of this journal [8]) in a series of articles focusing on the Pedagogical Grammar issue [7], where the author, basing on the theoretical models and research data, is discussing the various aspects of the problem.

Funding. This part of the research was funded by the EU Next Generation EU through the Recovery and Resilience Plan for Slovakia under the project No. 09I03-03-V01-00148.

An analysis of the current research and a presentation of the main material. Since 1970s, irrespective of the general approach (meaning-, interaction-, structure- or rule-oriented) to the teaching of foreign language grammar, there has been a growing global interest towards investigating the potential of functional approach. Some authors [9], keeping this approach in mind, attempted to prepare a list of functions relevant to the cultural, structural, operational and pragmatic aspects of language to be used in program development, material preparation, measurement and evaluation studies for teaching a foreign language (in this case, Turkish).

Other authors [22] assume that learning functional grammar may turn productive for ESP classes since the students outside English departments can use the specialized knowledge related to their field of study. Even younger schoolchildren are thought to benefit from functional approach as the theory of systemic functional linguistics [18] may provide useful metalanguage for exploring speech and meaning in curricular activities that also support other school disciplines [22].

The available research proved its advantage in teaching Sudanese students [1] as well as within the prospective teachers' professional development in a pre-service second language teacher education programme in Argentina [4]. Other proponents of the functional approach believe that it can sensitize students to the relationship between text and context, as well as develop their cultural and textual awareness [15]. Systemic functional linguistics of the Hallidayan type [14], in view of other authors [2; 11; 17], remained underestimated in teaching foreign languages and requires additional research. In order to assess the potential of functional grammar for current foreign language teaching, in particular for the development of grammatical skills, it seems appropriate to return to the origins of this model, which date back to the 1970s.

M. Holliday's functional grammar [13; 14] used an approach similar to the "case grammar" [12]. Some [3] believe that M. Holliday describes practically the same objects as Ch. Fillmore, but whereas the latter works with the grammatical notion of case, M. Holliday uses the sociological notion of "semantic role". However, Fillmore's "cases" and Holliday's "roles" are so similar that we can speak of their practical coincidence [3].

The functional model is of particular interest because it examines not only the surface structure of language but also the relationship between this structure and communicative activity. Data on this relationship are important for teaching practical language skills in communicatively relevant situations. Such an aim can only be achieved if the learner is clearly aware of the principles of function and morphology of the grammatical phenomenon being studied. While traditional grammar, on which most of Soviet-time textbooks have been based, provides fairly complete information on the latter, it may provide incomplete and sometimes inadequate information on function, as mentioned above. As a result, the explanations and exercises in such textbooks deal only with the form of the grammatical phenomenon, which means that only the formal component of the grammatical skill is learnt. The functional aspect is not and cannot be formed because the conditions of the grammar skills development do not correspond to the conditions of their functioning.

For example, in the Soviet-era textbooks [20], which were used exclusively in schools until the collapse of the USSR, when teaching the past passive voice (English), the explanations recommended by the

textbook authors are limited to an analysis of the direction of action in the active and passive voice. The analysis is based on examples from Russian, as the only language of instruction, and then the teacher is advised to mention that the same relationship is characteristic of English [20: 98]. Such an explanation does not give any information about the function of the passive voice, i.e. why it is used in speech. As a result, the recommendation to use passive constructions in situational conditions, which, according to the authors, are created in question-and-answer exercises based on sentences from the text [20: 99], becomes unrealistic.

In order to create situational conditions for the use of passive constructions, it is necessary to know what these conditions are. Traditional grammar does not provide this information, which inevitably affects the practice. In many textbooks, exercises for the acquisition of passive constructions have the character of transformations of the active voice into the passive and vice versa, or translation tasks are used. Sometimes students are asked to speak on a given topic using passive constructions. Such an activity with a purely grammatical task cannot contribute to the formation of the functional component of the grammatical skill.

In some cases, an attempt is made to explain the function of the passive in speech, but arbitrary criteria are chosen. As a result, students are given misleading information. For example, some works [5] claim that the use of the passive voice is explained by the interlocutors' desire to focus their attention on the semantic object, thus placing it in the position of the subject. However, even a superficial analysis of the situations refutes this hypothesis. For example, it is difficult to argue that in the sentence *The goal was scored by N* in the situation when we hear the announcer's voice in the stadium immediately after the goal was scored) the audience's attention is not focused on the semantic object (*the goal*). In this case, the semantic subject (*N*) is emphasised, because the spectators are primarily interested in who scored the goal, not in the fact that a goal was scored, as they can clearly see.

The inadequacy of the data of traditional grammar leads us to look for information on the function of the passive in other grammatical models. The most promising in this respect are probably the studies on the functional perspective of the sentence and the functional model of M. Halliday. According to the latter, the structure of a language reflects

the functions (experiential, interpersonal and textual) that it has to fulfil as a means of communication. Take two sentences:

John caught the shark (1)

The shark was caught by John (2)

In terms of the experiential and interpersonal functions, these sentences are identical, but it is the textual function that distinguishes them.

From the point of view of traditional grammar, the difference between the sentences lies in the different grammatical functions of the semantic subject and object. Whereas in sentence (1) the semantic subject is also a grammatical subject and the semantic object is a grammatical object, in sentence (2) the semantic object fulfils the function of a grammatical subject and the semantic subject performs the function of a grammatical object. This does not explain why sentence (2) required a change in the grammatical functions of the semantic subject and object. However, such information can be obtained by analysing M. Halliday's textual function. Text, in M. Halliday's understanding, is the basic unit of language, and the textual component of grammar is a set of elements by which a person creates texts, i.e. uses language in a way that is relevant in a given context. The textual function is realised through six elements, the most important of which (for understanding the difference between the sentences above) is the thematic element, which governs the arrangement of words in a sentence.

It is well known that in every sentence there is a distinction between *thema* and *rhema*. The first element of the sentence fulfils the function of the *thema*, i.e. what is already known to the listener (the starting point of the utterance), while the rest of the sentence is considered to be the *rhema*, i.e. what is new in the given sentence. Researchers of the functional perspective of the sentence [10] believe that the reason for the appearance of passive constructions in speech is the speaker's desire to emphasise a certain part of the sentence, which is placed in the rhematic position. The fixed word order in English leads to a change in the syntactic structure. Therefore, we can conclude that passive constructions are used when it is necessary to focus the listener's attention on the action or the subject of the action.

