

ISSN 2519-2558



**НАУКОВІ ЗАПИСКИ  
НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»**

---

**Серія «Філологія»**

**Науковий журнал**  
*(щоквартальник)*

**Випуск 28(96)**

Острог  
Видавництво Національного університету «Острозька академія»  
2025

УДК: 81. 161. 2+  
81. 111  
ББК: 81. 2 Укр. +  
81. 2 Англ.  
Н 34

*Науковий журнал затверджено наказом Міністерством освіти і науки України  
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
Серія КВ № 23153-12993Р від 23.02.2018 р.*

*Журнал належить до списку наукових фахових видань України (категорія «Б»)  
Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.06.2021 р. № 735*

*Проіндексовано наукометричною базою Index Copernicus ICV 2019: 68.68. та Google Scholar*

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Національного університету «Острозька академія»  
(протокол № 7 від 25 грудня 2025 року)*

**Редакційна колегія / Editorial Board:**

**Архангельська Алла Мстиславівна**, доктор філологічних наук, професор; факультет романо-германських мов, Національний університет «Острозька академія» – голова редколегії;

**Бетко Ірина Павлівна (Irena Betko)**, кандидат філологічних наук, професор Вармінсько-Мазурського університету в місті Ольштин (Польща);

**Деменчук Олег Володимирович**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри романо-германської філології факультету іноземної філології Рівненського державного гуманітарного університету;

**Красовська Гелена Михайлівна**, доктор габілітований, професор, Інститут славістики Польської академії наук, Польща;

**Левчук Павло, (Pavlo Levchuk)**, доктор гуманітарних наук у дисципліні мовознавство, ад'юнкт, Institute of Slavic Studies, Polish Academy of Sciences. Інститут славістики Польської академії наук, Польща;

**Максимчук Віталій Васильович**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови і літератури Національного університету «Острозька академія»;

**Підкуймуха Людмила Миколаївна**, кандидат філологічних наук, Національний університет «Кієво-Могилянська академія»;

**Поліщук Ярослав Олексійович**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри україністики, Університет ім. Адама Міцкевича в Познані, Польща;

**Худолій Анатолій Олексійович**, кандидат філологічних наук, доктор політичних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології факультету романо-германських мов Національного університету «Острозька академія»;

**Шарова Тетяна Михайлівна**, доктор філологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу роботи з обдарованою молоддю Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти»;

**Янковська Жанна Олександрівна**, доктор філологічних наук, проф. кафедри культурології та філософії, Національний університет «Острозька академія».

Н 34 Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Філологія». Острого : Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 28(96). 70 с.

**ISSN 2519-2558**

**DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28\(96\)](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28(96))**

У збірнику містяться статті, присвячені проблемам сучасного мовознавства та порівняльного літературознавства, а також методиці навчання іноземних мов. Збірник рекомендовано науковцям, викладачам, студентам-філологам і всім, хто цікавиться філологічною наукою.

**УДК: 81. 161. 2+**

**81. 111**

**ББК: 81. 2 Укр. +**

**81. 2 Англ.**

*Адреса редколегії:*

*35800, Україна, Рівненська обл., м. Острого, вул. Семінарська, 2,  
Національний університет «Острозька академія», факультет романо-германських мов*

© Видавництво Національного університету  
«Острозька академія», 2025  
© Автори, 2025

---

---

# ЛІНГВОДИДАКТИКА ТА СОЦІОЛІНГВІСТИКА

Отримано: 10 листопада 2025 р.

Прорецензовано: 3 грудня 2025 р.

Прийнято до друку: 10 грудня 2025 р.

email: Svitlana.Novoseletska@oa.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3546-5791>

email: natalia.shapran@oa.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7998-4521>

email: tetiana.yakovchuk@oa.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-6520-2139>

DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28\(96\)-3-5](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28(96)-3-5)

Новоселецька С. В., Шапран Н.В., Яковчук Т. В. Перекладацький аспект спеціальної нелітературної лексики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* : серія «Філологія». Острог : Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 28(96). С. 3–5.

---

УДК: 81'25

**Новоселецька Світлана Володимирівна,**

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри англійської мови та літератури  
Національного університету «Острозька академія»

**Шапран Наталія Володимирівна,**

кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та літератури  
Національного університету «Острозька академія»

**Яковчук Тетяна Володимирівна,**

викладач кафедри мовної медіації

Національного університету «Острозька академія»

## ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ СПЕЦІАЛЬНОЇ НЕЛІТЕРАТУРНОЇ ЛЕКСИКИ

У статті «Перекладацький аспект спеціальної нелітературної лексики» розглядаються теоретичні й практичні аспекти перекладу лексики, яка не належить до художнього стилю, але є важливою складовою професійної та повсякденної комунікації. До такої лексики віднесено терміни, жаргонізми та елементи сленгу, які мають чітке контекстуальне і функціональне забарвлення. Автор аналізує основні труднощі, що виникають у процесі перекладу цієї лексики, зокрема проблеми еквівалентності, зміни або втрати змістових відтінків, а також передачі стилістичних особливостей у текстах різних жанрів.

Увага приділяється основним стратегіям перекладу: транскрипції, калькуванню, адаптації, використанню функціональних аналогів, а також описовому перекладу. Окремо наголошується на важливості урахування соціокультурного контексту, адже лексика, що розглядається, часто глибоко вкорінена в мову певної професійної або соціальної спільноти. З огляду на це, перекладач повинен не лише володіти мовною компетентністю, а й розуміти культурні коди та специфіку комунікативних ситуацій у мові оригіналу та мові перекладу.

У статті підкреслюється необхідність адаптації перекладу до очікувань цільової аудиторії, що забезпечує ефективність міжмовної комунікації. Робиться висновок про доцільність комплексного підходу до перекладу спеціальної нелітературної лексики, що поєднує мовну точність, стилістичну адекватність і культурну релевантність.

**Ключові слова:** переклад, нелітературна лексика, термінологія, професійний жаргон, сленг, еквівалентність, контекст, соціокультурний аспект.

**Svitlana V. Novoseletska,**

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of English Language and Literature,  
The National University of Ostroh Academy

**Nataliia V. Shapran,**

PhD (Philology), Senior Teacher, Department of English Language and Literature,  
The National University of Ostroh Academy

**Tetiana V. Yakovchuk,**

lecturer Department of Language Mediation,  
The National University of Ostroh Academy

## TRANSLATION ASPECT OF SPECIAL NON-LITERARY VOCABULARY

The article "Translation Aspect of Special Non-Literary Vocabulary" examines the theoretical and practical aspects of translating vocabulary that does not belong to the artistic style, but is an important component of professional and everyday communication. Such vocabulary includes terms, professional jargonisms, and slang elements that have a clear contextual and functional coloring. The author

*analyzes the main difficulties that arise in the process of translating this vocabulary, in particular, the problems of equivalence, change or loss of semantic nuances, as well as the transmission of stylistic features in texts of various genres.*

*Attention is paid to the main translation strategies: transcription, tracing, adaptation, the use of functional analogues, as well as descriptive translation. The importance of taking into account the socio-cultural context is especially emphasized, since the vocabulary under consideration is often deeply rooted in the language of a certain professional or social community. In view of this, the translator must not only possess linguistic competence, but also understand cultural codes and the specifics of communicative situations in the original language and the target language.*

*The article emphasizes the need to adapt the translation to the expectations of the target audience, which ensures the effectiveness of interlingual communication. The conclusion is drawn about the feasibility of a comprehensive approach to the translation of special non-literary vocabulary, combining linguistic accuracy, stylistic adequacy and cultural relevance.*

**Keywords:** translation, non-literary vocabulary, terminology, professional jargon, slang, equivalence, context, socio-cultural aspect.

**Актуальність теми дослідження** – у сучасному світі спостерігається інтенсивний розвиток міжнародних відносин у різних сферах – економіці, політиці, науці, техніці, культурі тощо. Це зумовлює потребу в якісному перекладі спеціальних текстів, що містять нелітературну лексику, для забезпечення ефективного обміну інформацією між фахівцями різних країн. Науково-технічний прогрес призводить до постійного виникнення нових термінів та понять у різних галузях знань. Перекладачі повинні бути обізнаними з цими новими термінами та вміти адекватно їх перекладати, враховуючи контекст та особливості відповідної галузі. Нелітературна лексика охоплює широкий спектр мовних явищ, включаючи терміни, професіоналізми, жаргонізми, сленг тощо. Кожен з цих типів лексики має свої особливості та вимагає від перекладача застосування відповідних стратегій перекладу. Значення нелітературної лексики часто залежить від контексту, в якому вона вживається. Перекладач повинен враховувати цей фактор, щоб забезпечити точність та адекватність перекладу. Незважаючи на важливість перекладу нелітературної лексики, ця тема залишається недостатньо дослідженою в порівнянні з перекладом літературних текстів. Існує потреба в подальших дослідженнях, які б сприяли розробці ефективних методів та стратегій перекладу нелітературної лексики.

**Метою нашої статті** є – дослідити особливості перекладу спеціальної нелітературної лексики з однієї мови на іншу та розробити практичні рекомендації для перекладачів, що працюють з текстами різних галузей знань.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Переклад спеціальних текстів, що містять значну кількість нелітературної лексики, є складним завданням для перекладача. Ця складність зумовлена не лише лінгвістичними, але й екстралінгвістичними факторами, такими як специфіка термінології окремих галузей, соціокультурні особливості професійних спільнот та необхідність забезпечення адекватного розуміння тексту цільовою аудиторією. Нелітературна лексика в спеціальних текстах представлена різними шарами: від усталеної термінології до професійних жаргонізмів та сленгу, що вимагає від перекладача глибоких знань у відповідній галузі та володіння різними стратегіями перекладу (Комісаров: 1990. – 175 с.).

Досліджуючи спеціальну нелітературна лексика вичленно, що охоплює:

- Термінологію: це система спеціальних слів або словосполучень, що використовуються в певній галузі науки, техніки, мистецтва тощо. Терміни характеризуються точністю, однозначністю та системністю.
- Професійний жаргон: це різновид нелітературної лексики, що використовується в межах певної професійної групи для спрощення комунікації та позначення специфічних понять. Професійний жаргон може бути зрозумілим лише для членів цієї групи.

- Сленг: це емоційно забарвлена лексика, що відхиляється від загальноприйнятих норм і використовується в певних соціальних групах, зокрема професійних. Сленг часто є експресивним і може швидко змінюватися (Рацкер: 1974. – 85-86 с.).

Переклад спеціальної нелітературної лексики пов'язаний з низкою проблем:

- Відсутність прямих еквівалентів: часто терміни або жаргонізми однієї мови не мають точних відповідників в іншій.
- Полісемія та омонімія: один і той самий термін може мати різні значення в різних галузях.
- Контекстуальна залежність: значення нелітературної лексики може змінюватися залежно від контексту.
- Соціокультурні відмінності: професійний жаргон та сленг відображають специфіку культури відповідної професійної спільноти.

Для подолання зазначених проблем перекладачі використовують різні стратегії:

- Пошук еквівалентів: використання усталених термінів-відповідників у цільовій мові.
- Калькування: створення нового терміна шляхом буквального перекладу елементів вихідного терміна.
- Описовий переклад: пояснення значення терміна за допомогою розгорнутого опису.
- Транслітерація та транскрипція: передача звучання або написання іншомовного слова засобами цільової мови.
- Контекстуальна адаптація: внесення змін до перекладу з метою забезпечення його адекватності в конкретному контексті.
- Використання словників та глосаріїв: звернення до спеціалізованих джерел для пошуку відповідних термінів (Рацкер: 1974. – 70 с.).

Досліджуючи проблеми перекладу спеціальної нелітературної лексики слід виокремити:

**Відсутність прямих еквівалентів:** Часто терміни або жаргонізми однієї мови не мають точних відповідників в іншій.

**Приклад:** Англійський термін "hardware" у сфері комп'ютерних технологій зазвичай перекладається як "апаратне забезпечення". Однак, сленговий вираз "hack" (в значенні "несанкціонований доступ") не має однозначного еквівалента в українській мові, тому використовуються описові переклади, як "злам", "незаконне проникнення" або калькування "хак" (Venuti: 2008. – 175 с.)

**Полісемія та омонімія:** Один і той самий термін може мати різні значення в різних галузях. **Приклад:** Термін "bank" в економіці означає "банк" (фінансова установа), а в географії – "берег річки". У комп'ютерній сфері "bank" може означати "банк пам'яті".

**Контекстуальна залежність:** Значення нелітературної лексики може змінюватися залежно від контексту. **Приклад:** Слово "crash" у авіації означає "авіакатастрофу", а в комп'ютерній сфері – "збій системи".

**Соціокультурні відмінності:** Професійний жаргон та сленг відображають специфіку культури відповідної професійної спільноти. **Приклад:** У програмістів існує жаргонний вираз "debug" (від англ. "налагоджувати"), що означає процес виправлення помилок у коді. В українській мові відповідний жаргонізм може бути "фіксити" (від англ. "fix").

Для подолання зазначених проблем перекладачі використовують різні стратегії:

**Пошук еквівалентів:** Використання усталених термінів-відповідників у цільовій мові. **Приклад:** Термін "algorithm" перекладається як "алгоритм". **Калькування:** Створення нового терміна шляхом буквального перекладу елементів вихідного терміна. **Приклад:** "User-friendly" – "дружній до користувача". **Описовий переклад:** Пояснення значення терміна за допомогою розгорнутого опису. **Приклад:** Замість неологізму "cloud computing" можна використовувати описовий переклад "хмарні обчислення" або "обчислення в хмарі". (Munday, 2016.-134с.)

**Транслітерація та транскрипція:** Передача звучання або написання іншомовного слова засобами цільової мови. **Приклад:** "Software" – "софт", "hardware" – "хард".

**Контекстуальна адаптація:** Внесення змін до перекладу з метою забезпечення його адекватності в конкретному контексті. **Приклад:** Фраза "to pull the plug" в одному контексті може означати "вимкнути живлення", а в іншому – "припинити проект".

Важливим аспектом перекладу спеціальної нелітературної лексики є врахування соціокультурного контексту та особливостей цільової аудиторії. Перекладач повинен розуміти, як сприймається та використовується нелітературна лексика в професійній спільноті, для якої призначений переклад. Необхідно також враховувати рівень знань та професійну підготовку цільової аудиторії, щоб забезпечити адекватне розуміння тексту. **Приклад:** Переклад медичного тексту для лікарів буде відрізнятися від перекладу медичної брошури для пацієнтів. У першому випадку можна використовувати складну термінологію, а в другому – необхідно спростити мову та пояснити терміни доступно для неспеціалістів. Наприклад, термін "myocardial infarction" для лікарів може залишатися без змін, а для пацієнтів його краще перекласти як "інфаркт міокарда" або "серцевий напад" (Pym: 2010. – 98 с.).

**Висновки.** Переклад спеціальної нелітературної лексики є складним і багатограним процесом, що вимагає від перекладача не лише лінгвістичних знань, але й глибокого розуміння специфіки відповідної галузі та соціокультурного контексту. Використання різноманітних стратегій перекладу, врахування особливостей цільової аудиторії та постійне вдосконалення професійної компетентності є запорукою якісного та адекватного перекладу спеціальних текстів.

Нелітературна лексика охоплює широкий спектр мовних явищ, від усталеної термінології до динамічного та емоційно забарвленого сленгу. Кожен з цих рівнів вимагає індивідуального підходу та застосування відповідних стратегій перекладу.

Відсутність прямих еквівалентів, полісемія та омонімія термінів, контекстуальна залежність значення – все це створює значні труднощі для перекладача. Успішне вирішення цих проблем залежить від здатності перекладача аналізувати контекст, враховувати семантичні та стилістичні нюанси та застосовувати адекватні стратегії перекладу, такі як пошук еквівалентів, калькування, описовий переклад, транслітерація, транскрипція та контекстуальна адаптація.

Переклад нелітературної лексики не може здійснюватися у вакуумі. Перекладач повинен чітко усвідомлювати, для кого призначений переклад, який рівень знань та професійної підготовки має цільова аудиторія, та який соціокультурний контекст оточує використання відповідної лексики. Наприклад, переклад термінів для фахівців вимагає точності та використання вузькоспеціалізованої термінології, тоді як переклад для широкої публіки потребує спрощення та пояснення складних понять.

У випадку з перекладом професійного жаргону та сленгу, перекладач виступає не лише як лінгвістичний посередник, але й як інтерпретатор культурних та професійних кодів. Він повинен не просто перекласти слова, але й передати їхній емоційний та стилістичний заряд, враховуючи специфіку відповідної професійної спільноти. Для ефективного перекладу спеціальної нелітературної лексики необхідно використовувати різноманітні стратегії: калькування, транскодування, описовий переклад, адаптацію тощо. Успішність перекладу залежить від здатності перекладача точно передати зміст і функцію терміну у цільовій мові, зберігаючи при цьому зрозумілість і стилістичну відповідність тексту.

Таким чином, переклад спеціальної нелітературної лексики потребує міждисциплінарного підходу, ретельного аналізу контексту, знання професійного жаргону та володіння сучасними термінологічними ресурсами.

Сфера спеціальної нелітературної лексики є динамічною та постійно розвивається. З'являються нові терміни, змінюється значення існуючих, виникають нові жаргонізми та сленгові вирази. Тому для успішного перекладу в цій сфері перекладач повинен постійно вдосконалювати свої знання, слідкувати за новими тенденціями у відповідних галузях та поповнювати свій лексичний запас.

Враховуючи всі ці аспекти, можна стверджувати, що якісний переклад спеціальної нелітературної лексики є важливим фактором успішної комунікації в різних сферах професійної діяльності та сприяє обміну знаннями та досвідом між представниками різних культур та професійних спільнот.

#### Література:

1. Комісаров В.Н. Теорія перекладу (лінгвістичні аспекти). М.: Вища школа, 1990.
2. Ретскер Я.І. Теорія перекладу і перекладацька практика. М.: Міжнародні відносини, 1974.
3. Дутчак І. М. (2015). Переклад англійського молодіжного сленгу українською мовою: лінгвокогнітивний та прагматичний аспекти.
4. Серія статей в журналах "Translation Studies", "The Translator", "Target", "Meta" та інших провідних журналах з перекладознавства.
5. Venuti L. (2008). The translator's invisibility: A history of translation. Routledge.
6. Munday J. (2016). Introduction to translation studies. Routledge.
7. Pym A. (2010). Exploring translation theories. Routledge.
8. Wright S. E., & Budin, G. (Eds.). (2001). Handbook of terminology management (Vol. 2). John Benjamins Publishing.
9. Bowker L. (2002). Computer-aided translation technology: A practical introduction. University of Ottawa Press.

#### References:

1. Komisarov V.N. Theory of Translation (linguistic aspects). M.: Vyscha Shkola, 1990.
2. Retsker Y.I. Theory of Translation and Translation Practice. M.: International Relations, 1974.
3. Dutchak, I. M. (2015). Translation of English Youth Slang into Ukrainian: Linguistic-Cognitive and Pragmatic Aspects.
4. A series of articles in the journals "Translation Studies", "The Translator", "Target", "Meta" and other leading journals in translation studies.
5. Venuti L. (2008). The translator's invisibility: A history of translation. Routledge.
6. Munday J. (2016). Introduction to translation studies. Routledge.
7. Pym A. (2010). Exploring translation theories. Routledge.
8. Wright S. E., & Budin, G. (Eds.). (2001). Handbook of terminology management (Vol. 2). John Benjamins Publishing.
9. Bowker L. (2002). Computer-aided translation technology: A practical introduction. University of Ottawa Press.

---

---

# КОГНІТИВНА ЛІНГВІСТИКА ТА ПРАГМАТИКА

Отримано: 16 грудня 2025 р.

Прорецензовано: 27 грудня 2025 р.

Прийнято до друку: 28 грудня 2025 р.

email: n.lopatiuk@chnu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0567-7806>

Researcher ID: GLN-7754-2022

DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28\(96\)-6-9](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28(96)-6-9)

Лопатюк Н. І. Прагматика англійських колокацій прислівника *slightly* з дієсловами (на матеріалі Британського національного корпусу, Imaginative Writing Domain). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* : серія «Філологія». Острог : Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 28(96). С. 6–9.

---

УДК: 811.111'373.7:81'27

**Лопатюк Наталія Іванівна,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

## ПРАГМАТИКА АНГЛІЙСЬКИХ КОЛОКАЦІЙ ПРИСЛІВНИКА *SLIGHTLY* З ДІЄСЛОВАМИ (НА МАТЕРІАЛІ БРИТАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО КОРПУСУ, IMAGINATIVE WRITING DOMAIN)

Статтю присвячено аналізу прагматичних особливостей уживання прислівника *slightly* у сучасній англійській мові на матеріалі Британського національного корпусу (*the British National Corpus, Imaginative Writing Domain*). Вибір предмета дослідження зумовлено необхідністю визначення на основі великої бази даних функціональних особливостей окремої мовної одиниці для встановлення її узусу як основи практичного розуміння функціонування мови у реальному житті. У роботі здійснено корпусний пошук, встановлено 319 контекстів сполучення *slightly* із дієсловами, дієприкметниками, прикметниками. У результаті дослідження встановлено, що найчастотнішою є модель *slightly + verb* (205 контекстів), зокрема у поєднаннях з дієсловами, що позначають невербальні реакції (*smile, move, nod, raise, tremble, shiver, sway, twist, crane, wince, move, vary*). Такі конструкції реалізують двовекторні прагматичні функції: спрямовані на деталізацію опису персонажів для кращого розуміння їх читачем та ті, що виступають засобами розвитку контексту, забезпечуючи його нарративну послідовність. До першого вектору належать функції мінімізації руху або когнітивної дії, емоційної стриманості / контрольованості дії, незначності дії, тактовності, емоційної стриманості, психологічного напруження персонажа; до другого - нарративної деталізації, експресивної точності. Доведено, що *slightly* функціонує не лише як маркер градаційного значення, а й як прагматичний модифікатор, який передає когнітивну стратегію точності нарративу або переживань, дій, реакцій персонажа. Робота уточнює роль інтенсифікаторів у системі англійської прагматики загалом та підтверджує ефективність корпусного підходу у встановленні таксономії прагматичних значень окремих мовних одиниць.

**Ключові слова:** інтенсифікатори, прислівник *slightly*, Британський національний корпус, прагматика, двовекторність прагматичних функцій.

**Nataliia Lopatiuk,**  
Candidate of Science (Linguistics), Associate Professor,  
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

## PRAGMATICS OF ENGLISH COLLOCATIONS OF THE ADVERB *SLIGHTLY* WITH VERBS (BASED ON THE DATA OF THE BRITISH NATIONAL CORPUS, IMAGINATIVE WRITING DOMAIN)

The article is devoted to the analysis of the pragmatic functions of the use of the adverb *slightly* in modern English based on the material of the British National Corpus (*Imaginative Writing Domain*). The choice of the subject of the study is stipulated by the need to determine, based on a large database, the functional features of a separate linguistic unit in order to establish its usage as the basis for a practical understanding of real life language functioning. The corpus search resulted in finding out 319 contexts of the combination of *slightly* with verbs, participles, and adjectives. As a result of the study, it was found that the most frequent model is *slightly + verb* (205 contexts), in particular in combinations with verbs denoting non-verbal reactions (*smile, move, nod, raise, tremble, shiver, sway, twist, crane, wince, move, vary*). Such constructions implement two-vector pragmatic functions: those aimed at detailing the description of the characters for their better understanding by readers and those that act as means of developing the context, ensuring its narrative consistency. The first vector includes the functions of minimizing movement or cognitive action, emotional restraint / controllability of action, insignificance of action, tact, emotional restraint, psychological tension of the character; the second - narrative detailing, expressive accuracy. It is proven that *slightly* functions not only as a marker of gradational meaning, but also as a pragmatic modifier that conveys the cognitive strategy of accuracy of the narrative or experiences, actions, reactions of the character. The work clarifies the role of intensifiers in the system of English pragmatics in general and confirms the effectiveness of the corpus approach in establishing a taxonomy of pragmatic meanings of individual linguistic units.

**Keywords:** intensifiers, the adverb *slightly*, the British National Corpus, pragmatics, two-vector pragmatic functions.

**Постановка проблеми.** У сучасній англійській мові спостерігається тенденція до розширення засобів вираження градаційного, оцінного та прагматично пом'якшеного значення. Прислівники ступеня, а саме помірні інтенсифікатори, відіграють важливу роль у формуванні різноманітних комунікативних стратегій. Серед них прислівник *slightly* відіграє особливу роль. У системі модифікаторів англійської мови прислівник *slightly* реалізує значення мінімального ступеня якості, проте його вживання не обмежується кількісним аспектом. Воно відображає когнітивні та соціальні стратегії мовців: прагнення до точності, емоційної стриманості, уникнення категоричності.

**Аналіз досліджень та публікацій.** У сфері прагматики та прагматичного впливу виділяються дослідження Ф. Бацевича, який зосереджується на загальній характеристиці лінгвістичної прагматики (Бацевич, 2011), особливостях спілкування як лінгвопрагматичній категорії (Бацевич, 2011) та Т. Врabelя, який розкриває питання словотворчої прагматики англійської мови (Врabelь, 2020). Серед праць на базі корпусів англійської мови, на матеріалі Британського національного корпусу (BNC) зокрема, варто виокремити дослідження М.В. Лукашук, у фокусі якого - функціонування дієслів мовлення у сучасній англійській мові (Лукашук, 2021). Певну увагу інтенсифікаторам англійської мови приділяє Н.М.Філіппова, яка називає їх «мовними одиницями кількісної семантики» (Філіппова, 2021: 83). Вивченню інтенсифікаторів *quite, pretty, rather, fairly* на матеріалі Британського національного корпусу та Китайського корпусу присвячене порівняльне дослідження Yujie Su (Yujie Su, 2016). Соціолінгвістичне вивчення ампліфікаторів у BNC здійснено у (Richard, 2007). Проте в сучасній англістиці відсутнє комплексне дослідження саме прагматичних функцій *slightly* залежно від його колокаційного оточення (дієслів, дієприкметників, прикметників, тощо). Це визначає **актуальність** корпусного аналізу, що дозволяє простежити семантичні й комунікативні закономірності функціонування *slightly* у реальних текстах. Таким чином, об'єктом дослідження є прислівник *slightly*. Предметом дослідження є прагматичні особливості прислівника *slightly* (319 контекстів) у його колокаційних поєднаннях з дієсловами (205 контекстів) у корпусі BNC (Imaginative Writing Domain). **Мета** дослідження – визначити через семантичні відтінки прислівника контекстуальну багатофункційність *slightly* у сучасній англійській художній прозі на основі корпусного аналізу. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити ряд **завдань**:

1. Здійснити корпусний пошук колокацій *slightly* у підкорпусі imaginative domain Британського національного корпусу.
2. Визначити частотність сполучень *slightly* з дієсловами.
3. Проаналізувати прагматичні функції *slightly* у поєднанні з дієсловом у контекстах різного типу.

Для досягнення поставленої мети у роботі використано такі **методи** дослідження:

- Корпусний аналіз (для виявлення колокаційних моделей)
- Кількісно-статистичний метод (для визначення частотності)
- Контекстуально-прагматичний аналіз (для інтерпретації значень у реальних контекстах)
- Дескриптивно-аналітичний метод (для узагальнення результатів).

**Наукова новизна** дослідження полягає у тому, що уперше здійснено комплексний корпусний аналіз прислівника *slightly* у межах художнього дискурсу. Виявлено, що *slightly* функціонує не лише як засіб градації, а й як прагматичний модифікатор, який регулює ступінь емоційності, виражає соціальну ввічливість, естетичну стриманість, забезпечує наративну когезію тексту.

Розглянемо детальніше прагматичні функції найчастотнішої моделі *slightly + дієслово* у різних контекстах.

Найтипovішими є колокації *slightly* з дієсловами руху та вираження емоцій: *shook slightly, smiled slightly, trembled slightly, nodded slightly, frowned slightly, leaned slightly, moved slightly, opened slightly, tilted slightly, lifted slightly*. Фіксуємо прагматичні **функції**:

– **мінімізації руху** – героїня твору переживала напад зловмисника. Вона вже ледь дихала, коли той злегка піднявся, що дало їй змогу вдихнути повітря: «Almost fainting from lack of air, she could only answer in choked gasps. Apparently it was enough, because the heavy pressure on the back of her head eased and she could turn her face to the side, dragging air back into her lungs. It took a couple of deep breaths before she recovered enough to grasp what was happening. The oppressive weight above her had lifted **slightly**, and she was being searched. Systematically and with devastating intimacy. Her faint scream of shock was abruptly stifled by a hand clamped over her mouth. She tried to struggle, flinching away from that intrusive touch. It was useless» (НН1);

– **мінімізації когнітивної дії** – цікавим є контекст, в якому персонаж наголошує через повтор *slightly* з означеним артиклем на важливості меншої інтенсивності дії *intrigue*, ніж могла очікувати його співрозмовниця: «With an embarrassed shrug, she leaned more comfortably against the seat, and, watching him for a few moments, asked curiously, 'Why did you invite me today?' 'Curiosity.' 'Of what?' 'Your technique.' 'Technique?' Amused query in her eyes, she indicated for him to go on. 'I have been slightly, and I emphasise the **slightly, intrigued** to know how you would proceed with your seduction.' 'Of you?' 'Mm-hm.' Her smile widening, she queried, 'You really do think that's why I followed you?' 'Of course.' 'Bit arrogant, isn't it?'» (НН2);

– **незначності дії** – «Stripped of his blue tussore, Vigo himself might look rather like that, Wexford thought. 'I had the pleasure of a visit from your daughter the other day,' he heard the dentist say. 'What a very lovely girl she is.' 'I'm told she's much admired,' Wexford said dryly. The compliment **slightly displeased** him. He interpreted it as spurious and ingratiating. Also there had been a note of incredulity in Vigo's voice as if he marvelled at such an old goose begetting a swan. The front door swung open and Mrs Vigo came in, holding the child. For the first time since his arrival, Wexford remembered that there was another child, a mongol, confined somewhere in an institution» (АС3) – комплімент на адресу доньки головного персонажа викликав незначне незадоволення у батька, що отримало подальше пояснення у правосторонньому контексті (He interpreted it as spurious and ingratiating.)

– **делікатності дії** – герої твору роздумують над сенсом життя. Намагаючись не виказати вголос грубо думку про його відсутність, вони опосередковано говорять про це, ніби делікатно питаючи один одного точки зору: «Mmmmm. Oh, time passes you know. When you are really fed up you can always play into the soothing hands of time. It will at least carry you downstream. It rains all day. We cut clean wheel tracks down quiet, wet roads, running through small, cold towns. There isn't much to say. Only the scenery and radio music fill the emptiness. We wonder slightly if there is any point in all of this. We are unable to make Denver in one go. After a hard day of gruelling silence over long distance we both mumble bleak consent to stop for the night» (НН0);

– **стриманості / контрольованості дії** – «Hey, Rincewind – ‘Yes, number! Between seven and nine. Four plus four!’ ‘What, ei – ‘Rincewind's hands clapped over the man's mouth. ‘Say it and we're doomed. Just don't think about, right. Trust me!’ ‘I don't understand!’ wailed Twoflower. Rincewind relaxed **slightly**, which was to say that he still made a violin string look like a bowl of jelly. ‘Come on,’ he said. ‘Let's try and get out. And I'll try and tell you.’» (HA3) – у скрутному становищі головний герой знайшов рішення, а тому дозволив собі трохи розслабитися, але не сильно, оскільки ще був далекий до виходу з нього.

– **тактовності** – замість того, щоб звинувачувати свого співрозмовника в неувважності, головний герой одним незначним рухом плечей ніби виправдовує поведінку іншої людини, пробає байдужість, аби не засоромити її привселюдно – «Of course I'd love you to stop by, Biba... Bless you, Biba, bless you. An old man's blessing on your head.’ He puts the phone down. ‘Go on,’ he says to Howard. ‘I'm sorry,’ says Howard. ‘I didn't know you were ill.’ Bill Saltman lifts his shoulders very **slightly**. ‘It's the pills,’ he says. ‘The green and white pills I was prescribed in Athens. They don't go with the red pills I got in Miami. Go on.’» (G0F)

– **емоційної стриманості персонажа** – «It was a woman who got the first question in, her voice rising shrilly above the others. ‘Dr. Briant! Are we to understand you have made a test-tube baby? That you are going to bring him up in a... in a laboratory? A human baby is a guinea pig?’ The horror in her voice was almost ludicrous, and Briant raised his eyebrows **slightly**. ‘As I have said, ‘test-tube baby’ is not a term I would ever use. What I have described to you is a controlled conception» (AN8) – те, що Dr. Briant лише злегка підняв брови, було свідченням того, що він не поділяв емоційного обурення своєї співрозмовниці стосовно теми розмови, а саме, – вирощування та виховання дітей в умовах лабораторії;

– **психологічного напруження** – «Men will often behave... rashly, shall we say?... when the reward is thus sweetly packaged. You see, I give you fair warning.’ It was Adele's indignant gasp that wrenched Isabel out of her frozen state. Her eyes flashed swiftly to fitzAlan, only to recoil at the look of blazing fury and contempt he turned on her. She shook her head **slightly**, making a move as if to rise, but Adele grabbed her arm. ‘No,’ she whispered in Isabel's ear. ‘Let it go. You know Matilda is always looking for a reason to punish you.’ Sick and shaking, Isabel obeyed, slumping back on the bench and gazing helplessly at fitzAlan» (HN1) – слабкий рух головою породив розуміння в іншій героїні, що її візаві готова боротися, що могло призвести до ще гірших наслідків;

– **наративної деталізації** – за допомогою прислівника *slightly* автор передає особливості середовища, у якому перебувала героїня, та те, як вона почувалася – «She spread her magazines out on the table and removed her shoes, massaging her toes as she waited for the train to pull away. There were perhaps half a dozen other passengers in the carriage, all spread out. Some read newspapers; one fiddled with a Walkman, adjusting the volume. Donna shivered **slightly**, noticing how cold it was on the train. The journey should take a little over six hours. She glanced at her watch as the train pulled away from the platform» (G0P). Поєднання з інтенсифікатором *very* дозволяє точно описати хід подій: «She let it out gently, not wanting to do anything sudden or jerky. Wincing at the stiffness in her fingers, she loosened her grip on the steering-wheel and was amazed at how much more responsive the boat felt. Or was it she who was more receptive? Screwing up her courage, Polly altered course **very slightly**, turning the winch handle to let the mainsail out just a fraction. She watched the way the wind filled it and felt the boat dig deeper into the water, moving under her like some wild creature straining against a leash. Her heart leapt with fright and she caught her lower lip between her teeth.» (H7W);

– **експресивної точності** – «‘What about another man who worked with Mills back in the early fifties?’ ‘Who's that?’ ‘I don't know his name. He's in a photo of Mrs Nowak's taken on the day her husband went back to Poland. She told me he worked under Mills in the same department of MI6.’ Urquhart widened his eyes **slightly**, *whether as a gesture of surprise or warning* – since the waiter came up behind her just then and was about to remove their dirty plates – she could not be sure. The waiter asked whether they wanted dessert. Urquhart declined. She ordered an ice cream» (G15) – точність прояву дії є настільки важливою, що потребує додаткового роз'яснення у правосторонньому контексті.

Повторення **slightly** призводить до **драматизації наративу**. Так, у наступному контексті **slightly** використано три рази, оскільки автор вочевидь намагався підкреслити, наскільки обережно повинна була діяти героїня за даних обставин, аби прочитати написане на листівці, що було для неї надзвичайно важливо, аби знати, як діяти далі в житті: Truly, she must have been out of her mind! Idly she let her eyes drift over his desk, over the orderly piles of papers and files arranged there. And that was when, suddenly, something caught her eye. A large colourful greetings card, propped in one corner, skewed **slightly**, so that, if she craned her neck **slightly**, she could read the message written inside. Lisa craned her neck **slightly**, crushing her sense of horror at this display of bad-mannered curiosity. And, as she read the words, written in a flowing feminine hand, the oddest sensation went lurching through her. ‘To darling Alexander,’ was the message. ‘Wishing you lots of luck in your new venture (H97).

Отже, в результаті аналізу встановлено, що колокати прислівника **slightly** з дієсловом реалізують прагматичні функції двовекторного спрямування: одні спрямовані на деталізацію опису персонажів, а саме їх емоційного стану (переживань, психологічного напруження, тактовності), інтенсивності виконуваної ними дії (мінімізації, делікатності), що, безумовно сприяє кращому розумінню їх читачем. Другий вектор вказує на прагматичні функції, завдяки яким досліджувані колокати виступають засобами розвитку контексту, забезпечуючи його послідовність через вираження наративної деталізації та експресивної точності. Узагальнюючи, можна твердити, що значення **slightly** виходить за межі суто градаційного значення: таксономія прагматичних функцій колокатів цього прислівника з дієсловом охоплює аспекти емоційно-психологічного характеру, ввічливості, когнітивної та наративної деталізації.

**Перспективою** подальшого дослідження можна вважати вивчення прагматики цього та інших прислівників-інтенсифікаторів в інших доменах на базі зазначеного корпусу або інших корпусів англійської мови.

#### Література:

1. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2011. 304 с. (Серія «Альма-матер»).
2. Бацевич Ф. С. Природність спілкування як лінгвопрагматична категорія // Мовознавство. 2011. № 1. С. 3–12. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/MoZn\\_2011\\_1\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/MoZn_2011_1_3)
3. Врабель Т. Словотворча прагматика у сучасній англійській мові. Берегове ; Ужгород : ЗУІ ім. Ф. Ракоці II ; ТОВ «РІК-У», 2020. 236 с.
4. Лукашук М. В. Функціонування дієслів мовлення у сучасній англійській мові (на матеріалі Британського національного корпусу) : дис. ... кандидата філол. наук: 10.02.04 «Германські мови». Львів, 2021. (дата захисту: 29.09.2021).

5. Філіппова Н. М. Особливості англомовного риторично-організованого наукового дискурсу : навч. посіб. Миколаїв : НУК, 2021. 172 с.
6. Su Y. Corpus-based comparative study of intensifiers: quite, pretty, rather and fairly // *Journal of World Languages*. 2016. Vol. 3. Опубл. онлайн: 12 Apr 2017. DOI: 10.1080/21698252.2017.1308306. Режим доступу: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21698252.2017.1308306#d1e122>
7. Richard X., Tao H. A corpus-based sociolinguistic study of amplifiers in British English // *Sociolinguistic Studies*. 2007. Vol. 1, No. 2. P. 241–273.

**ДЖЕРЕЛО ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ****British National Corpus. – CD-ROM. – Oxford: Oxford University Press, October 2000.**

- AC3** *Misfortunes of Nigel*. Pitt-Kethley, Fiona, P Owen (1991), 67-173. Sample containing about 38603 words from a book (domain: imaginative)
- AN8** *The meddlers*. Rayner, Claire, Michael Joseph Ltd, London (1991), 15-110. Sample containing about 35988 words from a book (domain: imaginative)
- G0F** *Sweet dreams*. Frayn, Michael, Penguin Group, London (1976), 5-136. Sample containing about 45447 words from a book (domain: imaginative)
- G0P** *Heathen*. Hutson, S, Warner Books, London (1993), 132-321. Sample containing about 43262 words from a book (domain: imaginative)
- G15** *A midsummer killing*. Barnes, Trevor, New English Library, Sevenoaks (1991). Sample containing about 43003 words from a book (domain: imaginative)
- H7W** *Bay of rainbows*. James, Dana, Mills & Boon, Richmond, Surrey (1993). Sample containing about 53275 words from a book (domain: imaginative)
- H97** *Miracles can happen*. Howard, Stephanie, Mills & Boon, Richmond, Surrey (1992). Sample containing about 49296 words from a book (domain: imaginative)
- HA3** *The colour of magic*. Pratchett, Terry, Colin Smythe Ltd, Gerrards Cross (1983), 7-141. Sample containing about 46464 words from a book (domain: imaginative)
- HGY** *Love of my heart*. Richmond, Emma, Mills & Boon, Richmond, Surrey (1993). Sample containing about 51646 words from a book (domain: imaginative)
- HH0** *Lucker and Tiffany peel out*. Mildmay, Eroica, Serpent's Tail, London (1993), 57-181. Sample containing about 42601 words from a book (domain: imaginative)
- HH1** *My enemy, my love*. Byrne, Julia, Mills & Boon, Richmond, Surrey (1993). Sample containing about 87955 words from a book (domain: imaginative)

**References:**

1. Batsevych F. S. Vstup do linhvistychnoyi prahmatyky : pidruchnyk. Kyiv : VTs «Akademiya», 2011. 304 s. (Seriya «Al'ma-mater»). (Introduction to linguistic pragmatics)
2. Batsevych F. S. Pryrodnist' spilkuvannya yak linhvoprahmatychna katehoriya // *Movoznavstvo*. 2011. № 1. S. 3–12. Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/MoZn\\_2011\\_1\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/MoZn_2011_1_3) (Naturalness of communication as a linguopragmatic category)
3. Vrabel' T. Slovtvorcha prahmatyka u suchasniy anhliys'kiy movi. Berehove ; Uzhhorod : ZUI im. F. Rakotsi II ; TOV «RIK-U», 2020. 236 s. (Word-formation pragmatics in modern English)
4. Lukashchuk M. V. Funktsionuvannya diyesliv movlennya u suchasniy anhliys'kiy movi (na materialy Brytans'koho natsional'noho korpusu) : dys. ... kandydata filol. nauk: 10.02.04 «Hermans'ki movy». L'viv, 2021. (data zakhystu: 29.09.2021) (The Functioning of Speech Verbs in Modern English (Based on the British National Corpus))
5. Filippova N. M. Osoblyvosti anhlovmovnoho rytorychno-orhanizovanoho naukovoho dyskursu : navch. posib. Mykolayiv : NUK, 2021. 172 s. (Features of English rhetorically organized scientific discourse)
6. Su Y. Corpus-based comparative study of intensifiers: quite, pretty, rather and fairly // *Journal of World Languages*. 2016. Vol. 3. Published online: 12 Apr 2017. DOI: 10.1080/21698252.2017.1308306. Rezhym dostupu: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21698252.2017.1308306#d1e122>
7. Richard X., Tao H. A corpus-based sociolinguistic study of amplifiers in British English // *Sociolinguistic Studies*. 2007. Vol. 1, No. 2. P. 241–273.