This should be considered when designing exercises for learning the passive voice. For example, in order to focus attention on the action, it is useful to create situations in which there is uncertainty as to whether

the action has taken place or not. Thus, it is feasible to model situations in which replication is possible and motivated, such as *I told N to come here – So he was told*. In order to focus attention on the semantic subject, a “false statements” exercise in particular can be used: *N wrote this book in 2011 – But it was written by S*. In such situations the use of the passive is communicatively justified and the motives for its use are clear enough for the students.

The same can be said of sentences *Mary was given a book* and *The book was given to Mary*. Despite the external similarity, they are different in terms of textual function. Firstly, they differ in terms of the thematic element (in the first case the rhematic position is filled by the word *a book*, in the second – by *Mary*), but they also differ in terms of their ability to form a text. Take the following sentences, for example:

Some children were given toys, others books (3)

You are mistaken about this book (4)

Mary was given a book (5)

The book was given to Mary (6)

Sentences (3) and (6) do not form a text, whereas sentences (3) and (5) are easily connected and form a semantically coherent whole. Again, sentences (4) and (6) form a text, while sentences (4) and (5) do not. M. Holliday calls it an identifying element. The choice of the element to be placed in the thematic position is dictated by the text, i.e. by the general intention of the speaker and the preceding sentences. This pattern can also be seen in the use of passive constructions, which should be considered when designing exercises.

When working with the structure *Mary has been given a book*, it is advisable to create situations in which attention is focused on the given object. The teacher can give a notebook to Mary and then comment on this action in the following way: *Mary has been given a book*, which implies the student’s reaction: *But she was given a notebook*. When practising the structure *The book was given to Mary*, the direction of the action should be changed, i.e. the teacher could, for example, give a book to Jane and comment on this with the incorrect statement *The book was given to Mary*. This gives the students the opportunity to modify the incorrect statement: *But the book was given to Jane*. In this case, changing the object is impossible, as well as changing the direction of the action in the first case, because such a change would make the situation inappropriate for using the learnt structure.

These exercises should also use the information element of M. Halliday's grammar, realised by phonological means. According to him, every text in oral speech is divided into blocks of information, within each of which there is an "information focus point". Such a point is emphasised by intonation and indicates the element that the speaker considers to be 'new' within a given block. Therefore, the use of intonation when teaching the passive is important in helping learners to see the function of this grammatical pattern. For example, when demonstrating the function of the structure *Mary was given a book*, it is advisable to intonate the element in the rhematic position, that is, to place a logical emphasis on it: *Mary was given a book* (not a *notebook*), which, together with the communicative situation and the teacher's actions aimed at focusing the students' attention on this element (facial expressions, gestures, etc.), can create favourable conditions for the awareness and assimilation of the function of the passive voice in speech.

Apart from the linguistic theories discussed above, there are other models such as speech act theory [19], functional semantic field theory [16] and others. Possible applications of some of these will be discussed in our other papers in this series. Here it seems appropriate to briefly characterise the potential value of linguistic theories for the construction of PGs and their ability to provide the minimally sufficient information for PG compilers.

In his time, R. Titone [21] on the basis of Fig. 1.1 (see also paper 1 in [8]) formulated a rule according to which the value of any linguistic theory depends on the degree of its approximation to the *PRAXIS* point.

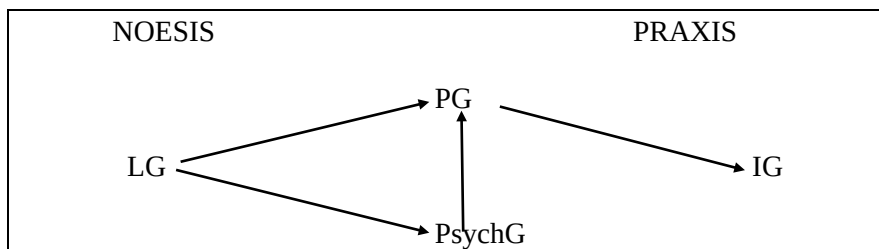


Fig.1. The correlation of linguistic, pedagogical, psychological and intuitive grammars (NOESIS – language structure knowledge, PRAXIS – language use, PG – pedagogical grammar, LG – linguistic grammar, PsychG – psychological grammar, IG – intuitive grammar) [21].

According to Titone's [21] assumption, the closer a given theory is to the PRAXIS point, the higher its value for the construction of the PG (if the aim of learning is the development of foreign language skills and communication). Since this scheme was proposed in 1970, the author has considered only structural and transformational models of grammar, which were new at that time. According to R. Titone [21], the transformational model is closer to the PRAXIS point than the structural model, i.e. it has a greater value for PG than the latter. There are probably quite good reasons for this conclusion, although the issue is controversial. At the present stage of development of linguistics, we can supplement this scheme with other linguistic theories (e.g. case grammar, functional grammar, semantic field grammar and others). Arguably, these theories are even closer to the PRAXIS point and therefore their importance for language teaching is growing. Of particular interest in this respect are linguistic models that study utterance and the patterns of its organisation as a function of the speaker's communicative goals.

Conclusions. Despite all the differences in the functional models discussed in this article, their common feature is the desire to study the regularities of the realisation of a proposition in the surface structure (in an utterance) depending on the specific conditions of communication. This direction is particularly promising for the construction of PG, which considers it important to separate the semiotic (illocutionary) act from the proposition and study the linguistic realisations of such an act independently [6].

On the other hand, an objective assessment of the scope of the results obtained within the framework of the new directions in linguistics should recognise that the most complete description is still that made within the framework of traditional grammar. That is to say, from a practical point of view, none of the models mentioned above can serve as a basis for the development of PG on its own. One cannot be guided by the opinions of linguists as to which model is the best. Firstly, because representatives of each school consider their own model to be the best, and secondly, because no single model can develop more than a few aspects that can be used in the learning process.

Thus, as Candlin notes, in the search for the "best" description, one can choose Chomsky's model because it analyses well the problems of deep and surface structure; the Prague School for developing the issue

of thema/rhema and the semantics of surface structure; case grammar for developing the semantics of deep structure; and functional grammar for determining the specific weight of certain semantic choices [6: 73]. This list can be supplemented by new models of grammar that have appeared recently.

Although some authors would object to such an eclectic PG, considering that in this form it contradicts a number of adequacy criteria, we can agree with the researchers [3; 6] who believe that at this stage PG can be eclectic. It can be added that at present, a PG aiming at maximising adequacy cannot but be eclectic, since none of the current linguistic models itself meets the adequacy requirements. Therefore, a view of PG as a kind of filter between LG and class [6] is perfectly reasonable. In this case, the task of PG should be to interpret data from different LG models for certain learning conditions. The main problem to be solved here is to determine the principles of processing linguistic information into teaching and learning information. This is one of the prospects for further research.