**THE SOURCE OF THE ILLUSTRATIVE MATERIAL****British National Corpus. – CD-ROM. – Oxford: Oxford University Press, October 2000.**

- AC3** *Misfortunes of Nigel*. Pitt-Kethley, Fiona, P Owen (1991), 67-173. Sample containing about 38603 words from a book (domain: imaginative)
- AN8** *The meddlers*. Rayner, Claire, Michael Joseph Ltd, London (1991), 15-110. Sample containing about 35988 words from a book (domain: imaginative)
- G0F** *Sweet dreams*. Frayn, Michael, Penguin Group, London (1976), 5-136. Sample containing about 45447 words from a book (domain: imaginative)
- G0P** *Heathen*. Hutson, S, Warner Books, London (1993), 132-321. Sample containing about 43262 words from a book (domain: imaginative)
- G15** *A midsummer killing*. Barnes, Trevor, New English Library, Sevenoaks (1991). Sample containing about 43003 words from a book (domain: imaginative)
- H7W** *Bay of rainbows*. James, Dana, Mills & Boon, Richmond, Surrey (1993). Sample containing about 53275 words from a book (domain: imaginative)
- H97** *Miracles can happen*. Howard, Stephanie, Mills & Boon, Richmond, Surrey (1992). Sample containing about 49296 words from a book (domain: imaginative)
- HA3** *The colour of magic*. Pratchett, Terry, Colin Smythe Ltd, Gerrards Cross (1983), 7-141. Sample containing about 46464 words from a book (domain: imaginative)
- HGY** *Love of my heart*. Richmond, Emma, Mills & Boon, Richmond, Surrey (1993). Sample containing about 51646 words from a book (domain: imaginative)
- HH0** *Lucker and Tiffany peel out*. Mildmay, Eroica, Serpent's Tail, London (1993), 57-181. Sample containing about 42601 words from a book (domain: imaginative)
- HH1** *My enemy, my love*. Byrne, Julia, Mills & Boon, Richmond, Surrey (1993). Sample containing about 87955 words from a book (domain: imaginative)

Отримано: 16 грудня 2025 р.

Прорецензовано: 27 грудня 2025 р.

Прийнято до друку: 28 грудня 2025 р.

email: larysa.minich@oa.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3105-6835>

email: serhii.sakhvon@oa.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-7489-2933>DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28\(96\)-10-15](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28(96)-10-15)Мініч Л. С., Сахвон С. Р. Цифровий астротерфінг у Telegram: соціолінгвістичні механізми та мовні маркери впливу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 28(96). С. 10–15.

УДК: 811.161.2'373.6:316.774.2

**Мініч Лариса Степанівна,**кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови і літератури  
Національного університету «Острозька академія»**Сахвон Сергій Русланович,**студент 4 курсу першого (бакалаврського) рівня здобуття вищої освіти  
спеціальності 035.01 «Українська мова та література»  
Національного університету «Острозька академія»**ЦИФРОВИЙ АСТРОТЕРФІНГ У TELEGRAM:  
СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ТА МОВНІ МАРКЕРИ ВПЛИВУ**

У статті зроблено комплексний соціолінгвістичний аналіз механізмів цифрового астротерфінгу в українському сегменті соціальної мережі Telegram (на матеріалі спільноти «Поверніть чоловіка!!!»). Вивчення специфіки функціонування псевдогромадських спільнот дає змогу дослідити особливості сучасних маніпулятивних технологій, зокрема стратегії штучної поляризації суспільства та конструювання конфліктної групової ідентичності.

У межах дослідження вперше актуалізовано поняття «цифровий астротерфінг» в українському соціолінгвістичному дискурсі та запропоновано авторське визначення терміна «псевдогромадська мережева спільнота». Описано роль мови у формуванні опозиції «своєї-чужої». Розглянуто дискурс Telegram-каналу «Поверніть чоловіка!!!» як середовище реалізації ворожих наративів, замаскованих під громадянську активність.

Увагу зосереджено на виявленні та класифікації лексичних маркерів штучності комунікації. Досліджено рівні мовної інтерференції (графічно-ортографічній, морфологічній, лексичній). Зокрема зафіксовано системне використання латинських гомогліфів і російських кальок, що спростовує легенду про автентичність мовця. Проаналізовано специфіку використання мови ворожнечі та засобів синтаксису в контексті сугестії для блокування критичного сприйняття інформації.

Проаналізовано еволюцію комунікативної стратегії спільноти, зокрема трансформацію мовної поведінки від використання експресивів (імітації відчаю) до директивів (закликів до насилля). У статті окреслено механізми соціальної інженерії, спрямовані на дегуманізацію представників державних структур та легітимізацію насильства. Доведено, що досліджуваний ресурс є інструментом ворожого впливу, метою якого є дестабілізація українського суспільства.

Результати дослідження можуть бути використані в подальшому спостереженні за інформаційним простором, розробці алгоритмів ідентифікації псевдогромадських мережевих спільнот, а також для протидії ворожій пропаганді.

**Ключові слова:** цифровий астротерфінг, соціолінгвістика, псевдогромадська мережева спільнота, мовна інтерференція, мова ворожнечі, поляризація суспільства, дискурс-аналіз, Telegram.

**Larysa Minich,**Associate Professor of the Department of Ukrainian Language and Literature,  
National University of Ostroh Academy**Serhii Sakhvon,**

student of the National University «Ostroh Academy»

**DIGITAL ASTROTURFING IN TELEGRAM:  
SOCIOLINGUISTIC MECHANISMS AND LINGUISTIC MARKERS OF INFLUENCE**

This article presents a comprehensive sociolinguistic analysis of digital astroturfing mechanisms within the Ukrainian segment of Telegram, utilizing the community “Povernit cholovika!!!” (“Bring My Husband Back!!!”) as a primary case study. By examining the operational specifics of pseudo-grassroots online groups, the study investigates contemporary manipulative technologies, focusing on strategies of artificial social polarization and the construction of conflict-driven group identities.

The research introduces the concept of “digital astroturfing” into Ukrainian sociolinguistic discourse as a tool of information-psychological influence and proposes an original definition for the term “pseudo-grassroots network community.” The paper explores the role of language in shaping the “us–them” dichotomy, analyzing the discourse of the target Telegram channel as an environment where hostile narratives are disguised as civic engagement.

Particular attention is paid to identifying and classifying lexical markers that signal the artificial nature of the communication. The analysis reveals multiple levels of linguistic interference – graphic-orthographic, morphological, and lexical. Notably, the study documents the systematic use of Latin homoglyphs and Russian calques, which undermine the speaker’s purported authenticity. Furthermore, the article analyzes the use of hate speech and specific syntactic devices designed to induce suggestibility and suppress critical thinking.

The study traces the evolution of the community’s communicative strategy, highlighting a shift in linguistic behavior from expressives (simulating despair) to directives (inciting violence). It also identifies social engineering mechanisms aimed at dehumanizing state representatives and legitimizing aggression. The findings demonstrate that the examined resource functions as an instrument of hostile influence intended to destabilize Ukrainian society.

These results offer practical applications for monitoring the information space, developing algorithms to identify pseudo-grassroots communities, and countering hostile propaganda.

**Keywords:** digital astroturfing; sociolinguistics; pseudo-grassroots online community; linguistic interference; hate speech; social polarization; discourse analysis; Telegram.

**Постановка проблеми.** В умовах інформаційної війни Україна постійно зазнає ворожих впливів, оскільки ворог виділяє значні ресурси задля того, щоби впливати на українську громадськість не лише фізичним терором, а й м'яким тиском.

Одним із ключових способів такого впливу став цифровий астротерфінг. За визначенням Марка Ковіча, цифровий астротерфінг це сфабрикована, оманлива та стратегійна діяльність «згори-вниз» в інтернеті, ініційована політичними акторами, яка імітує діяльність «знизу-вгору» незалежних індивідів (Kovic et al., 2018: 71). У контексті дослідження проаналізований механізм створення штучного образу жертви як елемента маніпулятивної стратегії. Авторка досліджуваної спільноти – звичайна жінка, яка, однак, транслює організовані наративи.

У дослідженні ми спираємося на базове визначення Комітету міністрів Ради Європи, яке трактує мову ворожнечі як усі форми самовираження, які поширюють, підбурюють, сприяють або виправдовують форми ненависти, засновані на нетерпимості (Council of Europe, 1997). У контексті досліджуваного ресурсу об'єктом такої нетерпимості стають не етнічні групи, а представники державних структур. У результаті виникає поділ на «своїх» і «чужих»... Гіперболізація негативних ознак опонентів і виняткових чеснот свого «табору» спричиняє розлом усталеної картини світу споживачів масмедіа (Богданова, Лептуга, 2020: 6).

За нашим визначенням, псевдогромадська мережева спільнота – цифрове середовище, яке функціонує в межах певної соціальної платформи, імітуючи ініціативи та голоси невідомих небайдужих громадян. На рівні змісту воно порушує актуальні проблеми суспільства, але вкраплює у свій дискурс мову ворожнечі й технології ІПСО, радикалізуючи ставлення до питання замість пошуків шляхів його вирішення, та може діяти з власних недружніх мотивів або під кураторством зацікавлених осіб чи організацій.

Важливо відрізнити таку діяльність від звичайного тролінгу. На відміну від хаотичної поведінки тролів, цифровий астротерфінг є системним стратегійним інструментом, спрямованим на зміну громадської думки щодо конкретних політичних фігур або державних політик (Kovic et al., 2018). Псевдогромадські мережеві спільноти стають суспільним середовищем функціонування цього інструмента.

Дослідження цього феномена дасть змогу розробити алгоритми розпізнавання таких стратегій пропаганди й ефективніше протидіяти їм. Праця межує з такими дисциплінами: соціолінгвістика, психолінгвістика, інтернет-лінгвістика.

**Актуальність теми.** Гібридний характер війни в Україні зумовлює з'яву нових форм ворожих інформаційних впливів, одним із яких є мімікрування ворожих ресурсів під автентичні українські спільноти, зокрема в мережі Telegram. Актуальність статті полягає в необхідності виявлення лінгвістичних стратегій ворога, зокрема специфічних лексико-стилістичних маркерів руйнівного впливу. Окремим аспектом є виявлення й аналіз мови ворожнечі як елемента створення суспільного розколу. В умовах стрімкого розвитку мережевого дискурсу питання того, як мовлення поляризує суспільство, є особливо актуальним і потребує постійного дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Специфіка мовної агресії в українському медійному дискурсі ґрунтовно висвітлена в працях вітчизняних дослідників (І. Богданова, О. Лептуга, О. Коковіхіна). Психолінгвістичні аспекти сугестії та маніпулятивного впливу є предметом наукової розвідки Т. Мудраченко в праці «Сугестія як засіб мовленнєвого впливу». Соціолінгвістичні аспекти мовної інтерференції досліджує Л. Масенко, зокрема в праці «Суржик: між мовою і язиком». Особливості функціонування астротерфінгу в мережі досліджує М. Ковіч у праці «Цифровий астротерфінг у політиці: визначення, типологія та протидія». Водночас, не є достатньо дослідженим питання соціолінгвістичної ролі лексико-стилістичних маркерів у контексті функціонування псевдогромадських мережевих спільнот, зокрема в Telegram. Також не є достатньо дослідженим питання цифрового астротерфінгу в українському дискурсі як нової інформаційної загрози в умовах війни в контексті України.

**Метою статті** є виявлення й аналіз лексичних маркерів маніпулятивного впливу в дискурсі псевдогромадських мережевих спільнот і створення механізмів протидії ворожому впливу на український мережевий дискурс.

Для досягнення мети були поставлені такі **завдання**:

- актуалізувати поняття «цифровий астротерфінг» і «псевдогромадська мережева спільнота» в українському соціолінгвістичному дискурсі;

- проаналізувати лексичні маркери впливу й специфіку синтаксису як елементів сугестивного впливу;
- виявити рівні мовної інтерференції як доказ неавтентичності мовної особистості автора ресурсу;
- розкрити соціолінгвістичні механізми, спрямовані на штучну поляризацію суспільства та створення конфліктної групової ідентичності;
- розробити алгоритм виявлення та стратегію протидії ворожим впливам у мережевих спільнотах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наразі українське суспільство охоплене повномасштабною війною, яка, своєю чергою, впливає на людей не тільки фізично, а й психологічно. Із метою дестабілізації української громади ворог активно залучає ІПСО, створюючи постійний м'який тиск в умовах деморалізаційного руйнівного тиску. Додаткова вразливість до інформаційних маніпуляцій в умовах новонабутого мережевого дискурсу зумовлює необхідність вивчення й аналізу функціонування мови як ефективного інструмента впливу на масову думку.

Дослідження спиратиметься на дискурс-аналіз Telegram-каналу «Поверніть чоловіка!!!» (Поверніть чоловіка!!!, 2025). Спільнота має майже вісімсот підписників, тобто є нішевим ресурсом. Добір саме цього дискурсу зумовлений його специфікою та особливостями функціонування в контексті цифрового астротерфінгу. Корпус включає всі дописи ресурсу станом на 24 листопада 2025 року. Використано метод цільової вибірки. Загальна кількість дописів каналу перевищує 200 одиниць. Із різних часових проміжків були дібрані дописи, які відображають повторювані стратегії мовного впливу. Такий підхід дає змогу проаналізувати ключові особливості ресурсу без необхідності повного корпусного аналізу. Повний аналіз ресурсу може стати метою майбутньої наукової розвідки.

Передусім варто зазначити контекст і легенду цього ресурсу. Назва «Поверніть чоловіка!!!» за змістом є експресивом і може бути спрямована на виклик емпатії в читача. Редуплікація знаків оклику підсилює експресивність, допомагаючи конструювати образ людини у відчаї. Перший допис цього каналу одразу викладає легенду повністю, зазначаючи, що власник цього каналу – це «Світлана», яка «створила цей канал, щоб знайти чоловіка», якого «насилно забрали представники ТЦК»

на її очах. Він і пояснює її «трагедію» найглибше, вдало створюючи образ жінки, яка має біду. Ефект підсилює й згадка про «листи і до Міноборони, і в поліцію, і в СБУ, в ТЦК», і заклики «молю вас, благаю», «дуже прошу». Перші чотирнадцять дописів спрямовані зно на підкріплення цієї легенди, дванадцять із них мають текст. Найважливішими топосами в них є такі: надуживання знаків окулику (100%) і невдоволення діяльністю органів (58%). Загалом, «Світлана» буде свою легенду на актуальному й болючому для українського суспільства питанні – насильницькій мобілізації, яке є одним із найвразливіших до ІПСО, зокрема через постійну резонансність. Окрім того, вона додає до нього особистого відтінку й мовні маркери відчаю, через що її мовна поведінка робить її звичайною жінкою з українського суспільства, яка вирішила поширити свою трагедію в мережі. Ключова вада цієї легенди – відсутність доказів існування цієї «Світлани» як суб'єкта, їх історія намагається перебити постійними спробами залучити емпатію читача. Ніконім авторки – @svetikkkkk1992. Він не дає змоги ідентифікувати нічого, а прізвище й чіткі риси обличчя відсутні будь-де в цьому каналі. Окрім цього, не згадане ім'я чоловіка, що доволі нелогічно, якщо вона справді хоче його знайти. Наведені факти дають змогу ідентифікувати цей ресурс як прояв цифрового астротерфінгу, що зумовлює необхідність подальшого аналізу його функційної специфіки й механізмів впливу.

Аналізуючи вміст цього ресурсу, ми виявили специфічні малопомітні маркери, які дають змогу припускати, що мовна ідентичність «Світлани» не є автентичною. Попри те, що весь вміст побудований українською, зафіксовані приблизно дві тисячі випадків вживання латинського гомогліфу «i» там, де треба українська «і» (*що далі!? Людина зникла!...Повний ігнор зі сторони правоохоронців!!!*), або ж «i» з дієрезою там, де треба українська «і» (*чим більше я читаю новини, тим більше інформації*). Наявність гомогліфів була виявлена після експортування історії дописів ресурсу та використання пошукових інструментів. Це вказує на відсутність української мови в клавіатурі, а наявність латинської «i» з дієрезою можна пояснити добором відповідного спецсимвола на клавіатурі телефона. Водночас наявне уживання як української «і», так і «i», але в межах допису є лише один тип запису. Ця непослідовність дає змогу припустити, що цим ресурсом керують дві людини, одна з яких належить до української мовної спільноти, а інша – до російської. Це було би нелогічним, якщо канал справді веде одна особа – «Світлана», яка з початку говорила українською й у першому дописі вживала українську «і».

Окрім цього, наявна низка морфологічних і лексичних спотворень, притаманних російській мові, але втілених у парадигмі української мови. Це дає нам змогу говорити про явище мовної інтерференції. Дослідниця Лариса Масенко виділяє у своїй праці такі її типи: фонетичну, пов'язану з наближенням вимови до російської, морфологічну, пов'язану з порушенням системи відмінювання української мови та лексичну, пов'язану з російськими (Масенко, 2019).

Для фіксування та класифікації мовної інтерференції в ресурсі ми виділили такі одиниці: «вашего» замість «вашого», «заклинаю вас» замість «закликаю вас», «повернувшись» замість «який повернувся», «прочла» замість «прочитала», «громадській діяч» замість «громадський діяч», «б'ють» замість «б'ють», «тепер» замість «тепер», «говоришь» замість «говориш», «опасатися» замість «остерігатися», «виходить» замість «виходить», «експертиз» замість «експертиз» й «увезли» замість «вивезли». Згідно з цим переліком можемо виділити кілька ключових тенденцій мовної інтерференції. Специфіка дискурсу унеможливує виділення фонетичного рівня, зумовлюючи виділення графічно-ортографічного натомість. Відповідно, ми виділяємо такі рівні мовної інтерференції: 1) графічно-ортографічний, виявлений вживанням пов'язаних із російською мовою графем, порушенням логіки вживання апострофа й знака м'якшення й фонетичним відтворенням російської вимови; 2) морфологічний, виявлений уживанням притаманних російській мові закінчень, активних дієприкметників минулого часу й форм дієслова; 3) лексичний, виявлений прямими кальками. Ці тенденції вказують на те, що один із авторів ресурсу мислить і пише українською, а інший – думає категоріями російської, тому ці спотворення можуть бути продуктом мислення російською мовою з подальшим поверхневим перекладом. Наведені факти дають вагомі підстави вважати, що діяльність цього ресурсу курає хтось із ворожого простору, даючи методичну базу, а інколи й пишучи тексти самостійно.

Окремої уваги вартий лексико-семантичний рівень вмісту, оскільки він є не хаотичним виявом емоцій скривленої жінки, а системним використанням мови ворожнечі та сугестії з метою впливу й дестабілізації суспільства. На основі суцільної вибірки лексем виділяємо чотири ключові семантичні групи, які формують наратив ресурсу:

- 1) інвективи як засіб дегуманізації опонента:
    - а) зооморфні одиниці: «свині», «стадо», «щури», «шакали», «вовки», «собаки», «тварини», «худоба»;
    - б) кримінально-маргінальні одиниці: «бандити», «головорізи», «мразоти», «потвори», «нелюди», «виродки», «паскуди», «чорти», «гниди», «покидьки», «сволота», «наволоч», «бидлота», «мусора»;
    - в) одиниці, пов'язані з діяльністю ТЦК: «людожери», «могілізатори», «камуфльовані підараси», «тцкуни», «м'ясники»;
  - 2) лексика безнадії як засіб занурення в стан паніки:
    - а) одиниці, пов'язані з процесом мобілізації: «могілізація», «бусифікація», «половання на людей», «викрадення», «облава», «квиток в один кінець»;
    - б) одиниці опису майбутнього та ситуації на фронті: «м'ясорубка», «бійня», «гарматне м'ясо», «концтабір», «геноцид», «знищення націй», «прірва», «пекло», «холодна та голодна смерть», «радіоактивний попіл», «національна катастрофа», «смертний вирок», «безнадія»;
    - в) емоційні підсилювачі: «біль», «страх», «розпач», «сльози», «крик душі», «невідомість», «темрява», «хтонічний жах»;
  - 3) кліше пропаганди й ідеологемі як засіб впливу на українське суспільство:
    - а) геополітичні одиниці: «зовнішнє управління», «Вашингтон», «Лондон», «Брюссель», «соросята», «Фонд Відродження», «інтереси ТНК», «війна інтересів рашки та вашингтону», «режим Зеленського», «зелена темрява»;
    - б) суспільно-політичні штампи: «війна до останнього українця», «олігархічна влада», «багатіють на крові», «продаж землі», «нелегітима влада», «узурпація», «поліцейська держава», «третій рейх», «ракова пухлина»;
  - 4) лексика заклику до дії та насилля як кульмінація пропаганди:
    - а) одиниці заклику до фізичної розправи: «вбивати», «вшати», «палити», «знищувати», «бити», «добивати», «підіймати на вили», «ламати», «кидати каміння», «проколювати шини», «чинити опір», «рвати на шматки», «суд Лінча»;
    - б) одиниці інструментів агресії: «коктейлі Молотова», «зброя», «гранати», «вибухівка», «ножі», «рогатки», «каміння».
- Проаналізувавши ці групи лексем, ми дійшли висновку, що така концентрація специфічної лексики не є характерною для спонтанного мовлення людини в стані горя. Якщо групи 1 та 2 можна пояснити надмірним відчаєм, то факт

перетворення «Світлани» в геополітичного експерта й вільного оперування ідеологемами російської пропаганди є неприродним для звичайної української жінки, яка шукає шляхи вирішення проблеми. Додатково, заклики до насилля тематично віддалені від поверхневої суті каналу – пошуку чоловіка. Сукупність цих факторів вказує на те, що тут залучені методики ведення інформаційної війни, де кожне повідомлення містить слова-зачіпки для формування стійких асоціацій: «Україна = концтабір», «Влада = ворог», «Спротив = насилля щодо представників держави» тощо.