REFERENCES

1. Ahmed, A. (2013). The Functional Approach to Second Language Instruction. *World Journal of English Language*, 3(1), pp. 92-105. DOI: <https://doi.org/10.5430/WJEL.V3N1P92>
2. Ali, Q., Mustafa, M., Maqbool, I., Imam, F., Tahira, M., and Naaz, A. (2017). Role of functional grammar in teaching and learning English. *Semantic Scholar*. DOI: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:162172966>
3. Allen, J. and Widdowson, H.G. (1975). Grammar and language teaching. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. 2. London: Oxford Univ. Press, pp. 45-97.
4. 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. DOI: <https://doi.org/10.1111/IJAL.12346>
5. Bulhakova, A.M. (1972). *Training of grammatical arrangement of an utterance at the first year of a specialised university with the use of a programmed manual*. Dissertation ... Candidate of Ped. Sci.: 13.00.02 [in Russian].
6. Candlin, C.N. (1979). The status of pedagogical grammars. *The Communicative Approach to Language Teaching*. London: Oxford Univ. Press, pp. 72-81.

7. Chernovaty, L. (1999). The Basics of the Foreign Language Pedagogical Grammar Theory. *Doctor of Sciences thesis extended abstract*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
8. Chernovaty, L.M. (2016-2024). Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Parts 1-17. *Teaching Languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations. Issues* 29-45. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-07>
9. Deniz, K. and Çekici, Y. (2021). Language functions on teaching Turkish as a foreign language. *Journal of World of Turks*, 13(1), pp. 1-26. DOI: <https://doi.org/10.46291/ZFWT/130101>
10. Duškova, L. (1971). On some functional and stylistic aspects of the Passive Voice in present-day English. *Philologica Pragensia*, 14(13), pp. 117-143.
11. Feng, Zh. (2013). Functional Grammar and Its Implications for English Teaching and Learning. *English Language Teaching*, 6(10), pp. 86-94. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v6n10p86>
12. Fillmore, C. (1968). The case for case. *Universals in Linguistic Theory*. E. Bach, R. Harms (Eds.). New York: Holt, Reinhart and Winston, pp. 22-54.
13. Halliday, M. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
14. Halliday, M. (1975). Syntax and the Consumer. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. 1*. London: Oxford Univ. Press, pp. 241-255.
15. Károly, A. (2014). Translation in foreign language teaching: A case study from a functional perspective. *Linguistics and Education*, 25, pp. 90-107. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.LINGED.2013.09.009>
16. Lehrer, A. (1974). *Semantic Fields and Lexical Structure*. Amsterdam: Benjamin's.
17. McCabe, A., Gledhill, Ch., and Liu, X. (2015). Systemic functional linguistics and English language teaching. *TESOL International Journal*, 10, pp. 1-10.
18. Schleppegrell, M.J. (2016). Content-based language teaching with functional grammar in the elementary school. *Language Teaching*, 49(1), pp. 116-128. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444814000093>
19. Searle, J. (1971). What is a speech act? *The Philosophy of Language*. London: Oxford University Press, pp. 39-54.
20. Starkov, A. and Dixon, R. (1989). *Teacher's book to the seventh grade English textbook* [in Russian].
21. Titone, R. (1970). A psycholinguistic model of grammar learning and foreign language teaching. In: *English as a Second Language: Current Issues*. Philadelphia: The Centre for Curriculum Development, pp. 41-62.
22. Wiranegara, D. (2018). Learning functional grammar in ESP class. *Journal of English for Academic and Specific Purposes*, 1(1), pp. 38-53. DOI: <https://doi.org/10.18860/jeasp.v1i1.5244>

The article was received by the editors 25.02.2025.

The article was recommended for printing 25.04.2025.

In cites: Chernovaty L. (2025). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 18. Functional linguistic models and pedagogical grammar. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 46, pp. 75-87. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-06>

ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ЧАСТИНА 18. ФУНКЦІОНАЛЬНІ ЛІНГВІСТИЧНІ МОДЕЛІ ТА ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА

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 Матей Бела

(97401, Словаччина, Банська Бистриця, вул. Тайовського 40);

e-mail: leonid.m.chernovaty@meta.ua;

orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3411-9408>

Стаття продовжує аналіз потенціалу різних моделей лінгвістичної граматики (ЛГ), розпочатий автором у попередній статті серії. Цю статтю присвячено загальній оцінці корисності функціональних моделей ЛГ, виходячи з аналізу літератури, де висловлюється думка про недооціненість таких моделей 1970-х років, зокрема теорії М. Холідея. Автор поділяє думку інших дослідників, на погляд яких функціональні моделі становлять особливий інтерес, оскільки вони, на відміну від традиційної граматики, досліджують не лише поверхневу структуру мови, але і зв'язок згаданої структури з комунікативною діяльністю. Дані про цей зв'язок є важливими для розвитку мовленнєвих умінь і навичок у комунікативно значущих ситуаціях. Спираючись на ідеї функціоналістів про те, що мовна структура є відображенням функцій мовлення, які воно має виконувати як засіб комунікації, автор аналізує емпіричну, міжособистісну та текстову функції, запропоновані М. Холідеєм. На основі цього аналізу, на прикладі навчання вживання англomовних структур пасивного стану, показано педагогічний потенціал інформації, яку надає текстова функція цієї моделі. Стаття також показує цінність досліджень функціональної перспективи речення для методичних цілей. Виходячи з припущення, що цінність тієї чи іншої лінгвістичної моделі для навчання іноземних мов залежить від її близькості

до точки PRAXIS в моделі, запропонованій Тітоне, автор робить висновок, що функціональні моделі, вірогідно, є ближчими до неї, ніж структурні та трансформаційні, але наголошує на необхідності проведення цілеспрямованих експериментальних досліджень. Завершуючи аналіз перспектив використання даних функціональної граматики для навчання іноземних мов, зокрема для формування іншомовних граматичних навичок, автор висловлює думку, що на нинішньому етапі розвитку лінгвістики традиційна граматики, вірогідно, продовжуватиме відігравати значну роль у такому навчанні, а педагогічна граматики залишатиметься еkleктичною.