Аналіз синтаксичного рівня підтверджує гіпотезу про штучне моделювання емоційного стану. Автор ресурсу використовує набір графічних і стилістичних засобів, які імітують стан афекту та крайнього відчаю. Метою цих засобів є заблокувати критичне мислення читача та викликати миттєву негативну реакцію. Відповідно, ми виділяємо чотири ключові інструменти маніпуляції емоціями:

1) надуживання пунктуації. Тексти насичені надмірною кількістю знаків оклику та знаків питання, що не є характерним для нормативного писемного мовлення. Вочевидь, це є маркером емоційної нестабільності, або ж спроби «прокричати» повідомлення. У більшості дописів принаймні одне речення закінчене збігом трьох чи більше знаків («!!!», «!?!?»). Наприклад, у дописі від 27.03.2024: «Так до кого мені звертатися, тварюки!?!?!?!», або ж у дописі від 03.03.2025: «Влада хоче вбити наших дітей!?!?!»;

2) графічний «крик» крізь надуживання великих літер для виділення ключових слів або цілих речень. Такий синтаксис має на меті зосереджувати увагу безпосередньо на найважливіших частинах повідомлення. Наприклад, допис від 22.04.2024: «...П'ЯТЬ!!! місяців...», або ж допис від 11.03.2024: «...ПОВБИВАТИ цих клятих тецекашників!!!»;

3) емодзі як регламентатори сенсу та реакції на повідомлення. Автор постійно маркує дописи специфічними емодзі, які диктують необхідну реакцію. Як наслідок, ми виділили такі панівні маркери: 😡 (лють щодо дій ТЦК та влади), 😭 / 🙄 (горе, плач у контексті зниклого чоловіка та «свавілля»), ❤️ (образ жертви), 🧨 (підтримка підпалів авто військових);

4) експресивний синтаксис, оскільки текст побудований не як інформування, а як постійний діалог з уявною владою чи натовпом. Головною особливістю цього інструмента є наявність риторичних запитань, які містять уже готове звинувачення. Наприклад, допис від 21.02.2024: «Хто ми для них такі!? Біомаса! Худоба!!!», або ж допис від 09.07.2025: «А ви точно захисники народу, а не наші вороги?!».

Отже, синтаксична структура текстів свідчить про свідому відмову від логічного викладу думок, схилившись до емоційного. Таке поєднання графічної гіперболізації, «крику» й агресивних емодзі є характерною ознакою цифрового астротерфінгу, спрямованого на швидку радикалізацію аудиторії й провокування масових заворушень.

Аналіз комунікативних стратегій ресурсу дає змогу стверджувати, що його основною функцією є не інформування, а соціальна інженерія, тобто штучне моделювання конфліктних настроїв усередині суспільства. Автор використовує мовні засоби для створення жорсткої опозиції між соціальними групами, розділяючи їх в умовах війни в Україні.

Ми виділили три ключові соціолінгвістичні механізми, спрямовані на підірвання соціальної єдності:

1) створення об'єднувального образу жертв соціальної незахищеності, оскільки автор формує спільну ідентичність аудиторії з колективного статусу жертв. Автор використовує сегрегацію, відокремлюючи «простих людей», «утиснених у правах», від держави, в подальшому формуючи солідарність «низів» проти «верхів», де бідність і безправ'я стають маркерами належності до групи «своїх». У мовленні ресурсу ці ідеї виявлені використанням узагальнювальної лексики з підкресленим низьким соціальним статусом: «прості люди», «звичайні українці», «ми, хто не має грошей», «бідні». Наприклад, «Це свідчить лише про те, що війна для бідних! ...Але що робити простим людям, як я!?!»;

2) створення об'єднувального образу «їх», тобто «катів системи», з метою соціальної стигматизації представників влади та силових структур. Мовні засоби ресурсу делегітимізують їх і виводять за межі людської спільноти загалом. Створення окремого субкоду в межах спільноти «жертв системи» має на меті зняти моральну заборону на агресію. Якщо опонент маркований не як «захисник», а як «внутрішній окупант» або «бандит», то насильство щодо нього стає соціально нормальним актом самооборони. У мовленні ресурсу ці ідеї виявлені підміною офіційних назв соціальних ролей («військовий», «поліцейський») на кримінальні або ворожі назви: «бандити у військовій формі», «камуфльовані покидьки», «вороги українського народу», «наглядачі». Наприклад, «ТЦК – це вороги українського народу!», або ж «Навколо нас створюється величезний концтабір. А ті, хто повинен нас захищати – стали наглядачами»;

3) заклики до руйнівної поведінки, спрямовані до «жертв системи». Переглянувши дописи ресурсу, ми помітили, що з часом комунікаційна мета еволюціонує від скарг і розпачу до інструктажу. Якщо спочатку в дискурсі переважали експресиви, а сама авторка демонструвала безпорадність, то з часом ці одиниці переростають у директиви, а ресурс поступово перетворюється зі «щоденника жертви» на інструкцію з масових заворушень. Відповідно, можемо виділити три етапи становлення цієї мовної поведінки: перший етап, коли «Світлана» була безпорадною жінкою («Я не знаю що робити... Створила цей канал в надії...»); другий етап, коли «Світлана» починає закликати до дрібного шкідництва («Давайте клеїти листівки, малювати графіті, пробивати колеса – все що завгодно»); третій етап, коли заклики стають прямими тактичними вказівками щодо збройного спротиву, деталізуючи знаряддя й методи («...кожна мати... повинна мати в себе два камені. І коли на їх очах відбувається чергове викрадення людини, кинути ці камені у викрадачів!... А підліткам треба мати при собі шийну хустку... і розатку»).

Зроблений аналіз комунікативних стратегій дає змогу кваліфікувати мовну стратегію цього ресурсу як агресивну, спрямовану на руйнування соціальної згуртованості. Специфічний добір мовних засобів – від пейоративів до директивів – свідчить про те, що мова тут є не засобом комунікації, а інструментом створення зміненої суспільної реальності. У ній субкод «своїх», побудований заміною добра та зла, маркує громадянський обов'язок як «рабство», а насильство проти держави легітимізує як нову соціальну форму виживання. Така трансформація ціннісних орієнтирів крізь мовлення є класичним прикладом лінгвістичної маніпуляції, характерної для астротерфінгу в умовах гібридної війни.

Зважаючи на аналіз дискурсу псевдогромадської мережевої спільноти «Поверніть чоловіка!!!», ми пропонуємо стратегію протидії, спрямовану не лише на блокування вмісту, а й на руйнування штучно створених соціальних зв'язків і відновлення комунікативної гігієни.

Передусім, ми пропонуємо звертати увагу на виявлення чужого мовного субкоду (тут – маркери «свій-чужий»). Це включає розробку алгоритмів, які фіксують порушення мовного коду. Наш аналіз рівнів інтерференції виявив, що автори ресурсу намагаються імітувати мовлення певної соціальної групи («прості українці»), але зазнають невдачі через брак комунікативної компетентності. Автентичний носій української, навіть в умовах стресу чи недостатньої грамотності, не використовує гомогліфи для заміни літер «і» та «ї», бо це заперечує логіку мережевої комунікації, де налаштування клавіатури одразу мають автентичні «і» та «ї». Окрім цього, мовцю, який говорить українською, нема потреби використовувати символи, закріплені за російською мовою («ы», «э»). Відповідно, це є маркером приналежності мовця до іншої мовної спільноти, в цьому випадку – російської. Викриття графічних невідповідностей є легким способом руйнування довіри до джерела як до «свого». Використання функції Telegram «Експортувати історію чату» в сумнівному каналі з подальшим пошуком за сумнівними гліфами є ключовим методом реалізації цієї стратегії.

Другою стратегією є критична деконструкція експресивного синтаксису. Якщо ресурс використовує гіперболізовану пунктуацію та специфічний набір емодзі, варто перевірити, чи не є надмірна експресивність спробою нав'язати групову норму поведінки. У нашому випадку цей інструмент сприяв деформації реальності, об'єднуючи людей у спільноту в стані паніки. Дієвим методом протидії такому впливу є переміщення дискурсу з площини «емоційного крику» в площину справжнього «громадського діалогу», оскільки в такому разі маніпулятор втрачає засіб керування – емоційну надмірність.

Третьою стратегією є створення алгоритмів руйнування штучного соціального поділу. Аналіз лексики виявив, що дискурс спільноти створює конфліктну модель суспільства, в якому «знедолений народ» самостійно бореться проти «свавілля влади та ТЦК». У контексті ресурсу «прості люди» стають «своїми», а представників влади стигматизують, тобто маркують «чужими». Для подолання цього штучного поділу необхідно передусім наповнювати інформаційний простір наративами, які регуманізують образ військового та представника держави, повертаючи їх у категорію «свої». Варто зауважувати, що представники мобілізаційних структур – це ті самі представники групи «прості громадяни» (ветерани, поранені), а не антагоністи в суспільстві. Це сприятиме нівелюванню ефекту соціального розколу, який є метою цифрового астротерфінгу в аналізованому ресурсі.

Четвертою, найважливішою стратегією, є підтвердження існування суспільного суб'єкта, якому людина хоче довіряти. Проаналізувавши ресурс, ми виявили, що легенда автора каналу є спробою створити типовий суспільний образ «жінки з народу» для залучення підтримки й солідарності. Однак, відсутність індивідуальних мовних рис і конкретних біографічних даних перетворює цей образ на комунікативну підробку, хоча й добре сплановану. Дієвим методом боротьби з такими авторами є вимога прозорості комунікації. У справжніх громадських спільнотах лідери думок мають підтверджений життєпис і свій стиль мовлення. Анонімність чи шаблонність мовлення авторів у питаннях, які вимагають високого рівня довіри (пошук людини) потрібно розуміти як ознаку актора, який не має морального права говорити від імені спільноти.

**Висновки.** У результаті комплексного аналізу каналу «Поверніть чоловіка!!!» ми довели, що досліджуваний ресурс є інструментом цифрового астротерфінгу, який функціонує у форматі псевдогромадської мережевої спільноти. Окреслення цього авторського терміна дало змогу точніше пояснити специфіку функціонування суспільних цифрових ресурсів, які імітують громадянські ініціативи з метою впливу на соціальну свідомість. Ключовим доказом несправжності суб'єкта комунікації стала мовна інтерференція, виявлена на кількох рівнях. Масове вживання гомогліфів і часті спотворення слів свідчать про відсутність комунікативної компетентності авторів і їхню приналежність до осіб, залучених до російськомовного простору, що спростовує легенду про автентичність ресурсу.

Лексико-семантичний і психолінгвістичний аналіз засвідчив, що вміст спільноти базований на використанні мови ворожнечі, спрямованої на дегуманізацію представників державних структур. Засоби штучної експресивності: гіперболізована пунктуація, капслок, емодзі – є інструментом блокування критичного мислення та конструювання лояльної спільноти, об'єднаної страхом й агресією. Кінцевою метою такої тактики є штучна поляризація суспільства, створення групи «жертв» проти групи «катів».

Дискурс-аналіз виявив еволюцію мовних засобів від експресивів до директивів. Це підтверджує, що кінцевою метою соціолінгвістичної маніпуляції є зміна поведінки читачів: легітимізація фізичного насилля проти державних інституцій крізь заміну понять і використання специфічної лексики.

Практичним результатом роботи є розроблення стратегій протидії, базованих на соціолінгвістичному відстеженні невідповідностей ресурсу. Першою порадою є звертання уваги на рівні мовної інтерференції мовця й з'ясування причин їхньої з'яви. Другою порадою є критичне осмислення експресивного синтаксису та його можливих функцій у контексті ресурсу. Третьою порадою є створення контрнарративів і поширення правди щодо державних структур і представників влади й регуманізація представників мобілізаційних структур. Останньою порадою є підтвердження особистості автора сумнівного ресурсу перед тим, як слухати його думку щодо гострих чи особистих питань.

**Перспективи подальших розвідок** убачаємо в масштабуванні дослідження на інші тематичні сегменти українського мережевого дискурсу з метою створення комплексної типології псевдогромадських мережевих спільнот. Окремої уваги потребує вивчення ролі великих мовних моделей у творенні текстів для цифрового астротерфінгу, а також порівняльний аналіз функціонування механізмів соціолінгвістичних маніпуляцій в інших цифрових середовищах.

#### Література:

1. Богданова І., Лептуга О. «Мова ворожнечі» в текстах українськомовного медіапростору. *Український світ у наукових парадигмах* : зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. Харків, 2020. Вип. 7. С. 6–11. URL: <http://repositc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/12378> (дата звернення: 24.11.2025).
2. Коковіхіна О. Функціонування мови ворожнечі в умовах мирного і воєнного часу. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Вип. 14. С. 15–23. URL: [http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/14\\_2022/2.pdf](http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/14_2022/2.pdf) (дата звернення: 24.11.2025).
3. Масенко Л. Суржик: між мовою і язиком. 2-ге вид., зі змін. і допов. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 232 с.
4. Мудраченко Т. Б. Сугестія як засіб мовленнєвого впливу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2015. Вип. 56. С. 211–214.

5. Поверніть чоловіка!!! : Telegram-канал. URL: <https://t.me/povernitcholovika> (дата звернення: 24.11.2025).
6. Kovic M., Rauchfleisch A., Sele M., Caspar C. Digital astroturfing in politics: Definition, typology, and countermeasures. *Studies in Communication Sciences*. 2018. Vol. 18, No. 1. P. 69–85.
7. Recommendation No. R (97) 20 of the Committee of Ministers to member states on hate speech. Council of Europe. 30 October 1997. URL: [https://coe.int/en/web/freedom-expression/committee-of-ministers-adopted-texts/-/asset\\_publisher/aDXmrol0vvsU/content/recommendation-no-r-97-20-of-the-committee-of-ministers-to-member-states-on-hate-speech-](https://coe.int/en/web/freedom-expression/committee-of-ministers-adopted-texts/-/asset_publisher/aDXmrol0vvsU/content/recommendation-no-r-97-20-of-the-committee-of-ministers-to-member-states-on-hate-speech-) (date of access: 23.11.2025).

**References:**

1. Bohdanova, I., & Leptuha, O. (2020). «Mova vorozhnechi» v tekstakh ukrainskomovnoho mediaprostoru [«Hate speech» in the texts of the Ukrainian-language media space]. *Ukrainskyi svit u naukovykh paradyhmakh – Ukrainian world in scientific paradigms*, 7, 6–11. Retrieved from <http://repositc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/12378> [in Ukrainian].
2. Kokovikhina, O. (2022). Funktsionuvannia movy vorozhnechi v umovakh myrnoho i voyennoho chasu [The functioning of hate speech in peacetime and wartime conditions]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya psikhologichni nauky – Visnyk of the Lviv University. Series Psychological sciences*, 14, 15–23. Retrieved from [http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/14\\_2022/2.pdf](http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/14_2022/2.pdf) [in Ukrainian].
3. Masenko, L. (2019). *Surzhyk: mizh movoyu i yazykom [Surzhyk: between language and “yazyk”]* (2nd ed.). Kyiv: Vydavnychi dim «Kyievo-Mohylianska akademiya» [in Ukrainian].
4. Mudrachenko, T. B. (2015). Suhestiia yak zasib movlennievoho vplyvu [Suggestion as a means of lingual influence]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiya». Seriya «Filologichna» – Scientific Notes of Ostroh Academy National University: Philology Series*, 56, 211–214 [in Ukrainian].
5. Povernit cholovika!!! [Bring My Husband Back!!!]. (n.d.). *Home page* [Telegram channel]. Telegram. Retrieved November 24, 2025, from <https://t.me/povernitcholovika>
6. Kovic, M., Rauchfleisch, A., Sele, M., & Caspar, C. (2018). Digital astroturfing in politics: Definition, typology, and countermeasures. *Studies in Communication Sciences*, 18(1), 69–85 [in English].
7. Council of Europe. (1997). *Recommendation No. R (97) 20 of the Committee of Ministers to member states on hate speech*. Retrieved from [https://coe.int/en/web/freedom-expression/committee-of-ministers-adopted-texts/-/asset\\_publisher/aDXmrol0vvsU/content/recommendation-no-r-97-20-of-the-committee-of-ministers-to-member-states-on-hate-speech-](https://coe.int/en/web/freedom-expression/committee-of-ministers-adopted-texts/-/asset_publisher/aDXmrol0vvsU/content/recommendation-no-r-97-20-of-the-committee-of-ministers-to-member-states-on-hate-speech-) [in English].

Отримано: 15 листопада 2025 р.

Прорецензовано: 10 грудня 2025 р.

Прийнято до друку: 15 грудня 2025 р.

email: inna.kovalchuk@oa.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2557-8162>

email: orest.matsiievskiy@oa.edu.ua

DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28\(96\)-16-20](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28(96)-16-20)Ковальчук І. В., Мацієвський О. Ю. Прагматичні стратегії висвітлення російсько-української війни в американських медіа: когнітивно-дискурсивний підхід. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* : серія «Філологія». Острог : Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 28(96). С. 16–20.

УДК: 811

**Ковальчук Інна В'ячеславівна,**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
Національний університет «Острозька академія»  
**Мацієвський Орест Юрійович,**  
магістр,  
Національний університет Острозька академія

## ПРАГМАТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ВИСВІТЛЕННЯ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ В АМЕРИКАНСЬКИХ МЕДІА: КОГНІТИВНО-ДИСКУРСИВНИЙ ПІДХІД

У статті аналізуються прагматичні стратегії репрезентації російсько-української війни в американських медіа (*The New York Times*, *The Washington Post*) у межах когнітивно-дискурсивного підходу. Актуальність дослідження зумовлена потребою виявити мовні механізми впливу, що формують інтерпретаційні моделі воєнного конфлікту у глобальному інформаційному просторі. Мета статті – визначити та систематизувати прагматичні стратегії медіадискурсу США й окреслити їхню роль у конструюванні образу війни. Методологія поєднує когнітивно-дискурсивний, критичний дискурс-аналіз і контент-аналіз. У центрі уваги – оцінна лексика, модальність, евіденційність, метафора та фреймінг. Аналіз засвідчує, що американські ЗМІ послідовно вибудовують картину війни через поєднання емоційно-оцінних і когнітивних стратегій, спрямованих на легітимацію підтримки України та представлення Росії як загрози міжнародній безпеці. Динаміка риторики 2022–2025 рр. демонструє перехід від початкового шоку до стратегічного осмислення та усталених дискурсивних рамок. Результати поглиблюють розуміння прагматичних механізмів сучасного медіадискурсу й відкривають перспективи подальших досліджень у когнітивній лінгвістиці та медіалінгвістиці.

**Ключові слова:** прагматичні стратегії, когнітивно-дискурсивний підхід, американські медіа, *The New York Times*, *The Washington Post*, російсько-українська війна, критичний дискурс-аналіз, контент-аналіз, оцінна лексика, модальність, евіденційність, метафора, фреймінг, риторичні моделі, медіадискурс.

**Inna Kovalchuk,**  
PhD in Psychological Sciences, Associate Professor,  
The National University of Ostroh Academy  
**Orest Matsiievskiy,**  
Master's Degree,  
National University of Ostroh Academy

## PRAGMATIC STRATEGIES FOR COVERING THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR IN THE AMERICAN MEDIA: A COGNITIVE-DISCURSIVE APPROACH

The article analyzes pragmatic strategies of representing the Russian-Ukrainian war in American media (*The New York Times*, *The Washington Post*) within the framework of a cognitive-discursive approach. The relevance of the study is determined by the need to identify linguistic mechanisms of influence that shape interpretive models of military conflict in the global information space. The purpose of the article is to identify and systematize the pragmatic strategies of US media discourse and outline their role in constructing the image of war. The methodology combines cognitive-discursive, critical discourse analysis, and content analysis. The focus is on evaluative vocabulary, modality, evidentiality, metaphor, and framing. The analysis shows that the US media consistently constructs a picture of war through a combination of emotional-evaluative and cognitive strategies aimed at legitimizing support for Ukraine and presenting Russia as a threat to international security. The dynamics of rhetoric in 2022–2025 demonstrate a transition from initial shock to strategic reflection and established discursive frameworks. The results deepen our understanding of the pragmatic mechanisms of contemporary media discourse and open up prospects for further research in cognitive linguistics and media linguistics.

**Keywords:** pragmatic strategies, cognitive-discursive approach, American media, *The New York Times*, *The Washington Post*, Russian-Ukrainian war, critical discourse analysis, content analysis, evaluative vocabulary, modality, evidentiality, metaphor, framing, rhetorical models, media discourse.

**Постановка проблеми.** Медіадискурс як форма соціальної комунікації відіграє ключову роль у формуванні суспільної думки та ідеологічних наративів. В умовах сучасних інформаційних війн медіа виконують як і інформативну, так і інтерпретаційну функцію, сприяючи легітимації певних оцінок та рішень у контексті російсько-української війни американські медіа, зокрема *The New York Times* і *The Washington Post*, виступають посередниками у формуванні міжнародного бачення подій, визначаючи рамки їхньої інтерпретації та задаючи тон глобальним дискусіям.

Попри наявність досліджень, присвячених мовним практикам воєнного дискурсу (Кулик, 2010; Масенко, 2017; Селіванова, 2021), а також фундаментальних праць у сфері критичного дискурс-аналізу (Fairclough, 2003; van Dijk, 1998), когнітивної лінгвістики (Lakoff, 2004; Chilton, 2004) та теорії фреймінгу (Entman, 1993), недостатньо уваги приділено саме прагматичним стратегіям американських ЗМІ у висвітленні війни в Україні. Залишається відкритим питання, які мовні та риторичні засоби визначають інтерпретаційні рамки цього конфлікту, як вони змінюються упродовж різних етапів війни та які когнітивно-дискурсивні механізми забезпечують їхню ефективність.

Отже, проблема потребує комплексного аналізу, що поєднує методи когнітивної лінгвістики, прагмалінгвістики, критичного дискурс-аналізу та контент-аналізу. Такий підхід дозволяє з'ясувати, як саме мова американських медіа не лише відображає, а й активно конструює соціально значущі події, формуючи міжнародний порядок денний і впливаючи на суспільні уявлення про війну.

**Актуальність теми.** Сучасна війна відбувається не лише на полі бою, а й у сфері інформаційної комунікації, де медіа формують глобальні уявлення про події та впливають на міжнародний порядок денний (Кулик, 2010; Fairclough, 2003). В умовах воєнних конфліктів засоби масової інформації стають не лише каналом передачі фактів, а й інструментом дискурсивного моделювання реальності, що визначає суспільні настрої та ідеологічні наративи (Масенко, 2017; van Dijk, 1998). Американські ЗМІ, зокрема *The New York Times* і *The Washington Post*, відіграють провідну роль у конструюванні інтерпретаційної картини російсько-української війни, задаючи рамки її сприйняття світовою аудиторією та впливаючи на міжнародні дискусії (Entman, 1993; Lakoff, 2004).