Ключові слова: іноземна мова, лінгвістична граматики, навчання, педагогічна граматики, функціональні моделі граматики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ahmed A. The Functional Approach to Second Language Instruction. *World Journal of English Language*. 2013. Vol. 3. No 1. P. 92-105. DOI: <https://doi.org/10.5430/WJEL.V3N1P92>
2. Ali Q., Mustafa M., Maqbool I., Imam F., Tahira M., Naaz A. Role of functional grammar in teaching and learning English. *Semantic Scholar*. 2017. DOI: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:162172966>
3. Allen J., Widdowson H.G. Grammar and language teaching. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. 2. London: Oxford Univ. Press, 1975. P. 45-97.
4. Banegas D. Understanding the impact of teaching systemic functional grammar in initial English language teacher education. *International Journal of Applied Linguistics*. 2021. No 31. P. 492-507. DOI: <https://doi.org/10.1111/IJAL.12346>
5. Булгакова А.М. Обучение грамматическому оформлению высказывания на I курсе спецвуза с использованием программированного пособия: дис...канд. пед. наук: 13.00.02. 1972. 205 с.
6. Candlin C.N. The status of pedagogical grammars. *The Communicative Approach to Language Teaching*. London: Oxford Univ. Press, 1979. P. 72-81.
7. Черноватий Л.М. Основи теорії педагогічної граматики іноземної мови: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 1999. 453 с.
8. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Parts 1-17. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2016-2024. Вип. 29-44. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-07>
9. Deniz K., Çekici Y. Language functions on teaching Turkish as a foreign language. *Journal of World of Turks*. 2021. Vol. 13. No 1. P. 1-26. DOI: <https://doi.org/10.46291/ZFWT/130101>
10. Duškova L. On some functional and stylistic aspects of the Passive Voice

- in present-day English. *Philologica Pragensia*. 1971. Vol. 14. No 13. P. 117-143.
11. Feng Zh. Functional Grammar and Its Implications for English Teaching and Learning. *English Language Teaching*. 2013. Vol. 6. No 10. P. 86-94. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v6n10p86>
 12. Fillmore Ch. The case for case. *Universals in Linguistic Theory*. E. Bach, R. Harms (eds.). New York: Holt, Reinhart and Winston, 1968. P. 22-54.
 13. Halliday M. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold, 1975. 231 p.
 14. Halliday M. Syntax and the Consumer. In J.P.B.Allen & S. Pit Corder (Eds.). *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. 2. London: Oxford Univ. Press, 1975. P. 241-255.
 15. Károly A. Translation in foreign language teaching: A case study from a functional perspective. *Linguistics and Education*. 2014. No 25. P. 90-107. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.LINGED.2013.09.009>
 16. Lehrer A. *Semantic Fields and Lexical Structure*. Amsterdam: Benjamin's. 1974. 225 p.
 17. McCabe A., Gledhill Ch., Liu X. Systemic functional linguistics and English language teaching. *TESOL International Journal*. 2015. No 10. P. 1-10.
 18. Schleppegrell M.J. Content-based language teaching with functional grammar in the elementary school. *Language Teaching*. 2016. Vol. 49. No 1. P. 116-128. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444814000093>
 19. Searle J. What is a speech act? *The Philosophy of Language*. London: Oxford University Press, 1971. P. 39-54.
 20. Старков А.П., Диксон Р.Р. Книга для учителя к учебнику английского языка для VII класса средней школы. 1989. 158 с.
 21. Titone R. A psycholinguistic model of grammar learning and foreign language teaching. *English as a Second Language: Current Issues*. Philadelphia: The Centre for Curriculum Development. 1970. P. 41-62.
 22. Wiranegara D. Learning functional grammar in ESP class. *Journal of English for Academic and Specific Purposes*. 2018. Vol. 1. No 1. P. 38-53. DOI: <https://doi.org/10.18860/jeasp.v1i1.5244>

Стаття надійшла до редакції 25.02.2025.

Статтю рекомендовано до друку 25.04.2025.

Як цитувати: Chernovaty L. (2025). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 18. Functional linguistic models and pedagogical grammar. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 46. С. 75-87. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-06>

STORYTELLING AS A MEANS OF TEACHING EFFECTIVE COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE

Inna Shkarban

PhD in Philology, Associate Professor,
English Language and Communication Department,
Faculty of Romance and Germanic Philology,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
(04053, Kyiv, 18/2 Bulvarno-Kudriavska Str.);
e-mail: i.shkarban@kubg.edu.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3450-910X>

The research investigates the ways in which storytelling enhances cognitive engagement, critical thinking, linguistic development, and emotional involvement, ultimately leading to improved language acquisition and communication skills. Drawing upon theoretical frameworks from cognitive psychology, educational linguistics, and neuroscience, the study demonstrates that narratives facilitate learning by embedding linguistic structures within meaningful contexts. Empirical evidence substantiates the claim that storytelling activates multiple cognitive and emotional pathways, thereby enhancing information retention, motivation, and active participation. Storytelling proves to be vital in promoting social interaction, knowledge negotiation, and peer scaffolding within collaborative learning environments. The research methodology comprises a comparative analysis of traditional communicative approaches versus modified storytelling techniques implemented with first-year university students majoring in English translation at Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. Both quantitative and qualitative data were gathered through structured assessments, semistructured interviews, and classroom observations. Statistical analysis affirmed the positive influence of storytelling-based instruction on students' language proficiency, revealing significant improvements in the experimental group's speaking skills, levels of engagement, and retention of lexical and grammatical structures. The task-based storytelling activities, which enable learners to actively create narratives, engage in problem-solving, and enhance their creative and analytical thinking skills facilitate students' ability to contextualize language use by immersing them in authentic and semi-authentic discourse patterns. Incorporating storytelling into foreign language instruction aligns with modern pedagogical frameworks that prioritize experiential learning, student-centered approaches, and multimodal engagement.

Keywords: *academic engagement, communicative competence, foreign language learning, storytelling, task-based learning.*

Problem statement. Storytelling is one of the most enduring forms of human communication, widely acknowledged as an effective pedagogical tool. Narrations are processed as cohesive units, which activate multiple areas of the brain, associated with the cognitive and emotional dimensions of storytelling's impact [11: 3484; 4: 1468], for example, increased retention in contextual learning can be explained by the fact that the information embedded in a story becomes more accessible as it is encoded in a meaningful context, allowing students to remember it more easily. Critical thinking and real-world problem-solving skills are enhanced when students are forced to analyze and evaluate situation challenges or dilemmas, explaining the pros and cons of any solution they come up with. Experiencing events from another's point of view fosters empathy, increases student engagement through emotional connections with characters and plots, and broadens students' understanding of diverse cultures and human experiences. Emotional investment in a story heightens attention and supports long-term memory holding because it enforces motivation. Therefore, perspective, narrative, interaction, and medium act as a baseline for the evaluation of the effectiveness of storytelling in communication [4: 1466].

Analysis of current research. Numerous authors provide insight into the benefits of telling stories. Neuroscientists have demonstrated that we understand the world in terms of story-like causal relations [7: 8286], behaviourists have ground that stories frame human cognition [5: 156], cognitive psychologists have acknowledged that stories are crucial to the construction of the self [7: 8286], and management researchers have claimed storytelling as an essential element in what makes ideas memorable [8: 27]. The art of storytelling is focused on a desire to connect with the audience meaningfully and purposefully, regardless of its size and composition [8: 28]. This connection is deeply grounded by contextual behavioural research, which reveals that people are more receptive to stories than pure data analysis [5: 155].

The methodology of foreign languages teaching is focused on successful learners' participation in all areas of communication [2; 3; 6; 9]. The scholars deeply analyze the various aspects of storytelling technique: its communicative significance as ability to

describe real life or imaginary events on the base of a text [12]; an interpersonal educational aspect as knowledge and experience exchange through narrating a story to transmit ideas, define concepts, establish cause-and-effect relationships [1]; implementation of the multimodal tools for the digital storytelling technique [2].

The topicality of the recent research is explained by the prominence of academic engagement that goes beyond “surface learning” like content memorization and fulfilling requirements to achieve a passing grade for a course [12: 630]. Being involving and inspiring stories motivate as they encourage a positive attitude to learning a foreign language, lead to the acquisition of general social experience, evoke vivid contexts that enrich both cognitive and emotional intellects introducing new vocabulary and grammatical constructions through “universal topics” which surpass the “utilitarian” level of educational dialogues or common use issues [12: 630]. Academic engagement happens when students “dive deeply” into learning activities, when they are “mentally and emotionally absorbed” by the study materials, and often when interacting with peers [1].

Z.N. Ghafar qualitative and quantitative research that examined the function of storytelling during L2 acquisition supports the conclusion that storytelling as an effective pedagogical tool improved language skills for learners who expressed interest and pleasure in participating in storytelling activities, while learners who showed little or no interest in storytelling made little progress. During the study, it was also seen that the participants who lacked proficiency in English exhibited significant stress due to the need to narrate stories and frustration stemming from their inability to fulfill requirements and complete them in the classroom [6: 784-785]. Z.N. Ghafar’s provisions confirm Carmen M. Amerstorfer’s and Clara Freiin von Münster-Kistner’s claims that students’ academic engagement depends on various factors that intertwine and overlap. Components influencing academic engagement can be cognitive, metacognitive, affective, social, task-related, communicative, and foreign language-related. Positive interpersonal relationships enhance individuals’ enthusiasm for learning, which benefits sustainable learning success and self-confidence [1].

Tangent research has been conducted by Muhammad Rahimi and Kenneth Keng Wee Ong to systemize the growing body of literature on factors influencing student engagement. The study exploring expert

teachers' cognitions and practices of teaching English speaking and their students' experiences and engagement has demonstrated that student academic engagement in language learning is malleable to several factors, comprising teacher attributes, pedagogical approaches, learners' characteristics, peer dynamics, technology employment, task attributes, and learning environments [10]. Whereas engaging teacher characteristics and teaching strategies comprise a demonstration of approachability, enthusiasm for the target language, and care for students' learning as well as establishing credibility. To specify the claim among teaching approaches that positively impact engagement task-based learning, need-supportive teaching practices, strategy instruction, and problem-based learning have been identified. Yet learners' self-evaluations, previous language learning experiences, personality traits, beliefs regarding English language learning, and daily affective, cognitive, and physical states, peers' emotional and cognitive support as well as their collaborative work towards achieving their shared objectives have been proved to increase significantly the academic engagement. Nonetheless concerns about making mistakes in the presence of peers and feeling ashamed to demonstrate excessive effort or enthusiasm have decreased engagement. Task characteristics, that is degree of challenge, options, sequencing, and focus have been defined by the authors as the features that affect students' engagement: tasks perceived as either too challenging or not sufficiently challenging prompt disengagement. Furthermore, the affordances of technology like video gaming, synchronous computer-mediated communication tools, authentic web-based language resources have heightened engagement. To sum up, the learning context, specifically affordances of the living and study environment are stated to effect academic engagement [10].

The aim and tasks of the research. The study aims to investigate the impact that storytelling plays in enhancing the communicating abilities of students in foreign language. Storytelling as an instructional technique for imparting knowledge of other languages requires a degree of engagement between the storyteller and the audience, therefore learning process using the storytelling approach is seen through academic engagement of the students into the communication process of the acquisition of a foreign language. Our theoretical assumption supports the general hypothesis that the storytelling technique should be implemented in a modified version as a part of the holistic communication methodology to activate lexical units, grammatical

constructions, and to develop speaking skills in a variety of communicative contexts to comply with the learning outcomes prescribed by the foreign language study program [12: 631]. To achieve the aim, a range of tasks should be solved: to define the phenomenon of storytelling; to identify modern tools for implementing the narrative technique into the foreign language teaching in higher school; to recommend the effective methods of work with narrative stories for their inclusion in the methodology of foreign language teaching.

Methods of the research. To conduct a comprehensive study on the implementation of the modified storytelling technique into effective foreign language teaching, we used a set of methods: 1) a literature review to summarize recent research on the topic and support the author's claims regarding the implications of the modified storytelling technique; 2) the observational method to assess the intensity of language and communication skills and students' emotional responses; 3) the qualitative comparative method to analyze key indicators related to the development of communication skills (including both communicatively significant factors and those that do not necessarily hinder basic communication, such as errors at the phonetic, lexical, grammatical, syntactic, logical, and semantic levels); 4) the descriptive method to present the findings of the study. A basic qualitative research design was chosen to collect data from expert teachers and their students through semistructured interviews, non-participatory observations, and focus group discussions, facilitating further analysis and systematization in line with the study's objectives. The content analysis method is carried out by selecting, comparing, sorting, and combining topically related data from the references.

Presentation of the main material. Research suggests that storytelling is "the interaction, voice, gestures, facial expressions, and eye contact used to connect a tale with listeners" [6: 781]. The definition highlights the importance of the interaction between the narrator and the audience, connection based on the audience's emotional feedback. The process of storytelling refers to enacting or representing reality from the standpoint of a subjective artistic perspective aimed to trigger emotional responses which are considered prominent in storytelling: an engaged audience that interacts with the narrative flow of a story perceives the narrative as an emotional experience in the process of a mental model creating. Thus, a story is told by "an outsider, who imbues the narrative with meanings and

explanations, or comments upon the representation or flow of events” [7: 8285]. Michael Weber has affirmed that “whoever tells the best story wins”, asserting that magic that best incorporates “story” in an effective, engaging, meaningful fashion will produce the most impactful result [7: 8286].