Попри значний доробок у сфері критичного дискурс-аналізу (Fairclough, 2003; van Dijk, 1998), когнітивної лінгвістики (Lakoff, 2004; Chilton, 2004) та досліджень фреймінгу (Entman, 1993), бракує системних робіт, що поєднують ці підходи для аналізу саме американського медіадискурсу про війну в Україні. В українському науковому контексті (Кулик, 2010; Масенко, 2017; Селіванова, 2021) також окреслено важливість вивчення мовних стратегій у медіа, проте прагматичний аспект у міжнародному вимірі залишається недостатньо розробленим.

Отже, актуальність теми зумовлена потребою комплексного аналізу прагматичних стратегій у дискурсі провідних американських медіа, що дозволить глибше зрозуміти механізми формування глобальної інтерпретаційної рамки війни та сприятиме розвитку когнітивно-дискурсивних і медіалінгвістичних досліджень в Україні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика медіадискурсу війни активно досліджується як в українській, так і в міжнародній науковій традиції. Вітчизняні науковці (Кулик, 2010; Масенко, 2017; Селіванова, 2021) наголошують на ролі мови у формуванні суспільної думки та ідеологічних наративів, підкреслюючи значення прагматичних стратегій у сучасному медіапросторі. Окремі дослідження зосереджуються на стилістично-прагматичних особливостях політичного дискурсу (Стеценко, 2021) та на комунікативно-прагматичних характеристиках військових неологізмів у медіа, що демонструє розширення спектра аналізу українського медіадискурсу.

У міжнародному контексті значний вплив мають класичні праці з критичного дискурс-аналізу (Fairclough, 2003; van Dijk, 1998), когнітивної лінгвістики та метафори (Lakoff, 2004; Chilton, 2004), а також теорії фреймінгу (Entman, 1993). Сучасні дослідження розвивають ці підходи: Kushneruk & Kurochkina (2020) застосовують когнітивно-дискурсивний метод до аналізу інформаційної війни, Shevchenko (2022) вивчає мультимодальні стратегії американських медіа у висвітленні війни, Onopiwu (2023) аналізує ідеологічні стереотипи у західному дискурсі про Україну, Huzen & Van den Bulck (2024) досліджують пропагандистські стратегії в американському медіадискурсі та їхній вплив на громадську думку.

Таким чином, сучасний стан досліджень засвідчує тенденцію до інтеграції когнітивних і прагматичних підходів у медіадискурсному аналізі, проте аспект стратегічної реалізації цих підходів у західному висвітленні війни в Україні залишається недостатньо розробленим.

**Мета статті.** Метою статті є виявлення та систематизація прагматичних стратегій, що застосовуються американськими медіа (*The New York Times*, *The Washington Post*) у висвітленні російсько-української війни, а також аналіз мовних і когнітивно-дискурсивних механізмів, які формують інтерпретаційні рамки конфлікту. Для досягнення цієї мети передбачено:

- визначити основні прагматичні засоби впливу (оцінна лексика, модальність, евіденційність, метафора, фреймінг);
- простежити динаміку риторичних моделей упродовж 2022–2025 рр.;
- поєднати когнітивно-дискурсивний, критичний дискурс-аналіз та контент-аналіз для комплексного вивчення медіа-текстів;

- окреслити роль американських ЗМІ у формуванні глобальної інтерпретаційної картини війни

**Завдання статті.** Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання:

• Окреслити теоретичні засади дослідження прагматичних стратегій у медіадискурсі, спираючись на когнітивно-дискурсивний та критичний підходи.

• Проаналізувати корпус матеріалів (*The New York Times*, *The Washington Post*, 2022–2025 рр.) з метою виявлення ключових мовних механізмів впливу (оцінна лексика, модальність, евіденційність, метафора, фреймінг).

• Систематизувати прагматичні стратегії, що реалізуються у висвітленні російсько-української війни в американських медіа.

• Простежити динаміку риторичних моделей упродовж різних етапів війни та визначити їхню роль у формуванні інтерпретаційної картини конфлікту.

• Визначити наукову та практичну значущість отриманих результатів для розвитку когнітивної лінгвістики, прагмалінгвістики та медіалінгвістики.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз прагматичних стратегій у медійному дискурсі потребує чітко окресленої емпіричної бази та методологічного інструментарію. Саме тому на початковому етапі дослідження важливо визначити корпус текстів, критерії їх відбору та наукові підходи, що забезпечують комплексність аналізу.

**Корпус і методологія дослідження.** Емпіричну базу дослідження становить корпус матеріалів провідних американських медіа – *The New York Times* та *The Washington Post* – опублікованих упродовж 2022–2025 рр. До аналізу залучено тексти різних жанрів (новинні повідомлення, аналітичні статті, репортажі, редакційні колонки), що забезпечує репрезентативність корпусу та дозволяє простежити динаміку дискурсивних стратегій на різних етапах війни. Вибір саме цих видань зумовлений їхнім глобальним впливом, високим рівнем довіри аудиторії та значною роллю у формуванні міжнародного порядку денного.

Методологічну основу становить поєднання кількох підходів. По-перше, застосовано **когнітивно-дискурсивний аналіз**, який дозволяє виявити концептуальні структури та ментальні моделі, що лежать в основі медіаінтерпретацій (Lakoff, 2004; Chilton, 2004). По-друге, використано **критичний дискурс-аналіз**, спрямований на виявлення ідеологічних настанов

і владних відносин, закладених у текстах (Fairclough, 2003; van Dijk, 1998). По-третє, застосовано **контент-аналіз**, що забезпечує кількісну перевірку частотності ключових мовних маркерів та прагматичних стратегій.

Таке поєднання методів дає змогу комплексно дослідити прагматичні засоби впливу – оцінну лексику, модальність, евіденційність, метафору та фреймінг – і простежити їхню роль у формуванні інтерпретаційної картини війни в американському медіадискурсі.

**Прагматичні стратегії у висвітленні війни.** Оцінна лексика: Американські медіа активно застосовують емоційно забарвлену лексику для створення позитивного образу України та негативного образу Росії.

- У *The Washington Post* (лютий 2022) вторгнення Росії описано як «*a brutal and unprovoked assault on a sovereign nation*» («жорстокий і неспровокований напад на суверенну державу»), що формує різко негативний образ агресора (*The Washington Post*, 2022).

- У *The New York Times* (березень 2023) Україна названа «*a resilient democracy under siege*» («стійка демократія в облозі»), що підкреслює її позитивний образ як жертви та символу демократичних цінностей (*The New York Times*, 2023).

- Використання прикметників на кшталт *brutal, unprovoked, devastating* щодо дій Росії та *resilient, courageous, steadfast* щодо України створює чітку оцінну позицію (Fairclough, 2003; van Dijk, 1998).

**Модальність.** Модальні конструкції відображають ступінь упевненості журналістів та експертів у прогнозах, підкреслюють необхідність міжнародної підтримки та неминучість відповідальності Росії.

- У *The New York Times* зазначено: «*Western allies must act decisively to prevent further escalation*» (*The New York Times*, 2022). Використання *must* підкреслює категоричність вимоги.

- У *The Washington Post* читаємо: «*The West should prepare for a protracted conflict*» (*The Washington Post*, 2023). Тут *should* виражає рекомендацію та прогноз.

Такі модальні маркери виконують прагматичну функцію впливу на читача, задаючи рамку необхідності чи ймовірності (Chilton, 2004).

**Евіденційність.** Посилання на офіційні джерела, заяви політиків, військових експертів і міжнародних організацій підсилюють достовірність повідомлень.

- У *The Washington Post* повідомляється: «*U.S. officials said the authorization was a response to Russia's deepening reliance on North Korean support*» (*The Washington Post*, 2024).

- У *The New York Times* журналісти цитують військових експертів: «*Analysts believe Ukraine is likely to regain more territory before winter*» (*The New York Times*, 2023).

Такі стратегії створюють ефект об'єктивності та підсилюють довіру до повідомлень (Кулик, 2010; Шевченко, 2022).

**Метафора.** Концептуальні метафори структурують сприйняття війни, надаючи їй зрозумілих когнітивних рамок.

- У газеті *The New York Times* Україна названа «*a frontline fortress of democracy*» («форпост демократії на передовій») (*The New York Times*, 2022).

- У *The Washington Post* Росія описана як «*a ticking time bomb for global security*» («бомба уповільненої дії для світової безпеки») (*The Washington Post*, 2023).

Подібні метафори підтверджуються й у працях українських дослідників, які наголошують на ролі метафоризації у формуванні суспільних уявлень про війну (Селіванова, 2021).

**Фреймінг.** Американські ЗМІ послідовно застосовують фрейми, які визначають інтерпретаційні можливості читача та спрямовують його оцінки.

- У *The Washington Post* читаємо: «*Putin's war has turned millions of Ukrainians into refugees*», що актуалізує гуманітарний фрейм «жертва – агресор» (*The Washington Post*, 2023).

- У *The New York Times* війна подається у фреймі «демократія – авторитаризм»: «*The conflict has become a defining battle between democratic resilience and authoritarian aggression*» (*The New York Times*, 2024).

Українські науковці (Кулик, 2010; Масенко, 2017) підкреслюють, що саме фрейми «демократія – авторитаризм» та «жертва – агресор» є ключовими для сучасного медіадискурсу, оскільки вони формують не лише інтерпретаційні рамки, а й політичні наративи. Ці спостереження узгоджуються з класичними теоріями фреймінгу (Entman, 1993) та сучасними міжнародними дослідженнями (Huizen & Van den Bulck, 2024).

**Динаміка риторичних моделей (2022–2025).** На початковому етапі (лютий – березень 2022 р.) риторика американських медіа була позначена шоком і різко емоційними оцінками. У публікаціях *The Washington Post* вторгнення Росії визначалося як «*a brutal and unprovoked assault on a sovereign nation*» (*The Washington Post*, 2022), тоді як *The New York Times* наголошувала на «*a full-scale invasion that stunned the world*» (*The New York Times*, 2022). Така лексика відображала не лише фактологічний опис подій, а й емоційне ставлення до них, формуючи базовий фрейм «жертва – агресор». Як зазначають українські дослідники (Масенко, 2017; Кулик, 2010), саме цей період заклав основу для подальшої інтерпретації війни в міжнародному дискурсі.

Упродовж середини 2022 – 2023 рр. відбувається поступовий перехід від емоційної риторики до прагматичної. Якщо на початку війни домінували образи жертв і гуманітарної катастрофи, то згодом акцент змістився на стратегії підтримки України, санкційну політику та формування міжнародної коаліції. У *The New York Times* з'являються формулювання на кшталт «*the necessity of sustained Western support*» (*The New York Times*, 2023), тоді як *The Washington Post* наголошує, що «*the West should prepare for a protracted conflict*» (*The Washington Post*, 2023). Таким чином, дискурс набуває більшої раціоналізації: поряд із моральними аргументами активно використовуються економічні та геополітичні. Українські науковці (Селіванова, 2021) підкреслюють, що саме на цьому етапі відбувається інституціоналізація дискурсу, коли медійні тексти починають виконувати функцію легітимації політичних рішень.

У 2024–2025 рр. риторика американських медіа переходить до стратегічного осмислення війни та її довгострокових наслідків. У *The Washington Post* дедалі частіше з'являються матеріали про «*the long-term consequences for global security*» та «*reshaping the international order*» (*The Washington Post*, 2024–2025). *The New York Times* у цей період акцентує на цивілізаційному вимірі конфлікту, зазначаючи, що «*the conflict has become a defining battle between democratic resilience and*

*authoritarian aggression*» (*The New York Times*, 2024). Риторика стабілізується: ключові фрейми «демократія – авторитаризм» та «жертва – агресор» залишаються незмінними, але доповнюються темами відбудови, глобальної безпеки та нової архітектури міжнародних відносин.

**Роль американських медіа у глобальному дискурсі.** Американські засоби масової інформації традиційно відіграють центральну роль у формуванні глобального інформаційного порядку денного, оскільки саме через їхні публікації здійснюється трансляція ідеологічних, культурних та політичних смислів на міжнародному рівні (van Dijk, 2008). Вплив таких видань, як *The New York Times* та *The Washington Post*, виходить за межі внутрішнього американського контексту, створюючи нарративи, які стають джерелом для інших західних медіа та міжнародних організацій (Entman, 1993; Huzen & Van den Bulck, 2024).

Медіа США формують не лише інформаційну, але й ціннісну інтерпретацію подій, легітимізуючи певні політичні дії та посилюючи ідеологічний дискурс демократичних цінностей (Fairclough, 2003). Як зауважує Richardson (2007), медійна риторика має подвійний характер – з одного боку, виконує інформативну функцію, а з іншого – стає інструментом переконання, що впливає на сприйняття конфліктів і визначення сторін як «жертви» або «агресора».

Згідно з Lakoff (2004), у процесі медійного осмислення війни використовуються концептуальні метафори, які впливають на когнітивне структурування дійсності. У матеріалах американських ЗМІ простежуються фрейми «опору», «боротьби за свободу» та «гуманітарної місії», що забезпечують позитивну репрезентацію України та її союзників у світовому інформаційному просторі (Entman, 1993; Chilton, 2004). Ці фрейми формують у західного читача уявлення про війну як морально поляризований конфлікт, у якому демократичні цінності протистоять авторитарній агресії.

Як зазначає Кулик (2010), саме через дискурсивні практики мас-медіа закріплюються владні відносини та структури ідеологічного впливу. У глобальному контексті американські медіа задають тон у відборі тем, фокусуючи увагу на гуманітарних і політичних аспектах війни, тоді як інші міжнародні видання часто наслідують їхню рамку подачі (Manning, 2021). Масенко (2017) підкреслює, що такі медійні інтерпретації сприяють формуванню міжнародного іміджу держави, який стає важливою складовою політичної комунікації. Таким чином, роль американських ЗМІ полягає не лише у висвітленні подій, а й у визначенні комунікативних і ціннісних орієнтирів глобального дискурсу.

**Узагальнення результатів аналізу.** Проведений аналіз засвідчує, що американські засоби масової інформації – насамперед *The New York Times* і *The Washington Post* – відіграють ключову роль у глобальному формуванні уявлень про російсько-українську війну. Медіадискурс цих видань реалізує комплекс прагматичних стратегій, спрямованих на вплив на читачьке сприйняття, емоційну оцінку подій і легітимацію певних політичних позицій. Основу таких стратегій становлять засоби оцінності, модальності, евіденційності та метафоризації, що забезпечують виразне моделювання позиції адресанта (Fairclough, 2003).

У досліджених матеріалах виявлено три домінуючі фрейми: «агресія», «опір» і «гуманітарна криза», які визначають структуру глобального дискурсу війни. Фрейм «агресія» спрямований на чітке маркування сторін конфлікту, фрейм «опір» – на формування позитивної ідентичності України як держави, що бореться за свободу, тоді як фрейм «гуманітарна криза» виконує функцію емпатичного залучення міжнародної спільноти (Entman, 1993; Lakoff, 2004). Комбінація цих фреймів створює когнітивно-дискурсивну модель, у межах якої війна постає не лише як геополітичний конфлікт, а й як морально зумовлене протистояння цінностей – демократичних і авторитарних.

Застосування когнітивно-дискурсивного підходу дало змогу простежити, як прагматичні стратегії функціонують на різних рівнях медійного тексту – від заголовків до аналітичних матеріалів. Зокрема, спостерігається системне використання метафоричних структур типу «*Ukraine stands firm*», «*democracy under fire*», які підтримують фрейм опору (Chilton, 2004; Kövessés, 2002), а також оцінних конструкцій, що підсилюють емоційно-психологічний ефект повідомлення. Виявлено також тенденцію до посилення евіденційних стратегій, зокрема посилення на офіційні джерела, що підвищує рівень довіри до поданої інформації (van Dijk, 2008).

Отже, американський медіадискурс виконує не лише інформативну, а й інтерпретаційну функцію, формуючи когнітивні схеми сприйняття війни в міжнародному контексті. Поєднання критичного, когнітивного та прагматичного підходів довело, що мова медіа є інструментом не лише репрезентації, а й конструювання соціальної реальності (Кулик, 2010; Масенко, 2017). Отримані результати підтверджують, що стратегічне використання мовних засобів у західних ЗМІ суттєво впливає на процес легітимації політичних рішень і формування суспільних настроїв у глобальному вимірі.

**Висновки.** Проведене дослідження дало змогу визначити ключові прагматичні стратегії, які реалізуються в американському медіадискурсі під час висвітлення російсько-української війни. У результаті аналізу публікацій *The New York Times* та *The Washington Post* виявлено, що мовна репрезентація подій у цих виданнях ґрунтується на поєднанні когнітивних і прагматичних механізмів, спрямованих на формування цілісної інтерпретаційної рамки конфлікту. Основними з них виступають стратегії інформування, переконання та емоційної мобілізації, які реалізуються через оцінну лексику, модальність, евіденційність і метафоричні структури (Fairclough, 2003; Lakoff, 2004; Richardson, 2007).

Дослідження доводить, що американські медіа не лише фіксують перебіг подій, а й активно конструюють соціальну реальність через фрейми «агресії», «опору» та «гуманітарної кризи». Такі фрейми виконують когнітивно-дискурсивну функцію: вони структурують сприйняття війни як боротьби цінностей і створюють передумови для формування глобального нарративу, у межах якого Україна постає символом демократичного опору (Entman, 1993; van Dijk, 2008).

**Наукова новизна** дослідження полягає у комплексному поєднанні когнітивно-дискурсивного, прагматичного та критичного аналізів для виявлення механізмів впливу американських ЗМІ на формування міжнародної інтерпретаційної картини війни. **Теоретичне значення** полягає у розвитку підходів до аналізу медіадискурсу через інтеграцію когнітивної та прагмалінгвістичної перспектив. **Практична цінність** результатів виявляється у можливості їх застосування для подальших досліджень політичної комунікації, перекладознавства, а також у навчальних курсах з медіалінгвістики, когнітивної лінгвістики та аналізу дискурсу.

Таким чином, американський медіадискурс функціонує як потужний інструмент глобальної комунікації, що не лише відображає події, а й активно формує смислову картину сучасного світу. Розкриття прагматичних стратегій у його структурі

сприяє глибшому розумінню мовної природи впливу, а також відкриває перспективи подальших досліджень у напрямі порівняльного аналізу медіадискурсів різних країн у контексті воєнної комунікації.

**Література:**

1. Кулик В. Дискурс українських медіа: ідеологія, ідентичність, влада. – Київ : Критика, 2010. – 312 с.
2. Масенко Л. Мова і суспільство: соціолінгвістичні нариси. – Київ : КМ Академія, 2017. – 264 с.
3. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. – Полтава : Довкілля-К, 2021. – 712 с.
4. Chilton P. *Analysing Political Discourse: Theory and Practice*. – London : Routledge, 2004. – 298 p.
5. Entman R. M. Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*. 1993. Vol. 43, No. 4. P. 51–58.
6. Fairclough N. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. – London : Routledge, 2003. – 270 p.
7. Hyzen A., Van den Bulck H. Propaganda strategies in American media discourse. *Journal of Media and Communication*. 2024. Vol. 29, No. 2. P. 145–163.
8. Kushneruk S., Kurochkina I. Cognitive-discursive analysis of information warfare. *Journal of Language and Politics*. 2020. Vol. 19, No. 3. P. 412–430.
9. Lakoff G. *Don't Think of an Elephant! Know Your Values and Frame the Debate*. – Chicago : University of Chicago Press, 2004. – 214 p.
10. Ononiwu C. Ideological stereotypes in Western discourse on Ukraine. *Discourse & Society*. 2023. Vol. 34, No. 1. P. 23–40.
11. Shevchenko A. Multimodal strategies in American media coverage of the war in Ukraine. *Media Studies Quarterly*. 2022. Vol. 14, No. 2. P. 77–95.
12. van Dijk T. A. *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. – London : Sage, 1998. – 356 p.
13. The New York Times. Articles on the Russian-Ukrainian war (2022–2025). URL: <https://www.nytimes.com> (дата звернення: 24.09.2025).
14. The Washington Post. Articles on the Russian-Ukrainian war (2022–2025). URL: <https://www.washingtonpost.com> (дата звернення: 25.09.2025).

**References:**

1. Chilton, P. (2004). *Analysing Political Discourse: Theory and Practice*. London: Routledge.
2. Entman, R. M. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51–58.
3. Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
4. Hyzen, A., & Van den Bulck, H. (2024). Propaganda strategies in American media discourse. *Journal of Media and Communication*, 29(2), 145–163.
5. Kulyk, V. (2010). *Dyskurs ukraïnskykh media: ideolohiia, identychnist, vlada* [Ukrainian Media Discourse: Ideology, Identity, Power]. Kyiv: Krytyka.
6. Kushneruk, S., & Kurochkina, I. (2020). Cognitive-discursive analysis of information warfare. *Journal of Language and Politics*, 19(3), 412–430.
7. Lakoff, G. (2004). *Don't Think of an Elephant! Know Your Values and Frame the Debate*. Chicago: University of Chicago Press.
8. Masenko, L. (2017). *Mova i suspilstvo: sotsiolinhvistychni narisy* [Language and Society: Sociolinguistic Essays]. Kyiv: KМ Akademiia.
9. Ononiwu, C. (2023). Ideological stereotypes in Western discourse on Ukraine. *Discourse & Society*, 34(1), 23–40.
10. Selivanova, O. (2021). *Suchasna lnhvistyka: napriamy ta problemy* [Modern Linguistics: Directions and Problems]. Poltava: Dovkillia-K.
11. Shevchenko, A. (2022). Multimodal strategies in American media coverage of the war in Ukraine. *Media Studies Quarterly*, 14(2), 77–95.
12. van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
13. The New York Times. (2022–2025). Articles on the Russian-Ukrainian war. Retrieved September 24, 2025, from <https://www.nytimes.com>
14. The Washington Post. (2022–2025). Articles on the Russian-Ukrainian war. Retrieved September 25, 2025, from <https://www.washingtonpost.com>

---

---

# ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ ТА ДИСКУРСУ

Отримано: 16 грудня 2025 р.

Прорецензовано: 20 грудня 2025 р.

Прийнято до друку: 23 грудня 2025 р.

email: ioksana.hural@lnu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7475-7159>

DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28\(96\)-21-26](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28(96)-21-26)

Hural O. Yu. Revisiting the garden-path narrative: reconstrual in Martin Amis's *London Fields*. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* : серія «Філологія». Острог : Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 28(96). С. 21–26.

---

UDC: 811.111'42:159.955

**Oksana Hural,**  
Candidate of Philological Science,  
Lviv Ivan Franko National University

## REVISITING THE GARDEN-PATH NARRATIVE: RECONSTRUAL IN MARTIN AMIS'S *LONDON FIELDS*

*The article examines the garden-path narrative technique in Martin Amis's postmodernist novel 'London Fields' through the lens of cognitive grammar, specifically employing Langacker's concept of construal and the concept of reconstrual. The study analyzes how the narrator, who proves unreliable through underreporting, misinterpreting, and miscalculating, leads readers to false expectations about the murderer in the novel. Four textual versions of the murder scene are examined, demonstrating how reconstrual operates along three dimensions: specificity (respecifying from schematic to granular detail), prominence (refiguring the murderer-murderee relationship), and perspective (relocating and reviewing from objective omniscient narration to subjective first-person account). The analysis reveals how the narrator's retelling transforms reader interpretation from anticipating the character as a murderer to discovering the narrator himself committed the act, while the supposed murderee orchestrated the entire narrative. The study demonstrates effectiveness of cognitive grammar toolkit in explaining reader response to textual cues, particularly how reconstrual dimensions illuminate the process of re-reading and reinterpretation characteristic of unreliable narration in contemporary fiction, offering new methodological approaches for Ukrainian narrative analysis.*

**Keywords:** garden-path narrative, cognitive grammar, reconstrual, unreliable narrator, postmodernist novel.

**Гураль Оксана Юрїївна,**  
Кандидат філологічних наук,  
Львівський національний університет імені Івана Франка

## ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ОМАНЛИВОГО НАРАТИВУ: РЕКОНСТРУАЛ РОМАНУ МАРТИНА АМІСА «ЛОНДОНСЬКІ ПОЛЯ»

*Стаття присвячена дослідженню техніки «оманливого нарративу» в постмодерністському романі Мартіна Аміса «Лондонські поля» крізь призму когнітивної граматики, із застосуванням концепції конструалу Лангакера та концепції реконструалу. Дослідження аналізує, як наратор, який виявляється ненадійним через недостатнє інформування читача про події, їх хибну інтерпретацію та помилкове оцінювання, систематично спрямовує читача до невірних очікувань щодо особи вбивці протягом усього роману. Розглянуто чотири текстові версії сцени вбивства, які з'являються у різних частинах роману, що демонструють, як реконструал функціонує у трьох ключових вимірах: специфічність (респецифікація від схематичного до деталізованого опису), профілізація (рефігурація відношення вбивця-жертва через зміну конфігурації фігура-фон) та перспектива (релокація та ревізія від об'єктивної всезнаючої нарації до суб'єктивної розповіді від першої особи). Аналіз виявляє, як ревізія наратором свого роману трансформує інтерпретацію читача від очікування щодо протагоніста як вбивці до несподіваного виявлення, що самому наратору доводиться вбити свою героїню, для того, щоб завершити свій єдиний роман, в той час як вона оркеструє наратив від самого початку. Дослідження демонструє ефективність інструментарію когнітивної граматики в поясненні читачької реакції на текстові сигнали та наративну маніпуляцію, зокрема те, як виміри реконструалу висвітлюють когнітивний процес перечитання та реінтерпретації, характерний для ненадійної нарації в сучасній постмодерністській прозі, пропонуючи інноваційні методологічні підходи для українського наратологічного аналізу.*

**Ключові слова:** оманливий наратив, когнітивна граматика, реконструал, ненадійний наратор, постмодерністський роман.

The application of cognitive analysis beyond the sentence level represents an emerging trend in contemporary cognitive linguistics, gradually encompassing new research areas. While studies involving schema theory, conceptual metaphor theory and conceptual blending theory are ubiquitous, cognitive grammar approach to text analysis is a comparatively new one. It applies cognitive grammar concepts (construal and its dimensions) to the analysis of narrative dynamics suggesting explanation of the reader's interpretation and emotional reaction to certain textual features.

This approach has been applied to various aspects of narrative analysis by Harrison et al. (2014), Browse (2018), Nuttal (2018), Giovanelli et al. (2021), Giovanelli and Harrison (2024). K. Wales (2014) persuasively argued that 'cognitive grammar can and

should be included in the stylistics 'toolkit'

The phenomenon of reconstrual has been examined in diverse narrative contexts: murder mystery fiction (Harrison & Nuttall, 2019), poetry (Giovanelli, 2019), political discourse (Browse, 2021), and historical psychological novel (Harrison, 2024). Some studies focus on the readers' responses to textual triggers using cognitive grammar methodology (Harrison & Nuttall, 2018), while others examine the function of intertextual, inter-narrator, and narrator retellings in fiction (Harrison, 2023). However, Ukrainian researchers have yet to explore this phenomenon.

This study addresses this gap by applying cognitive grammar concepts (Langacker, 1989, 2008), particularly construal, its dimensions, and reconstrual (Giovanelli & Harrison 2024 : 53-58) to explain the effect of defeated expectations characteristic of the 'garden-path narrative' (Jahn, 2008 : 70; Harrison & Nuttall, 2019 : 151) in postmodernist fiction.

The study pursues **the following objectives**:

- to define the methodological framework;
- to examine the garden-path narrative and its role in shaping readers' expectations;
- to analyze selected excerpts depicting the murder scene in Martin Amis's 'London Fields', focusing on reconstrual dimensions and their effects;
- to demonstrate how cognitive grammar illuminates readers' reinterpretation of the narrative upon rereading.

**The research material** comprises four key excerpts from Martin Amis's 'London Fields' (1989), each rendering the murder scene through different narrative technique: (1) anticipation of the murder, (2) the murderee's reflection about its possibility, (3) the narrator's reference, and (4) the completion of the murder. The of the novel 'London Fields' treated as a wider context of our analysis.

### 1. 'London Fields' as a Garden-Path Narrative.

The novel is a postmodernist work by M. Amis, defined as *'a true story, a love story and a murder story'* (Amis, 1989 : 1). It features one of the main characters, Nicola Six, the murderee, who wants to be killed for love on her 35th birthday, exploring the topic of love as a driving force at the turn of the millennium. It also abounds in typically postmodernist features like metafictionality, fragmentation, ambiguity, irony, and ludism.

'London Fields' can be considered an example of a so-called 'garden-path narrative' (Jahn, 2008 : 70), the narrative in which the reader is being misled for the most part of the story, or 'led up the garden path'. It is indicative of the 'twist in the narrative' (Emmott, 2003 : 150) which causes rereading or reconsideration of the previous events. It usually involves the following stages 1) creation of false expectations; 2) the ambiguity of textual clues; 3) the unexpected ending; 4) the revision of the clues and reinterpretation of the story.

**Initial default expectations.** The narrator Samson Young, who is lethally ill, feels he has found perfect material for his one and only novel, a true story he can turn into a bestseller, which practically writes itself. The reader's default setting is to trust the narrator, unless he proves the opposite. Actually, never truly outside the story, the homodiegetic narrator fluctuates between authoritative and unauthoritative narration: he either seems to know what will happen in the end or drifts on the surface, unable to control the story.

On the one hand, Samson Young makes a strong claim: *'This is the story of a murder. It hasn't happened yet. But it will. (It had better.) I know the murderer, I know the murderee. I know the time, I know the place. I know the motive (her motive) and I know the means. I know who will be the foil, the fool, the poor foal, also utterly destroyed. And I couldn't stop them, I don't think, even if I wanted to. The girl will die. It's what she always wanted'* (Amis, 1989 : 1).

Furthermore, the initial chapter titles *'The Murderer'*, *'The Murderee'*, *'The Foil'* which introduce characters Keith Talent (a low-class minor criminal), Nicola Six (a femme fatale), Guy Clinch (an upper class businessman) respectively, reinforce the initial expectations. The narrator describes his characters' meeting in the Black Cross, a London pub, after which the murderee, endowed with magic power of knowing the future, makes a prophetic entry in her diary: *'I have found him'* (Amis, 1989 : 22).

Additionally, the prolepsis made through the description of the murder scene placed at the beginning of chapter 2 testifies to the narrator's knowledge of the outcome (Amis, 1989 : 15).

On the other hand, the narrator claims his role in the narrative is *'less a novelist, than a queasy cleric taking down the minutes of real life'* (Amis, 1989 : 3); *'If London is a spider web, then where do I fit in? May be I'm the fly. I'm the fly'* (Amis, 1989 : 3). Therefore, he has to rely on the main characters' sometimes contradicting verbal or written accounts of events (Nicola's diary, Keith's brochure, Guy's fiction) (Amis, 1989 : 42). Unable to invent anything himself, he hopes Nicola *'will be taking things into her own hands'* (Amis, 1989 : 14); *'As for artistic talent...Nicola wins. She outwrites us all'* (Amis 1989 : 43).

The metafictionality of the text adds to the perception of the narrator as unreliable. He shares doubts about his ability to write: *'I sat there wondering why I just can't do it, why I just can't write, why I just can't make anything up. Then I saw her'* (Amis, 1989 : 25); speculates about the process of writing the novel: *'When I take on Chapter 3, when I take on Guy Clinch, I'll have to do, well, not happiness, but goodness, anyway. It's going to be rough'* (Amis, 1989 : 23); honestly shares information his approaching death: *'I must remain calm. I'm on deadline too here, don't forget'* (Amis, 1989 : 1).

**Ambiguity.** For the most part of the novel the narrative remains ambiguous as for the narrator's role in it. Samson Young is a homodiegetic unauthoritative narrator. Soon he finds himself involved in the events he describes, though he wants to remain beyond them. The ambiguity remains concerning the questions who will eventually kill the lady; whether she will manage to fulfill her plan to be killed for love; whether Keith Talent (the main contender) will be able to kill her in the end (*'the capacity for love was extinct in him'* (Amis, 1989 : 72) ), moreover there is not enough violence in him (Amis, 1989 : 9). However, the failure of his lifelong dream – winning dart's championship may drive him to the point of murder (Amis, 1989 : 100).

The narrator remains in the background, constantly interacting with characters and tracking events, yet his role in the narrative remains obscure. His brief account of first meeting the characters doesn't reveal his true purpose, though he pursues his own goals. Driven by ambition to write his one novel, Samson Young feels pressured by implicit comparison with Mark Asprey – the extremely successful writer and womanizer whose London apartment Samson is currently using through an exchange scheme. He cannot afford to lose his chance to rival Asprey by finishing a potential bestseller. Also he wants to save little Kim, Keith Talent's baby daughter, who evokes genuine empathy in him. His wish is to give her a new family and a chance to thrive.

**Unexpected ending.** According to C. Emmott such stories ('tales of the unexpected') surprise, because they "break our default assumptions" (Emmot, 2003 : 150). Here we deal with the case of **narrator retelling** (Harrison, 2023 : 5), where scene is retold by the same narrator four times.

Ultimately, the narrator appears in the final scene and, exhausted and disillusioned, eventually has to kill his character to finish 'the wicked book' (Amis, 1989 : 466). Thus, the reader surprisingly discovers they have been led 'up the garden path': the narrator deliberately or unintentionally misled them into the belief the murderer may be one of the characters he announced to be such in the initial chapters.

**Reconstrual. Revisiting the novel.** Exposed to the unexpected turn of events, the reader needs to re-read the novel and reconsider the textual clues scattered throughout its text. Arguably, the second reading experience is quite different from the first reading (Harrison and Nuttal, 2018 : 11). Instructed by the narrator, who appeared to be unreliable, the reader's attention focus shifts to the aspects of the story, textual clues which were overlooked during the initial reading of the novel.

**The narrative technique of unreliable narrator.** The term itself was introduced by W. Booth (Booth, 1961 : 274-275). In the taxonomy later suggested by W. Booth and J. Phelan the narrator performs three kinds of telling: **reporting** (on the axis of facts, characters, events); **interpreting/reading** (on the axis of perception, understanding); **evaluation/regarding** (on the axis of ethics). Consequently, the narrator can be unreliable as reporters, interpreters, evaluators either because they are well off the mark or by not reaching the mark. Thus, Phelan and Booth identify six types of unreliability: misreporting, misreading and misregarding; and underreporting, under-reading, and under-regarding (Phelan & Booth, 2008 : 390).

Therefore, the narrator in 'London Fields' leads the reader astray through **underreporting**. He naively presumes he is uninvolved – 'I am not a contender in all this. I'm disinterested' (Amis, 1989 : 60) – while omitting his interpretation of important scenes (like the meeting at the Black Cross). Driven by his desire to finish the novel in a meaningful way and save Keith's baby daughter from her parents, he eventually becomes a part of the murderer's plan. Notably, these two goals may motivate him to interfere and commit the murder.

Samson also **misinterprets** his role in the story: he is not an observer, but an active participant. During the initial meeting in the pub, he deliberately puts Nicola, Keith and Guy into the focus of reader's attention, keeping himself in the background. He comments, reflects and speculates, while they are acting. Eventually it becomes obvious that the murderer has been masterminding the narrative, because she was orchestrating her death and manipulating him to write the novel.

Moreover, the narrator **misevaluates** ethical boundaries: he thinks that killing Nicola is justified because she is a manipulative femme fatale who 'outwrote' them all. Doomed to die soon himself, he needs 'to do the dirty job' and kill his character in order to finish the novel and save Keith's infant daughter. Motivated by the good cause, he hardly sees anything immoral in the murder.

## 2. Cognitive Grammar Framework: Construal and Reconstrual

According to R. Langacker 'construal is our ability to conceive and portray the same situation in alternate ways' (Langacker, 2008 : 43). Since its usage has expanded to the sequences above the sentence-level, it has been applied in a number of works for the analysis of different aspects of fiction (Harrison 2017; Browne 2018; Nuttal 2018, 2021). It has proved efficient in offering a comprehensive framework which allows scientifically based explanation to reader's interpretation.

The following dimensions of construal are used to analyze the fictional text: specificity, prominence, and perspective (Langacker, 2008 : 55-85).

**Specificity** refers to granularity of the scene. It concerns schematicity or specificity of the terms that describe the scene. Zooming in and out is a visual metaphor used in cognitive grammar to describe how we adjust the level of specificity, when describing scenes or concepts (Langacker, 2008 : 65). When we zoom in, we increase the resolution and bring finer details into focus; zooming out provides a broader, more general view.

**Prominence** operates through highlighting of certain parts of content and backgrounding others through scope and profiling. **Scope** may be regarded as a viewing frame that determines what conceptual content an expression brings into view. Immediate scope (IS) is the specific, focused portion within that wider domain – maximal scope (MS) – that the expression directly highlights or zooms in on. It is the part that is 'onstage' and directly relevant. Maximal scope is the full picture or context needed to understand the expression (Langacker 2008 : 63-65).

e.g. *Roof* (profile) – *the upper part of the building* (IS) – *the entire building/house* (MS)

The figure-ground relationship organizes scenes by bringing some elements to the foreground (figure) while moving others to the background (ground), which expresses how objects are seen both visually and grammatically (e.g. active and passive voice) (Giovannelli 2024 : 45-46).

**Perspective** deals with the viewing position from which we describe a scene shown through vantage point and how subjectively or objectively the information is presented. **Vantage point** refers to the viewing position a speaker or writer takes when describing a scene. It affects how spatial relationships and movements are expressed.

**Objective construal** keeps the speaker in the background as an observer, it highlights the content, while subjective construal makes the speaker's viewpoint more visible through the first-person narration or modalized free indirect discourse, which is actually a blend where the character's epistemic stance (degree of certainty, obligation, possibility) is expressed through the narrator's voice, making the subjectivity particularly evident. In this way subjective construal includes the viewer into conceptualization (Nuttal 2021: 83).

**Reconstrual** refers to the process of re-experiencing or re-interpreting the same conceptual content in a different way, either by the same person at a different time or by different conceptualizers. It involves a cognitive process where a scene, an event, or text is conceptualized again with a shift in perspective, focus, specificity, or other dimensions of construal (Giovannelli & Harrison, 2024 : 53-58).

In narrative characters or narrators may reconstrue the same events multiple times, presenting them from different perspectives or with different emphasis, which is particularly evident in unreliable narration or trauma narratives. Potentially reconstrual works along the following dimensions (Table 1).

Table 1

*Construal Dimensions (after Giovanelli 2022 : 154)*

Construal Phenomena	Construal Dimensions			
Specificity	Respecifying (making a construal more granular or schematic)			
<b>Prominence</b> (Scope and Focus)	<b>Reprofiling</b> (adjusting the focus of explicit attention)	<b>Rescoping</b> (adjusting the immediate and/or maximal scope)	<b>Refiguring</b> (altering the figure-ground configuration)	<b>Realigning</b> (altering the trajector – landmark relationship)
<b>Perspective</b>	<b>Relocating</b> (viewing a scene from a different vantage point)	<b>Reviewing</b> (adjusting a construal to make it more subjective or more objective)		<b>Rescanning</b> (altering the mode of mental scanning)

The second type of reconstrual, **re-reading**, occurs when readers return to the text and construe events differently based on newly acquired knowledge, revised expectations, or altered interpretive focus (Harrison & Nuttal, 2018). In re-reading literature, readers may shift their attention to different textual aspects, identify previously unnoticed patterns, or reinterpret character motivations.

### 3. Analysis and Discussion

Appearing four times throughout the novel, twice in the strong positions – at the opening of chapter 2 and in the final chapter 24 – the resolution scene acquires particular salience. This repetition defines the narrative not as a traditional ‘who-done-it’, but rather as a ‘why-do-it’ murder mystery.

#### The analysis of the first version of the murder scene.

*‘THE BLACK CAB will move away, unrecalably and for ever, its driver paid, and handsomely tipped, by the murderee. She will walk down the dead-end street. The heavy car will be waiting; its lights will come on as it lumbers towards her. It will stop, and idle, as the passenger door swings open.*

*His face will be barred in darkness, but she will see shattered glass on the passenger seat and the car-tool ready on his lap.*

*‘Get in.’*

*She will lean forward. ‘You,’ she will say, in intense recognition:*

*‘Always you.’*

*‘Get in.’*

*And in she’ll climb... (Amis, 1989 : 15).*

**Perspective.** The scene reveals a prospective and omniscient vantage point. The events here are narrated in the future (*‘will move away’, ‘will be waiting’, ‘she will walk’*). In this way the narrator creates distance between himself and the murderee. Such a vantage point creates an eerie sense that the story is being foretold, not told.

This sense of control over the narrative is evasive, since the narration of the novel vacillates between knowledge and delusion. The narrator apparently knows the final murder scene, but does not know how the characters will reach their destination. The murderee is depicted objectively from the outside, which results in rather objective construal, creating detachment.

**Specificity.** This construal is general and **schematic**, the only specific detail mentioned is the *‘shattered glass on the passenger seat and the car-tool ready on his lap’*.

**Prominence (Figure/ground relationships).** The figure of murderee is profiled against the background of the black cab, the interior of the car and supposedly present driver. Grammatically she is profiled through the passive voice: *‘its driver paid, and handsomely tipped, by the murderee’*. The other sentences are rendered mostly in active voice *‘she will walk’, ‘she will see’, ‘she will lean’, ‘she will say’, ‘And in she’ll climb’*. Although she is certain to recognize her murderer, his identity will be kept in the background, suggesting he is unknown yet, his is referred to by possessive pronoun *‘his’*: *‘His face will be barred in darkness’*. The pronominal grounding elements (definite articles) suggest the cab and the car are also known to the murderee. The car functions as a ground, but it is also construed as an active participant through verbs suggesting either stasis (*‘wait’, ‘stop’, ‘idle’*) or slow, heavy movement (*‘lumber’*).

**The second version of the murder scene** appears in the middle of the same chapter 2 (Amis, 1989 : 18). It is embedded in the murderee’s free indirect thought (FIT). Nicola Six, a mastermind behind the whole story, speculates about her prospective murder. *‘The other ending, the real death, the last thing that already existed in the future was now growing in size as she moved forward to confront or greet it. Where would she see the murderer, where would she find him...?’*

*...Nicola would click through the darkness of the dead-end street. Then the car, the grunt of its brakes, the door swinging open and the murderer (his face in shadow, the car-tool on his lap, one hand extended to seize her hair) saying, Get in. Get in... And in she climbed. It was fixed. It was written. The murderer was not yet a murderer. But the murderee had always been a murderee (Amis, 1989 : 18).*

The scene is verbally grounded in hypothetical future as the verb *‘would’* suggests. There is an increase in specificity, certain **respecifying** is involved, details are added (*‘the grunt of its brakes’, ‘the door swinging open’, ‘one hand extended to seize her hair’*), however the murderer remains underspecified (*‘his face in shadow’*). The murderee’s figure is still profiled, against the setting of the scene. Her proactive role in search of the murderer is given salience.

**Refiguring** is minimal here: the figure remains the murderee herself positioned against the scene. However, scene 2 is viewed from a different vantage point, Nicola Six’s perspective, representing the reconstrual type of **relocating**. Seen from the murderee’s

perspective and embedded in her free indirect thought, the construal becomes more subjective compared to the relatively objective construal of scene 1. In other words, this shift involves **reviewing** (adjustment of the construal in terms of subjectivity).