An intriguing point is that storytelling engages not just people’s intellect, but mostly their feelings: a bald recitation of facts invariably lacks the impact (and the enduring power) of a coherent narrative that awakens our emotions [1]. The concept of narrative transportation theory introduced by Richard Gerrig describes a phenomenon that people will forget about reality in a psychological sense since they are distracted by a story; therefore; the changes in their mental states will have a persuasive effect on people’s behaviors and their reflection of the narrative [5: 155].

Over the last decades, researchers and educators have exhibited a growing interest in the concept of academic engagement as a way to improve disaffection, to avert student boredom, to enhance students’ motivation and involvement in educational activities, to increase successful student achievement levels, and to understand students’ positive development tendencies [10]. Engagement is a complex term that emphasizes students’ patterns in motivation, cognition, and behaviour. Carmen M. Amerstorfer and Clara Frein von Münster-Kistner (2021) have studied the construct extensively and offered the dimensional framework of the diverse in its definitions and coverage engagement phenomenon [1]:

1. Cognitive engagement encompasses thinking activities related to students’ involvement and participation in academic tasks: paying attention, acquiring, processing, and storing information, and retrieving information from memory.

2. Metacognitive engagement refers to the strategies students utilize to manage and reflect on their cognitive processes: short- and long-term planning, coordinating learning tasks, evaluating progress and outcomes, and addressing knowledge gaps.

3. Affective engagement defines the management of emotions in the learning process, for example, handling feelings of boredom and curiosity, acknowledging and controlling anxieties, fostering and maintaining interest and motivation, and demonstrating empathy.

4. Social engagement involves building supportive networks with peers and teachers, cultivating positive relationships, contributing to group efforts, and being available to assist others in need.

5. Task engagement significantly influenced by individual interests, motivation and personal attributes such as resilience and perseverance is defined by the manner and intensity of mastering academic skills, setting achievable goals, and recognizing prospective rewards.

6. Communicative engagement includes both receptive activities, such as attentive listening and observing body language, gestures, and facial expression, and productive activities, which involve constructing and presenting arguments, countering opposing views, and expressing agreement or disagreement.

7. Language engagement, as distinguished by the authors, is strongly connected to communicative and affective engagement. It adds complexity to academic engagement by considering students' self-reflection and individuality. Foreign language engagement is marked by students' efforts to use a foreign language for academic purposes, encompassing general language skills (reading, listening, writing, and speaking), linguistic knowledge and ability (vocabulary, spelling, pronunciation), metalinguistic awareness (academic style, tone of voice, contextual appropriateness, cultural and regional variation), and psychological aspects (foreign language anxiety and willingness to communicate) [1].

The impact of storytelling on the general development of receptive and productive foreign language communication ability has been the subject of the experimental teaching of Oral and Written Communication Practice for the 1st year students majoring in English translation using the modified storytelling technique in the practical sessions during the first term of 2024-2025 academic year in Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. The total number of participants with the EFL level of proficiency ranging from B1 to B2 was 75. The participants were divided into 2 groups: the experimental (40 students) following the instruction with application of modified storytelling task-based approach and the control one (35 students) taught via traditional communicative foreign language teaching approach. Taking into account the topical and contextual communicative significance as well as lexical-grammatical and syntactic content on the stage of experimental teaching, the following special teaching aids have been selected to implement: educational and authentic literary texts

focused on content-plot and chronotype semantical and grammatical features for independent and collective reading and translation analysis; task-based system of practical exercises to involve participants in discussion and a collective storytelling, i.e. focus change, retell the story neutrally, empathically, visualize the possible future outcomes, as if you were a presenter / observer / character in a story, etc.; ads and commercials where the influencer presents the product with the task to analyze the pragmatics of the persuasive effect on the consumers, identify the cognitive metaphors and triggers (focal point, body language, emotional appeal, visual paths, colour psychology, symbolism, social proof, etc.); tests for each communicative task. A range of narratives, such as fables, stories and abstracts of the novels based on firsthand experiences were presented to the learners of the experimental group. They had the opportunity to create and share their own experiences with the teacher and other students and react to written and spoken questions on the stories they heard. Both qualitative (questionnaires, oral interviews, and field notes) and statistical (twice a week, for an hour each session) methods were used to collect and analyze the data.

To verify the results of the modified storytelling technique use, the comparative analysis of students' academic achievements was conducted during the final control of the winter session of 2024-2025 academic year. The participants of the experimental group (EG) showed the following results: 25 students achieved the high-level ranging from A (100-90 points) to B (89-82 points); 12 students – medium level with C (81-75) and D (74-69); 3 students – lower-level E (68-60 points). The results of the control group (CG) participants are the following: 10 students proved high level range; 14 students – medium, 8 – lower level and 3 – failure FX (35 points).

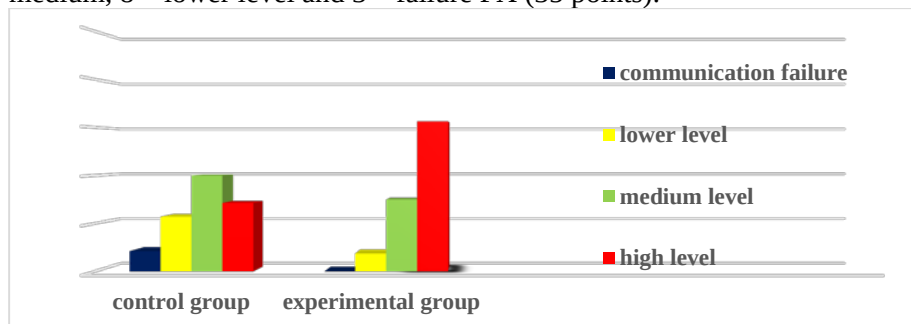


Fig. 1. Oral and Written Communication Practice Credit Assessment

The qualitative analysis of obtained results allowed to state that no students in the EG demonstrated communication failure during the credit assessment at the end of the term. The tendency of high-level range rise is obvious with the gradual shift from the medium to high level and a sharp decrease in lower-level results. Yet the CG students demonstrated the tendency of average leveling to medium and lower grades.

Levels of speaking skills	Number of students				The difference in the levels of formation
	EG		CG		
high	25	62.5%	10	28.6%	+33.9
medium	12	30.0%	14	40%	-10
lower	3	7.5%	8	22.9%	-15.4
Communication failure	0	0.0%	3	8.5%	-8.5
Total	40	100%	35	100%	

Table 1. Comparative characteristics of the level of speaking skills

The statistical reliability of differences between learning outcomes in the EG and CG was determined using Pearson's chi-square test. To reject H_0 hypothesis of no difference and to accept H_1 hypothesis of statistical reliability of differences, we compared: $\chi^2_{\text{emp.}} > \chi^2_{0,05} = 11.573 > 7.815$ $\chi^2_{\text{emp.}} > \chi^2_{0,01} = 11.573 > 11.345$. The variable $\chi^2_{\text{emp.}}$ is reliable if $P=0.05$: $11.573 > 7.815$, and even more reliable if $P=0.01$: $11.573 > 11.345$. The findings confirm our initial assumption about the influence of modified storytelling technique on developing effective speaking skills.

Conclusion. Overall, the research supports the conclusion that using storytelling as a teaching tool helps improve students' foreign language proficiency providing them with opportunities to work on particular lexical-grammar language skill sets or overall receptive and productive skills through being involved into contextualized activities. The study indicates that motivating students to actively engage in the learning process and encouraging them to be storytellers significantly impacts language acquisition, fosters productive interactions in the classroom, widens the students' zone of proficiency, and gives them comprehensible input. Storytelling is crucial for enhancing memorization since it is entertaining, engaging, and highly contextualized via multimodal techniques. Our

findings corroborate previous mainstream educational research that has found a high sense of belonging, positive interactions, appreciation of student contributions, learner-centered classrooms, clear directions, constructive feedback, abundant opportunities for students to exercise, and teachers' flexibility to students' needs and interests facilitating student engagement in learning.

Prospects for further research. While the study affirms the effectiveness of storytelling as a pedagogical strategy, it also acknowledges its limitations, particularly in terms of scalability and integration with emerging digital learning tools. Future research should explore incorporating digital storytelling techniques, leveraging the affordances of virtual reality (VR) and augmented reality (AR) to create immersive, interactive, and contextually enriched foreign language learning experiences. Such advancements could further enhance student engagement and retention while expanding the applicability of storytelling-based methodologies across diverse educational contexts.

REFERENCES

1. Amerstorfer, C.M., Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning. *Frontiers in Psychology*, 12, e713057. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057>
2. Andrews, D.H., Hull, T.D., Donahue, J.A. (2009). Storytelling as an Instructional Method: Definitions and Research Questions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(2), e1063. DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1063>
3. Benabbes, S., Abu Taleb, H.A. (2024). The effect of storytelling on the development of language and social skills in French as a foreign language classrooms. *Heliyon*, 10, e29178. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29178>
4. Croxson, P.L., Neeley, L., Schiller, D. (2021). You have to read this. *Nature Human Behaviour*, 5, pp. 1466-1468. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01221-6>
5. Davis, C.H., Gaudiano, B.A., McHugh, L., Levin, M.E. (2021). Integrating storytelling into the theory and practice of contextual behavioral science. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 20, pp. 155-162. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2021.04.004>
6. Ghafar, Z.N. (2024). Storytelling as an Educational Tool to Improve Language Acquisition: A Review of the Literature. *Journal of Digital Learning and Distance Education*, 2(9), pp. 781-790. DOI: <https://doi.org/10.56778/jdlde.v2i9.227>

7. Martinez-Conde, S. et al. (2019). The Storytelling Brain: How Neuroscience Stories Help Bridge the Gap between Research and Society. *The Journal of Neuroscience*. October 16, 2019, 39(42), pp. 8285-8290. DOI: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1180-19.2019>
8. Oberascher, L., Ploder, C., Spiess, J., Bernsteiner, R., Van Kooten, W. (2023). Data Storytelling to Communicate Big Data Internally – a Guide for Practical Usage. *European Journal of Management Issues*, 31(1), pp. 27-39. DOI: <https://doi.org/10.15421/192303>
9. Putri, A.I.S., Wakhidah, T.I., Setyoningsih, & Wahyuningsih, S. (2023). Storytelling methods in English as a foreign learning: Improving speaking skills. *Proceedings of The International Conference on English Teaching and Learning Issues* (3rd ICETLI 2023), pp.117-128. DOI: <http://dx.doi.org/10.21043/icetli.v2i1.799>
10. Rahimi, M., Keng Wee Ong, K. (2023). Exploring expert teachers' cognitions and practices of teaching English speaking and their students' experiences and engagement. *System*, 115, e103064. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103064>
11. Singh, V., Tomar, R. (2023). The role of storytelling as an analytical tool in scientific research. *Proceedings of the Design Society*, 3, pp. 3483-3492. DOI: <https://doi.org/10.1017/pds.2023.349>
12. Ushakova, N., Aleksieienko, T., Kushnir, I., Zozulia, I., Uvarova, T. (2022). Storytelling Technique in Teaching Ukrainian as a Foreign Language Remotely. *Theory and Practice in Language Studies*. 12 (4), pp. 629-638. DOI: <https://doi.org/10.17507/tpls.1204.02>

The article was received by the editors 20.02.2025.

The article was recommended for printing 25.04.2025.

In cites: Shkarban I. (2025). Storytelling as a means of teaching effective communication in a foreign language. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 46, pp. 88-100. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-07>

СТОРИТЕЛІНГ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Інна Шкарбан

канд. філол. наук, доцент кафедри англійської мови та комунікації
факультету романо-германської філології

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
(04053, Київ, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2);

e-mail: i.shkarban@kubg.edu.ua;

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3450-910X>

Метою статті є з'ясування значення сторітелінгу у вдосконаленні комунікативних компетентностей студентів з англійської мови як іноземної шляхом інтеграції модифікованих технік оповіді в навчальні методики. Експериментально доведено, що сторітелінг сприяє когнітивній залученості, критичному мисленню, лінгвістичному розвитку та емоційній участі, що покращує засвоєння іноземної мови та навички комунікації. Наукову розвідку обґрунтовано теоретичним положеннями та емпіричними даними когнітивістики, нейропсихології та методики викладання іноземних мов, згідно яких сторітелінг, вбудовуючи мовні структури в змістовні контексти, активує численні когнітивні та емоційні механізми, покращуючи запам'ятовування інформації, підвищуючи мотивацію та залученість. Водночас сторітелінг відіграє важливу роль у розвитку соціальної взаємодії, створенні спільного навчального середовища.

Методологія дослідження зосереджена на порівняльному аналізі традиційних комунікативних підходів та модифікованих технік сторітелінгу, експериментально застосованих на практичних заняттях з усного та писемного мовлення до першокурсників спеціальності «Переклад» у Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка. Збір даних здійснено через структуровані оцінювання, напівструктуровані інтерв'ю та спостереження на практичних заняттях. Статистичний аналіз результатів експериментальної групи свідчить про значне покращення мовленнєвих навичок, рівня залученості та засвоєння лексичних і граматичних структур. У статті здійснено аналіз окремих навчальних завдань, заснованих на модифікованій техніці сторітелінгу через взаємодію з автентичними та напівавтентичними мовленнєвими зразками, що сприяють розвитку критично-аналітичного та творчого мислення у продуктивному процесі створення оповіді. Інтеграція сторітелінгу у викладання іноземних мов відповідає сучасним педагогічним концепціям, що акцентують увагу на дослідницькому навчанні, особистісній орієнтації, творчому підході та активній залученості до співпраці.