**The third occurrence of the murder scene** is included in narrator's metafictional commentary: *'I guess I could just wing it. But all I know for sure is the very last scene. The car, the car-tool, the murderer waiting in his car, the murderess ticking towards him in her heels. I don't know how to get to the dead-end street'* (Amis, 1989 : 117). Here the mode of mental scanning has changed from sequential to summary scanning resulting in **rescanning**. The scene is depicted through a narrative summary, not as a sequence of events. The narrator confesses he knows how the murder will happen, but has very little idea how to get to the point of destination.

**The final version of the murder scene** which is the scene of accomplished murder, appears at the end of the novel in chapter 24 *'Deadline'*. It is verbally grounded in the past. Here, the narrator describes the final stage of his transformation into a murderer. *'DOWN THE DEAD-END street the car was waiting. And so was I... I'm here. I'm in it'* (Amis, 1989 : 464). This is the first recognition of narrator's involvement in the murder.

**Specificity.** Granularity increases dramatically compared to the initially schematic description of the scene, illustrating the reconstrual type of **respecifying**. *'And how strange it is in here, fish-grey, monkey brown, all the surfaces moist and sticky, and the air no good to breathe. Already destroyed. And not worth saving. The car was there on the other side of the dead-end street. When midnight struck or tolled I crossed the road and bent my body and looked in through the broken window, broken by my own hand, so long ago. The murderer turned toward me'* (Amis, 1989 : 464).

The suspense created by the previous sentence is short – the murderer appears to be Guy, not Keith, as it was stated in the first chapter of the novel *'The Murderer'*:

*'Get out of the car, Guy. Get out of the car, Guy.'*

*He was crying. But so what? We're all crying now, from here on in.*

*It was Guy. Of course it was. After a thousand years of war and revolution, of thought and effort, and history, and the permanent millennium, and the promised end of mine and thine, Guy still had all the money, and all the strength* (Amis, 1989 : 464).

The phrase *'We closed our deal'* signals the exchange between the narrator and Guy. Terminally ill, Samson Young deters Guy from committing the murder by offering to kill the victim himself, provided Guy adopts Keith's abused baby daughter and gives her a chance at a decent life. This agreement shifts the narrative focus from *'what is it like to be a murderess?'* (Amis, 1989 : 15) to *'what is it like to be a narrator-murderer?'* (Amis, 1989 : 494).

**Perspective.** The subjectivity of the construal in this scene increases: the shift is made from a rather objective construal in the initial version of the murder scene to a highly subjective one, rendered through Samson Young's first person narration. The scene is being viewed from his vantage point. Such adjustment allows us to consider the reconstrual type of **reviewing**. It also involves **relocating** from the omniscient impersonalized narrator's vantage point to a personalized one.

**Prominence.** Another change is the reversal of the figure-ground alignment – **refiguring**. The murderer becomes foregrounded, he commands *'get out of the car'*, *'get in'*; he observes *'I can see marks on her face'*; he acts *'I crossed'*, *'I bent'*, *'I looked'*, *'I flicked on the lights'*, *'I opened'*, *'I said'*, while the murderess is kept out of the focus of attention. Her actions and control are reduced to the minimum: *'Here she comes'*, *'she leaned forward'*, *'she said'*, *'And in she climbed'*. She achieved her desired end through deliberate manipulation.

...

*The black cab has pulled away, unrecalably. Here she comes now on her heels, crying, shivering, through the smell of cordite. There are still fireworks in the sky, subsiding shockwaves, the memory of detonations, cheap gunfire, whistling decrescendo and the smoke of burnt guys. I can see marks on her face. Another hour with Chick and he might have saved us all the trouble. He might have saved us all the goddamned grief. I flicked on the lights and the car lumbered forward. It stopped and idled. I opened the passenger door. I said,*

*'Get in.'*

*My face was barred in darkness. But she could see the car-tool on my lap.*

*'Get in:*

*She leaned forward. 'You,' she said, with intense recognition. 'Always you...'*

*'Get in.'*

*And in she climbed* (Amis, 1989 : 464).

**The final re-reading.** The additional information from the scene is given in the final narrator's word who, on offering the twist of the plot at the end, invites the reader to reconsider the story. He returns to the scene and adds details concerning the shoes the murderess was wearing, how cold she was, how exactly the narrator killed her (Amis, 1989 : 467).

The credibility of the new version of the story end is achieved through establishing new coherence. The reader is invited to backtrack the previous events in search for the clues they might have missed. One of them is the initial scene in the pub the narrator revisits, he confesses the cross actually involves four, not three participants. He was the fourth. When the murderess wrote in her diary *'I have found him'*, she might have meant Samson, not Keith or Guy (Amis, 1989 : 466).

Upon re-reading, one notices the narrator's earlier observation that the cross might actually have four points, depending on the viewing position (Amis, 1989 : 209).

However, as the textual clues suggest when the murderess, the true mastermind of the story, wants to reveal the narrator's role, he silences her by interrupting:

*'You are –*

*'Don't say it!' I said (I astonished myself), and clasped my hands over my ears.*

*'Please. Not yet. Please don't say it.'*

*'My God you really are'* (Amis 1989 : 63).

This ambiguity is reinforced by self ironizing metafictional statement: *'Boy, am I a reliable narrator!'* (Amis, 1989 : 162). Alternatively, the narrator makes a confession at the end of the novel: *'She outwrote me. Her story worked and mine didn't...Nicola destroyed my book...this wicked thing. This wicked book I tried to write, plagiarized from real life'* (Amis, 1989 : 466-467).

Thus, a central ambiguity persists: did the narrator deliberately misread or unintentionally underread what was happening around him?

#### 4. Conclusion.

Multiple retellings of the resolution scene profoundly shape reader interpretation. Repetition itself makes the scene salient, while the mode of construal transforms throughout the narrative. As the narrative progresses, the murder scene undergoes four reconstruals, from anticipated event to an accomplished murder.

Initially proleptic and grounded in the future, it establishes the murder as inevitable outcome reframing the narrative from 'who-done-it' to 'why-do-it' murder mystery. The final version of the scene, grounded in the past, is reconstrued along three dimensions: increased specificity, shifted figure-ground alignment, and changed perspective. This transformation involves increase in subjectivity: the narrator's vantage point shifts from omniscient external observer to traumatized victim of his character's manipulation. This frames the final scene into personalized first person account of events.

Subsequently, the narrator invites the reader into his own reconstrual of previous events, by revising his narrative in the conclusion. He revisits key moments: the exposition introducing Keith as a murderer, the initial encounter of his characters, and arrives at a surprising realization: he himself is the villain in the story, while the femme fatale / murderess is its true author, having orchestrated his transformation into a murderer from the outset.

Cognitive grammar toolkit, particularly the concept of reconstrual, holds significant potential for future narrative analysis. This framework can help researchers understand how readers reinterpret stories during multiple readings, how authors guide interpretation through shifts in construal dimensions. Such approach would deepen our understanding of how narratives create meaning and how readers construct interpretations through cognitive engagement with textual cues.

#### References:

1. Amis, M. (1989). *London Fields*. Penguin Books.
2. Booth, W. C. (1961). *The rhetoric of fiction*. University of Chicago Press.
3. Browse, S. (2018). From functional to cognitive grammar in stylistic analysis of Golding's *The Inheritors*. *Journal of Literary Semantics*, 47(2), 121–146.
4. Browse, S. (2021). 'Hmmm yes, but where's the beef?' Cognitive grammar and the active audience in political discourse. In M. Giovanelli, C. Harrison, & L. Nuttall (Eds.), *New directions in cognitive grammar and style* (pp. 117–134). Bloomsbury.
5. Emmott, C. (2003). Reading for pleasure: A cognitive poetic analysis of 'twists in the tale' and other plot reversals in narrative texts. In J. Gavins & G. Steen (Eds.), *Cognitive poetics in practice* (pp. 145–159). Routledge.
6. Giovanelli, M. (2019). Construing and reconstruing the horrors of the trench: Siegfried Sassoon, creativity and context. *Journal of Literary Semantics*, 48(1), 85–107.
7. Giovanelli, M. (2022). *The language of Siegfried Sassoon*. Palgrave Macmillan.
8. Giovanelli, M., & Harrison, C. (2024). *Cognitive grammar in stylistics: A practical guide*. Bloomsbury Academic.
9. Giovanelli, M., Harrison, C., & Nuttall, L. (Eds.). (2021). *New directions in cognitive grammar and style*. Bloomsbury Academic.
10. Harrison, C. (2017). *Cognitive grammar in contemporary fiction*. John Benjamins Publishing Company.
11. Harrison, C. (2023). 99 ways to retell a story: The styles and functions of narrator reconstrual. *Style*, 57(2), 163–186. [https://publications.aston.ac.uk/id/eprint/44464/1/99\\_ways\\_to\\_retell\\_a\\_story\\_Harrison2023\\_accepted.pdf](https://publications.aston.ac.uk/id/eprint/44464/1/99_ways_to_retell_a_story_Harrison2023_accepted.pdf)
12. Harrison, C. (2024). Memories and reconstrual in *Alias Grace*. In *The language of Margaret Atwood*. Palgrave Macmillan.
13. Harrison, C., & Nuttall, L. (2018). Re-reading in stylistics. *Language and Literature*, 27(3), 176–195. [https://publications.aston.ac.uk/id/eprint/37063/1/Re\\_reading\\_in\\_stylistics\\_Harrison\\_and\\_Nuttall\\_accepted\\_author\\_manuscript.pdf](https://publications.aston.ac.uk/id/eprint/37063/1/Re_reading_in_stylistics_Harrison_and_Nuttall_accepted_author_manuscript.pdf)
14. Harrison, C., & Nuttall, L. (2019). Cognitive grammar and reconstrual: Re-experiencing Margaret Atwood's "The Freeze-Dried Groom". In B. Neurohr & L. Stewart-Shaw (Eds.), *Experiencing fictional worlds* (pp. 135–154). John Benjamins Publishing.
15. Harrison, C., Nuttall, L., Stockwell, P., & Yuan, W. (2014). *Cognitive grammar in literature*. John Benjamins Publishing Company.
16. Jahn, M. (2008). Cognitive narratology. In D. Herman, M. Jahn, & M.-L. Ryan (Eds.), *Routledge encyclopedia of narrative theory* (pp. 67–71). Routledge.
17. Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Vol. 1. Theoretical prerequisites*. Stanford University Press.
18. Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.
19. Nuttall, L. (2018). *Mind style and cognitive grammar: Language and worldview in speculative fiction*. Bloomsbury Academic.
20. Nuttall, L. (2021). Guilty grammar: See-saw perspective and morality in a poem by E. E. Cummings. In M. Giovanelli, C. Harrison, & L. Nuttall (Eds.), *New directions in cognitive grammar and style* (pp. 75–90). Bloomsbury Academic.
21. Phelan, J., & Booth, W. C. (2008). Narrator. In D. Herman, M. Jahn, & M.-L. Ryan (Eds.), *Routledge encyclopedia of narrative theory* (pp. 388–392). Routledge.
22. Wales, K. (2014). The stylistics tool-kit: Methods and sub-disciplines. In P. Stockwell & S. Whiteley (Eds.), *The Cambridge handbook of stylistics* (pp. 13–31). Cambridge University Press.

Отримано: 20 грудня 2025 р.

Прорецензовано: 23 грудня 2025 р.

Прийнято до друку: 26 грудня 2025 р.

email: elenadiacuk@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7927-1924>DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28\(96\)-27-30](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28(96)-27-30)Дячук О. В. Концепція медіатексту в комунікативному дискурсі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* : серія «Філологія». Острог : Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 28(96). С. 27–30.

УДК: 811.161.2'42

**Дячук Олена Валентинівна,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Білоцерківський національний аграрний університет

## КОНЦЕПЦІЯ МЕДІАТЕКСТУ В КОМУНІКАТИВНОМУ ДИСКУРСІ

У статті розглядаються особливості поняття медіатексту, в основі якого лежить поєднання медійних і вербальних одиниць. В межах традиційної лінгвістики текст визначається як послідовність знакових одиниць, об'єднані смисловим зв'язком, основними властивостями якого є зв'язність і цілісність. Концепція медіатексту може виходити за межі знакової системи вербального рівня, являючи собою послідовність знаків різних семіотичних систем – мовних, графічних, звукових, візуальних, – специфіка поєднання яких зумовлена конкретним каналом масової інформації. Медіатекст інтерпретується як сукупний продукт трьох глобальних підсистем масової комунікації: журналістики, PR і реклами. У засобах масової інформації технологічні особливості кожного окремого каналу поширення – чи то радіо, телебачення чи Інтернет – мають величезний вплив на форму й зміст повідомлення.

Аудиторія медіатексту – це розосереджені в часі і просторі групи людей, тобто люди, які мешкають у різних місцях, мають різні пріоритети в житті, належать до різних вікових груп тощо. Чітке уявлення про цільову аудиторію впливає на рішення про характер медіатексту. Концепція медіатексту дозволяє створити ще більш об'ємне уявлення про репрезентативність у сфері мас-медіа, оскільки охоплює не лише повідомлення плюс канал, але і всі багаточисельні екстралінгвістичні фактори, пов'язані з особливостями створення медіаповідомлення, його адресата, зворотного зв'язку, культуропов'язані способів кодування і декодування, а також соціально-історичного і політико-ідеологічного контексту.

Таким чином, звернення до медіатекстів може бути пов'язано й з вирішенням завдань формування системи вимог до комунікативної поведінки та культури мови людини, що говорить публічно. В зв'язку з цим медіатексти можуть стати своєрідним «дзеркалом», що відображають «мовний смак» і «мовну персональну ідентифікацію особистості» сучасної епохи.

**Ключові слова:** медіатекст, дискурс, кодування і декодування тексту, вербальні та невербальні засоби.

**Olena Diachuk,**

Ph.D. in Philology, Associate Professor,  
Bila Tserkva National Agrarian University

## THE CONCEPT OF MEDIA TEXT WITHIN COMMUNICATIVE DISCOURSE

The article examines the peculiarities of the concept of media text, which is based on the combination of media and verbal units. Within traditional linguistics, a text is defined as a sequence of sign units united by a semantic connection, whose main properties are coherence and integrity. The concept of media text goes beyond the sign system of the verbal level, representing a sequence of signs from various semiotic systems linguistic, graphic, sound, and visual the combination of which is determined by the specific channel of mass communication.

Media text can be interpreted as the collective product of three global subsystems of mass communication: journalism, public relations, and advertising. In mass media, the technological features of each individual channel of distribution whether radio, television, or the Internet have a tremendous impact on the form and content of the message.

The audience of a media text consists of groups of people dispersed in time and space individuals living in different places, having different life priorities, and belonging to various age groups, among others. A clear understanding of the target audience influences decisions regarding the nature and style of the media text.

The concept of the media text allows for a more comprehensive understanding of representation in the field of mass media, as it encompasses not only the message and the channel but also numerous extralinguistic factors related to the peculiarities of media message creation, its addressee, feedback, culturally conditioned ways of encoding and decoding, as well as the socio-historical and political-ideological context.

Thus, the study of media texts may also be associated with addressing the tasks of forming a system of requirements for communicative behavior and speech culture of a person engaged in public speaking. In this regard, media texts can become a kind of «mirror» reflecting the language taste and linguistic personal identity of the modern era.

**Keywords:** media text, discourse, text encoding and decoding, verbal and nonverbal means.

Дискурс як складне комунікативне явище, що включає в себе всю сукупність екстралінгвістичних чинників, які супроводжують процес комунікації – таких, як соціальний контекст, дає уявлення про учасників комунікації та їхні характеристики; особливості створення, поширення і сприйняття інформації; культурно-ідеологічний фон тощо, – відомий нідерландський дослідник Теун ван Дейк надає великого значення розширеному розумінню контекстуальної перспективи дискурсу, особливо під час вивчення текстів масової інформації (Dijk, 1982).

У німецько-австрійській школі дискурсного аналізу (У. Маас, З. Егер, Ю. Лінк, Ю. Хабермас, Р. Водак), яка сформува-лася на основі концепції французького історика та соціолога Мішеля Фуко (Fowler, 1991), дискурс розглядається як мовне вираження певної суспільної практики – впорядковане й систематизоване особливим чином використання мови, за яким стоїть ідеологічно та історично зумовлена ментальність.

Таким чином, коло питань, що становлять предмет дискурсних досліджень, традиційно пов'язане з проблемами мовлен-невної діяльності та вивченням взаємозумовленості лінгвістичних і екстралінгвістичних чинників (Дискурс, 2004) на різних рівнях функціонально-стильовому і текстовому матеріалі.

Актуальність роботи полягає в тому, щоб дослідити концепт «медіатексту» в основі якого лежить поєднання медійних і вербальних одиниць.

Мета роботи полягає в розгляді різних підходів до визначення терміна «медіатекст» та виокремленні ознак медіатексту, що дозволяють відрізнити його від інших видів текстів та каналів передачі медіаповідомлення.

Повне розуміння концепції медіадискурсу неможливе без порівняння з такими найважливішими категоріями, як текст і медіатекст.

Медіатекст (від лат. *media textus* «засоби, посередники, сплетіння, зв'язок, поєднання») повідомлення, текст будь-якого медійного виду і жанру. Поняття «медіа текст» виникло в ХХ столітті у зв'язку з бурхливим розвитком засобів масової комунікації (медіа), коли на зміну традиційному друкованому тексту прийшли нові різновиди текстів, пов'язані з кінематографом, радіо, телебаченням, відео, інтернетом та мобільними телефонами.

Велику увагу цій проблематиці приділяли такі відомі вчені, як Теун ван Дейк, Мартін Монтгомері, Алан Белл, Норман Фейркло, Роберт Фаулер, які розглядали тексти масової інформації з позицій різних шкіл і напрямів: соціолінгвістики, функціональної стилістики, теорії дискурсу, контент-аналізу, когнітивної лінгвістики, риторичної критики (Яворська, 2000). У центрі уваги дослідників був найширший спектр питань: визначення функціонально-стильового статусу мови ЗМІ (Кулик, 2015), способи опису різних типів медіатекстів, вплив соціокультурних чинників на медіамову, а також лінгво-медійні технології впливу.

Якщо в межах традиційної лінгвістики текст визначається як послідовність знакових одиниць, об'єднані смисловим зв'язком, основними властивостями якого є зв'язність і цілісність (при цьому мається на увазі, що ці одиниці мають вербальний характер, тобто текст – це насамперед послідовність слів), то при перенесенні цього поняття у сферу мас-медіа воно значно розширює свої межі (Дискурс, 2004).

В основі поняття медіатексту лежить поєднання медійних і вербальних одиниць. Дана властивість текстів масової інформації підкреслюється, зокрема, багатьма англійськими авторами, які розглядають медіатекст як сукупність вербальних і медійних ознак (Fowler, 1991).

Тут концепція медіатексту виходить за межі знакової системи вербального рівня, являючи собою послідовність знаків різних семіотичних систем – мовних, графічних, звукових, візуальних, – специфіка поєднання яких зумовлена конкретним каналом масової інформації.

Медіатекст можна розглядати, по-перше, як текст в універсальному, класичному значенні цього поняття, по-друге, як унікальний тип тексту – на відміну від текстів інших сфер комунікації (наукових, художніх та ін.), по-третє, як сукупний продукт масової комунікації – тексти журналістики, реклами і PR, кожен з яких має свої специфічні характеристики.

Зміни в комунікативних процесах кінця ХХ – початку ХХІ ст., що відображають потужний вплив на реальне життя сучасних мас-медіа, актуалізували проблеми, пов'язані з розумінням медіатексту. Найбільш затребуваний для позначення текстів масової комунікації термін «медіатекст» увібрав у себе паралельні, взаємозамінні або пересічні феномени – масово-комунікативний текст, мас-медійний текст, журналістський текст, публіцистичний текст, газетний текст, телетекст, рекламний текст, PR-текст, Інтернет-текст та інші. Слід зазначити, що смислове наповнення терміна медіа дозволяє називати медіатекстом будь-який носій інформації, починаючи від наскельних малюнків, традиційних книг, творів мистецтва та закінчуючи суперсучасними феноменами технічного прогресу (Webster, 2014). Однак як узагальнюючий термін медіатекст закріпився саме за текстами масової комунікації. Інше питання пов'язане з об'ємом медіатексту, оскільки все, що залучено в сферу ЗМІ, цілком уживається в рамках цього поняття. Мабуть, свою пояснювальну силу термін знаходить при інтерпретації медіатексту як сукупного продукту трьох глобальних підсистем масової комунікації: журналістики, PR і реклами.

У засобах масової інформації технологічні особливості кожного окремого каналу поширення – чи то радіо, телебачення чи Інтернет – мають величезний вплив на форму й зміст повідомлення. Саме про це писав відомий дослідник засобів масової інформації Маршалл Макклуюен, кажучи про те, що канал ЗМІ визначає повідомлення – «*the media is the message*» (Кулик, 2015).

Медіадискурс належить до суспільно-інституційного виду спілкування, що характеризується соціальними правилами і конвенціями функціонування. Цей дискурс є особливим соціокультурним феноменом, який використовується в широкому соціальному контексті життя як особлива форма комунікації, що трансформує певний соціальний контекст у сферу ціннісної орієнтації лінгвоспільноти.

Комунікативний вимір медіадискурсу об'єднує такі його комунікативні ознаки, як:

● чітке визначення мети медіатексту. Оскільки соціальні теми складні, а деколи й делікатні, вони здатні викликати неоднозначну реакцію, що треба передбачати;

– обов'язкове виявлення цільової аудиторії, яка може складатися з окремих осіб, соціальних груп, усього суспільства. Аудиторія медіатексту – це розосереджені в часі і просторі групи людей, тобто люди, які мешкають у різних місцях, мають різні пріоритети в житті, належать до різних вікових груп тощо ((Webster, 2014). Чітке уявлення про цільову аудиторію впливає на рішення про характер медіатексту, *тобто про те що? як? коли? де?*. На цій основі можливе визначення та передбачення бажаної реакції з боку цільової аудиторії (Fowler, 1991). Динаміка основних станів цільової аудиторії зводиться здебільшого до трьох рівнів:

- 1) пізнання (обізнаність–необізнаність, знання–незнання);
- 2) емоції (прихильність–неприхильність, перевага–нейтральність, упевненість–байдужість);
- 3) поведінковий вияв (здійснення дій–нерішучість).