Ключові слова: академічна залученість, вивчення іноземних мов, комунікативна компетентність, навчання на основі завдань, сторітелінг.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Amerstorfer C.M., Freiin von Münster-Kistner C. Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. e713057. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057>
2. Andrews D.H., Hull T.D., Donahue J.A. Storytelling as an Instructional Method: Definitions and Research Questions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2009. Vol. 3(2). e1063 DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1063>
3. Benabbes S., Abu Taleb H.A. The effect of storytelling on the development of language and social skills in French as a foreign language classrooms. *Heliyon*. 2024. Vol. 10. e29178. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29178>

4. Croxson P.L., Neeley L., Schiller D. You have to read this. *Nature Human Behaviour*. 2021. Vol. 5. P. 1466-1468. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01221-6>
5. Davis C.H., Gaudio B.A., McHugh L., Levin M.E. Integrating storytelling into the theory and practice of contextual behavioral science. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 2021. Vol. 20. P. 155-162. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2021.04.004>
6. Ghafar Z.N. Storytelling as an Educational Tool to Improve Language Acquisition: A Review of the Literature. *Journal of Digital Learning and Distance Education*. 2024. Vol. 2(9). P. 781-790. DOI: <https://doi.org/10.56778/jdlde.v2i9.227>
7. Martinez-Conde S. et al. The Storytelling Brain: How Neuroscience Stories Help Bridge the Gap between Research and Society. *The Journal of Neuroscience*. 2019. Vol. 39(42). P. 8285-8290. DOI: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1180-19.2019>
8. Oberascher L., Ploder C., Spiess J., Bernsteiner R., Van Kooten W. Data Storytelling to Communicate Big Data Internally – a Guide for Practical Usage. *European Journal of Management Issues*. 2023. Vol. 31(1). P. 27-39. DOI: <https://doi.org/10.15421/192303>
9. Putri A.I.S., Wakhidah T.I., Setyoningsih, Wahyuningsih S. Storytelling methods in English as a foreign learning: Improving speaking skills. In *Proceedings of The International Conference on English Teaching and Learning Issues* (3rd ICETLI) 2023. P. 117-128. DOI: <http://dx.doi.org/10.21043/icetli.v2i1.799>
10. Rahimi M., Keng Wee Ong K. Exploring expert teachers' cognitions and practices of teaching English speaking and their students' experiences and engagement. *System*. 2023. Vol. 115. e103064. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103064>
11. Singh V., Tomar R. The role of storytelling as an analytical tool in scientific research. In *Proceedings of the Design Society*. 2023. Vol. 3. P. 3483-3492. DOI: <https://doi.org/10.1017/pds.2023.349>
12. Ushakova N., Aleksieienko T., Kushnir I., Zozulia I., Uvarova T. Storytelling Technique in Teaching Ukrainian as a Foreign Language Remotely. *Theory and Practice in Language Studies*. 2022. Vol. 12, No. 4. P. 629-638. DOI: <https://doi.org/10.17507/tpls.1204.02>

Стаття надійшла до редакції 20.02.2025.

Статтю рекомендовано до друку 25.04.2025.

Як цитувати: Shkarban I. (2025). Storytelling as a means of teaching effective communication in a foreign language. *Викадання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 46. С. 88-100. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-07>

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ

До опублікування приймаються матеріали, 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

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.

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 (-). Якщо використані спеціальні шрифти, символи, ілюстрації, таблиці (у Word), їх додають також до електронного варіанта окремими файлами (назви таблиць дублюються англійською мовою).

9. Ілюстративний мовний матеріал виділяється курсивом.

10. За положенням МОН України стаття повинна містити обґрунтування теми, ступінь її розробки (**аналіз досліджень**), **актуальність**, **мету аналізу**, **методи та методiku дослідження**, **виклад основного матеріалу**, а наприкінці – **висновки** та **перспективи дослідження**. Зазначені елементи мають бути формально виділені напівжирним шрифтом.

11. **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.

12. Завершує публікацію список використаних джерел (слова **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** друкуються напівжирним шрифтом 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.

13. Через один інтервал друкуються **назва статті, відомості про автора та анотація** (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1) іншою мовою (українською або англійською). Правила оформлення аналогічні тим, що зазначені у п. 2-6.

14. 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** (великими літерами жирним шрифтом без двокрапки в кінці) наводиться нумерований транслітерований список усіх джерел, що відповідає списку СПИСКУ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ. **Зразок** оформлення див. на сайті збірника.

Транслітерування назв статей рекомендується здійснювати автоматично на сайті <http://translit.kh.ua> (для української мови).

15. Після references через один інтервал з абзацу (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1, форматування за шириною сторінки) зазначаються **відомості про авторів** українською та англійською мовами у такій послідовності: ім'я, по батькові, прізвище автора (повністю, напівжирним шрифтом), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи (кафедра, університет), поштова адреса університету із зазначенням міста та індексу (іноземні автори також вказують країну), e-mail автора та код ORCID (звичайним шрифтом).

16. **Обсяг** статті: 10–12 сторінок.

17. Стаття 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. При поданні статті необхідно надати відсканований варіант першої сторінки з підписом автора (авторів), що підтверджує відсутність у статті плагіату: «Стаття «Назва статті» не містить плагіату». Підпис (и).

20. В окремому файлі подаються **відомості про автора**: прізвище, ім'я, по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи повністю, контактний телефон, поштова та електронна адреса, код ORCID, назва статті українською та англійською мовами.

Автори без наукового ступеня додають до рукопису одну рецензію кандидата або доктора наук.

Редакційна колегія залишає за собою право відхиляти статті, що не відповідають усім зазначеним вимогам.

Термін подання статей у грудневий випуск – до 15 вересня, у червневий – до 1 березня. У разі пізнішого подання матеріалів буде розглядатися можливість публікації статті у наступному випуску збірника.

Збірник індексується у DOAJ, Google Scholar, Національний 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 46

Українською, англійською мовами

Відповідальний за випуск

В.О. Мовчан

Підписано до друку 29.05.2025.
Папір офсетний. Друк цифровий.

Зам. №5/25

Обл. 6,7

Ум. друк. арк. 5,39

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.