– вибір ефективного звернення, що передбачає увагу до змісту медіатексту, його форми і структури, а також мотив. Серед мотивів можуть бути: особиста вигода отримати яку-небудь пільгу, страх втратити здоров'я, почуття причетності до подолання конкретних негативних явищ тощо (Мельник, 1996);

– вибір комунікативного каналу поширення інформації, зокрема візуального (ТБ, рекламні дошки, постери тощо), аудіального (радіо, звукові оголошення тощо). Відповідно медіатекст може бути в усній або писемній формі (Яворська, 2000)).

Концепція медіатексту дозволяє створити ще більш об'ємне уявлення про репрезентативність у сфері мас-медіа, оскільки охоплює не лише повідомлення плюс канал, але і всі багаточисельні екстралінгвістичні фактори, пов'язані з особливостями створення медіаповідомлення, його адресата, зворотного зв'язку, культуропов'язані способів кодування і декодування, а також соціально-історичного і політико-ідеологічного контексту. Можна стверджувати, що текст – це фотографічне відображення дійсності, медіатекст – це відео-зображення, або «moving image», який дозволяє упорядкувати і структурувати стрімкий рух інформаційного потоку.

Медіатекст є видом комунікації, комунікативним актом (Почепцов, 1999), спрямованим на привернення уваги до найбільш актуальних проблем суспільства та його моральних цінностей.

Досліджуючи комунікативно-прагматичні особливості медіатексту, увагу фокусують передусім на сутності цього складного комунікативного явища, що виявляється в класичній тріаді його складників: автор / адресант – повідомлення – адресат. Важливого значення у зв'язку із цим набуває фактор адресата, а також комунікативна ситуація, під час якої створюють, передають і сприймають повідомлення.

Ураховуючи сказане, в аналізі медіатексту необхідно враховувати складники комунікативної ситуації, які актуалізують медіаповідомлення: цілі, предмет, засоби, умови та канали передавання інформації, характеристики самої комунікативної сфери та її учасників, їхні мотиви, інтенції, наміри. Не можна залишати поза уваги і глобальний екстралінгвістичний контекст, який надає інформацію про соціальні, етнокультурні, ідеологічні, історичні та інші умови і чинники створення і поширення медіатексту в країні.

Деякі дослідники підкреслюють важливість одного із критеріїв класифікації медіатекстів – розповсюдження комунікації. Це дозволяє звернути увагу на технічні та технологічні детермінізми медіатекстів, якість та ступінь багатомодальності яких залежать від можливостей їхньої передачі. Деякі лінгвісти визначають такі елементи медіатексту:

- 1) канал розповсюдження – радіо, телебачення, Інтернет;
- 2) інституційний тип тексту: журналістський, рекламний, PR-текст;
- 3) типологічні характеристики засобу масової інформації;
- 4) повідомлення (текст) – функціонально-жанрова класифікація текстів трьох соціальних інститутів масової комунікації;
- 5) код (мова) – вербальні, невербальні, вербально-невербальні (полікодові) типи текстів;
- 6) адресант (автор, виробник тексту) – соціальний / приватний, відповідно до якого в тексті формується авторська модальність (об'єктивне або суб'єктивне відношення до дійсності);
- 7) адресат (аудиторія) – масовий / спеціальний.

Оскільки медіаповідомлення отримав статус комунікативної дії, розглянемо загальну модель (рис. 1.1) комунікації крізь призму специфіки її основних компонентів: адресанта, адресата та самого продукту трансляції інформації – медіатексту.

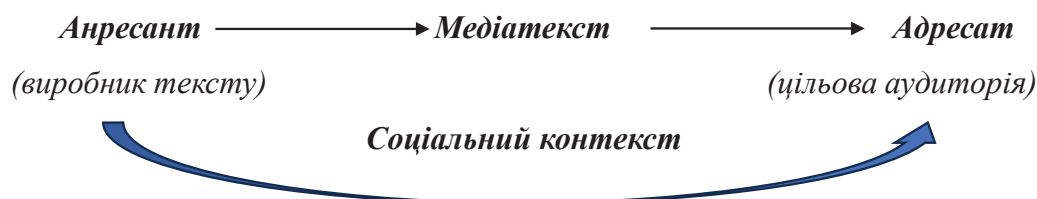


Рис. 1.1. Комунікативна модель медіатексту

У текстах масової інформації відбувається своєрідне накладання мовної та інформаційної картин світу, що природно проявляється в наборі постійних тематичних складових частин, характерних для тієї чи іншої країни, тієї чи іншої культури. Так, наприклад, однією з постійних тем для британських ЗМІ є висвітлення подробиць приватного життя членів королівської сім'ї і високопоставлених політиків, у тематику ж українського медіаландшафту входять у більшості повідомлення про корупцію і кримінальні новини. Регулярно відтворювані теми, що відображають національно-культурну специфіку того чи іншого медіаландшафту, називають buzz-topics, або теми, що викликають підвищений інтерес (Кулик, 2015).

Велике значення для загальної теорії медіадискурсу має також положення про те, що «правильність сприйняття тексту забезпечується не лише мовними одиницями та їх поєднанням, але й необхідним спільним фоном знань, комунікативним фоном» (Почепцов, 1999).

Щодо масової інформації, комунікативний фон розуміється передусім як сукупність умов і особливостей створення, поширення та сприйняття медіатексту, іншими словами – усього того, що стоїть за його словесною частиною.

Сучасна мовна особистість живе в просторі медіатекстів, представлених контекстом масової інформації. Можна говорити про відмітні риси цього нового інформаційного простору та особливості самих «комунікативних продуктів», створюваних у ньому.

Медіатексти фіксують реальні події, занурюючи їх у нестабільний, мінливий соціокультурний простір і навантажуючи їх додатковими інформаційно-культурними смислами. Це вимагає особливої підготовки реципієнта, споживача інформації, при інтерпретації всіх тематичних і смислових кодів таких нових текстів. Слід підкреслити, що обсяг і повнота інформації при створенні цих текстів збільшується не за рахунок фактологічного, документального боку висловлювання, а за рахунок «гри» (в широкому сенсі слова) різних текстових структур всередині одного медіатексту (Мельник, 1996). Це теж створює труднощі для невідповідного комуніканта при сприйнятті та освоєнні інформації.

Таким чином, звернення до медіатекстів може бути пов'язано й з вирішенням завдань формування системи вимог до комунікативної поведінки та культури мови людини, що говорить публічно. В зв'язку з цим медіатексти можуть стати своєрідним «дзеркалом», що відображають «мовний смак» і «мовну персональну ідентифікацію особистості» (Почепцов, 1999) сучасної епохи.

Безумовно, робота з медіатекстами – це важливий етап у формуванні медіаграмотності сучасної мовної особистості – комплексного поняття, що відображає вимоги сучасної медійної освіти: образ комунікативної свідомості сучасної мовневої особистості, що передбачає у даної особистості здатності медіума, мислячого універсальними категоріями, що вмiє встановлювати і втілювати нові структурні та змістові зв'язки, вільно оперувати інформаційними потоками і бути готовим оцінити і підтримати поширення «медіатксту».

**Література:**

1. Дискурс у комунікаційних системах: зб. наук. ст. / гол. ред. С. П. Денисова. Київ, 2004. 344 с.
2. Кулик О.Д. Основи журналістики : навчальний посібник [для студентів спеціальності «Українська мова і література» (спеціалізація «Редагування освітніх видань»)]. Переяслав-Хмельницький : «Видавництво КСВ», 2015. 152 с.
3. Мельник Г. С. Mass Media: Психологічні процеси та ефекти. СПб.: СПбГУ, 1996. 160 с.
4. Почепцов Г. Г. (мол.) Теорія комунікації. 2-ге вид., доп. К.: ВЦ «Київський університет», 1999. 308 с.
5. Яворська Г. М. Прескриптивна лінгвістика як дискурс. Мова, культура, влада. Київ: Національна академія наук України, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні, 2000. 288 с.
6. Dijk T. A. van. Studies in the pragmatics of discourse. Hague : Mouton de Gruyter, 1982. 331 p.
7. Fowler Roger Language in the News: Discourse and Ideology in the Press. London and New York: Routledge, 1991. 254 p.
8. Webster F. Theories of the Information Society. 4th edition. Routledge, 2014.

Отримано: 30 листопада 2025 р.

Прорецензовано: 15 грудня 2025 р.

Прийнято до друку: 18 грудня 2025 р.

email: yuliia.maslova@oa.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5568-8282>

email: ulyanova.viktoria@onu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-1833>

email: olga.yakovleva.1920@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7686-7637>DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28\(96\)-31-39](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28(96)-31-39)

Maslova Yu. P., Ulianova V. O., Yakovlieva O. V. Conceptualisation of war as a national tragedy in Ukrainian newspaper discourse during the full-scale Russian invasion. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 28(96). С. 31–39.

UDC: 81'27:070(477)

**Yuliia Maslova,**  
PhD, Associate Professor,  
The National University of Ostroh Academy, Ostroh, Ukraine  
**Viktoriia Ulianova,**  
PhD, Associate Professor,  
Odesa I. I. Mechnikov National University, Odesa, Ukraine  
**Olga Yakovlieva,**  
Doctor of Philology, Professor,  
Odesa I. I. Mechnikov National University, Odesa, Ukraine

## CONCEPTUALISATION OF WAR AS A NATIONAL TRAGEDY IN UKRAINIAN NEWSPAPER DISCOURSE DURING THE FULL-SCALE RUSSIAN INVASION

*The understanding and framing of the war as a national tragedy in the newspaper discourse of Ukraine necessitates a scientific interpretation, reflection and strategic vision of post-war reconstruction. Newspapers are a source of a large amount of facts and analysis, including reports, articles, and interviews, which provides readers with a deep understanding of events and topics, shapes cultural and social realities, and reflects national aspirations and narratives. The study used the descriptive method, the method of observation of the linguistic material of Ukrainian-language journalism, and component analysis to organise the verbalisers of the war conceptualisation. An associative experiment was conducted among young people to investigate associations with the word «war», which allowed us to identify the emotional and cognitive reactions of students.*

**Keywords:** newspaper discourse, concept, communication, Russian-Ukrainian war, newspaper text.

**Маслова Юлія Петрівна,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Національний університет «Острозька академія»  
**Ульянова Вікторія Олегівна,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова  
**Яковлева Ольга Василівна,**  
доктор філологічних наук, професор,  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

## КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ВІЙНИ ЯК НАЦІОНАЛЬНОЇ ТРАГЕДІЇ В ГАЗЕТНОМУ ДИСКУРСІ УКРАЇНИ В ПЕРІОД РОСІЙСЬКОГО ПОВНОМАСШТАБНОГО ВТОРГНЕННЯ

*Розуміння та фреймування війни як національної трагедії в газетному дискурсі України вимагає наукової інтерпретації, рефлексії та стратегійного бачення повоєнної відбудови. Газети є джерелом великої кількості фактів та аналітики, охоплюючи репортажі, статті та інтерв'ю, що забезпечує читачам глибоке розуміння подій та тем, формує культурні й соціальні реалії та репрезентує національні прагнення й наративи. У дослідженні використано описовий метод, метод спостереження за мовним матеріалом українськомовної журналістики та компонентний аналіз для організації вербалізаторів концептуалізації війни; проведено асоціативний експеримент серед молоді для дослідження асоціації зі словом «війна», що дозволило ідентифікувати емоційні та когнітивні реакції студентів.*

**Ключові слова:** газетний дискурс, концепт, комунікація, російсько-українська війна, газетний текст.

**Introduction.** The conceptualisation of the war as a national tragedy in Ukrainian newspaper discourse during the full-scale Russian invasion reflects the interaction between media narratives, national identity and collective perceptions of wartime reality. The press presents the war through frames of heroism, resistance and the struggle for freedom, shaping collective memory and contributing to the construction of both the national self-image and the image of the enemy. Newspapers document the lived realities of wartime and influence the associative perceptions of young people, encoding key societal concepts in periods of crisis and forming a dense verbal and semiotic network of meanings. During the invasion, newspaper discourse has served not only as a primary source of information but also as a space for conceptualising the war, articulating values, norms and cultural interpretations. It highlights military and political dimensions while also addressing sociocultural and humanitarian consequences, emphasising human dignity and the protection of rights. Ukrainian newspapers frame the war through the lens of national unity and patriotism, express

condemnation of the aggressor and reflect international support. They function as a platform for expressing collective emotions such as anxiety, shock, pride, grief and indignation, and they reinforce societal cohesion in the struggle for independence and sovereignty.

It is noteworthy that in times of technical limitations (blackout), newspapers become a reliable source of information, so it is worth recalling M. McLuhan's famous aphorism «The medium is the message», which emphasises that the impact of the media is not so much in the content of the message as in the media technology itself, which changes the way people think and interact (McLuhan, 1964). In times of technical constraints, when electronic media may not be available due to lack of electricity and internet, print media remain accessible and become an important source of information. This emphasises their role as a stable and reliable media. Thus, M. McLuhan's statement is relevant in the context of using newspapers during times of technical constraints, emphasising the importance of understanding not only the content but also the form of media, which significantly affects the way people think and interact, especially in times of crisis.

Unlike fast-moving digital news, newspapers require more time to read and reflect on information, promoting deeper understanding and analytical thinking. They also stimulate a different form of social interaction, where people discuss what they read in the press in face-to-face conversations, for example, while in a shelter during a prolonged air raid when there is no internet connection.

A significant aspect of the conceptualisation of the war in the newspaper discourse is the modelling of the image of the «Ukrainian hero» as a representative of national identity, strength and endurance, which aims to encourage citizens to act, be active, determined and support the patriotic spirit. In war (and other extreme situations), existential resilience acts as the foundation for maintaining a structured everyday life. It not only allows individuals to uphold a sense of order in their world, but also combats the feelings of absurdity, cynicism, and nihilism that war breeds. These emotions permeate daily experiences, aiming to dismantle common sense and rationality. Existential resilience safeguards individuals from succumbing to an unbearable state of existence, where human life loses all meaning (Shevchuk et al., 2023). The newspaper discourse also explores the aspect of humanitarian aid during the war, focusing on the suffering of the civilian population, the value of human life, human dignity, and emotionally describing the destruction of infrastructure, etc. All of the above forms the image of the war in the «publicistic picture of the world» as a mega-tragic event that requires international attention and support for Ukraine from the entire civilized world.

The use of the Ukrainian language in newspapers not only as a means of communication, but also as a symbol of national unity, is becoming an important factor of consolidation. In the context of war, language becomes an effective tool of mobilisation, a way of distancing oneself from the aggressor and affirming cultural and national uniqueness. When analysing Ukrainian-language newspaper texts, we come across the use of linguistic strategies and tactics that authors use to conceptualise war, such as rhetorical figures, interjections, appeals, metaphors, paraphrases and other means of expression that influence the perception of events and shape the emotional reaction of readers. The concept of war in modern times has a rather high level of activation of polysemantic verbalisation, since the military reality of Ukraine has led to the expression of expressive nominations by all possible means of language. In the process of naming the war (based on the materials of the Ukrainian-language press), we can trace the emergence of political neologisms, professional military vocabulary and terminology. The war gave rise to a strong emotional national outcry, which is difficult to express in literary words, so the newspaper discourse intensified the use of profanity to nominate events, phenomena, objects, and actions in this conceptual field. The abundance of expressions of war in contemporary journalism clearly demonstrates the psychological state of Ukrainian society in times of social disturbance.

**Theoretical perspectives.** The role of the media in shaping public perceptions of war has aroused considerable interest among international and Ukrainian researchers. The media not only informs about events but also actively influences public opinion, in particular through the choice of topics, framing of information and creation of emotional content.

The linguistic and stylistic aspect of the study of newspaper discourse is covered by the works of A. Zahnitko (2007), O. Popkova (2020), L. Tishakova (2007), Y. Maslova (2023), O. Khoroshun (2014), M. Navalna (2011), N. Fairclough (1995) and others. The issue of linguistic objectification of various concepts in media discourse has been studied by Y. Maslova (2023), M. Skab (2007) and others. The symbolic language of the newspaper was described by O. Yakovlieva (2018). The attitude of Ukrainians to the war with Russia and reflection of this attitude in the discourse of daily life in wartime were described in the work «The Discourse of Daily Life during the War: the 2022 Ukrainian Projection» (Klymanska et al., 2023). Psychological analysis of attitude of the civilians of Ukraine toward military personnel in wartime were made in «Civilian Attitudes Toward the Military through the Prism of Personal Experience in Wartime Ukraine» (Klymanska et al., 2024).

Muriel Edelman in her work «The Construction of Political Spectacle» (1988) analyses the role of the media in shaping war as a political spectacle. According to her observations, the media not only selectively cover events, but also create certain frameworks (frames) for presenting information that affect the perception of the conflict. In particular, the focus on military heroism can obscure attention to civilian casualties, while the use of certain language and images can create an emotional impact that shapes public opinion and helps mobilise support or condemnation of the war.

Ruth Wodak and others in their book *The Discursive Construction of National Identity* reveal how the media contribute to the formation and maintenance of national identity through narratives of war. They use the method of critical discourse analysis to show how, through symbols, language and retrospective narratives, the media not only informs but also actively influences collective memory and ideological perceptions of war (Wodak et al., 2009).

George Lakoff in his work «Metaphor and War: The Metaphorical System Used to Justify the Gulf War» (1991), which examines how linguistic metaphors justify military action, argues that metaphors play a central role in shaping public opinion and support for war, as conceptual metaphors such as «fighting for justice» or «defending the nation» give legitimacy to the conflict.

Linguistic conceptualisation plays an important role in understanding the mechanisms of media discourse formation. Ukrainian linguistic conceptology, which was formed in the twentieth century, was represented by the works of such scholars as I. Holubovska (2016), A. Zahnitko (2010), L. Lysyenko (2004), Kosmeda (2010, 2013) and others. They laid the foundations for the study of concepts in the linguistic world view and their influence on public thinking. Researchers such as George Lakoff, Charles Fillmore, and Wallace Chafe have made a significant contribution to the development of cognitive linguistics by examining how concepts shape language and thinking.

The conceptualisation of the war as a national tragedy in the media discourse is based on the theory of social identity and the theory of mass communication. These theories raise the question of how the media explicate and interpret events, forming collective memory and promoting social cohesion. Depending on the channel of information transmission, Karpenko divides mass media discourse into mass media discourse of the press (or newspaper discourse) and mass media discourse of television, as well as mass media discourse of radio and mass media discourse of the Internet (Karpenko, 2018).

Traditionally, discourses are classified according to the way information is presented: television and radio discourse, newspaper discourse, theatre discourse, film discourse, literary discourse, advertising discourse, political discourse, religious discourse, and public relations discourse.

The sociolinguistic model of discourse typology is also worthy of attention, according to which newspaper discourse is seen as a type of mass information institutional discourse, the centre of which is the communication between journalist and reader. It is newspaper discourse that has become an important mechanism for shaping interpretations of military events and their impact on Ukrainian society, as this specific form of communication covers not only the transmission of facts but also the creation and maintenance of a certain image of events that can influence citizens' perceptions of the realities of military life. Newspaper discourse is based on the use of language and text structure to express opinions, assessments, and beliefs, and to create an image of events or phenomena.

One of the most essential features of newspaper discourse is the selection and processing of information. Editorial decisions, the choice of headlines and the structure of articles influence the way events are perceived and create a certain effect or impression. The language of newspaper texts used by journalists conveys the tone and mood that the reader feels when perceiving information. Also, newspapers represent certain values, stereotypes, beliefs and editorial policies that affect the perception of news by readers. This is a complex and significant aspect of mass communication, which is determined by the essential role of newspapers in shaping public opinion and shaping the socio-cultural environment during the war. Newspapers also play an important role in preserving historical memory. They document events that become part of history and provide future generations with an opportunity to understand the past. Through newspaper archives, we can study how societies developed, what issues were relevant in different periods, and how people and governments responded to them.

The conceptualisation of war in newspaper texts represents the process of forming and verbalizing concepts, ideas, terms, and categories related to military realities in various aspects – military, political, social, cultural and linguistic-philosophical. The concept of war is universal and nationally labelled for all cultures of the world. Given the complex and long struggle of Ukrainians for their independence, the conceptualisation of war acquires an extensive system of verbalization and explicates additional meanings through the context of the Ukrainian national experience. The concept of war is verbalized in newspaper discourse in a rather multivectoral and emotional way. In the context of Russia's full-scale invasion of Ukraine, the mother tongue is not only a means of communication, but also a powerful symbol of national identity, cultural heritage and national sovereignty.

To deepen the understanding of this concept, it is essential to outline the linguistic and cognitive organisation of newspaper discourse under wartime conditions. **1. Conceptual schemes (frames).** Frames, in the sense proposed by Ch. Fillmore, are mental structures that organise knowledge and facilitate the interpretation of events (Fillmore, 1982). In media discourse, they set the contextual parameters of perception, allowing readers to relate new information to established experiential models. E. Goffman's analysis demonstrates how framing structures everyday social reality (Goffman, 1974). Within wartime discourse, the war frame encompasses participants, the spatial dimension of hostilities, events, strategies, outcomes, and psychological factors, thereby guiding the interpretation of military actions and shaping evaluative responses. Through framing, the media establish the dominant optic of perception, intensifying its emotional impact via strategic lexical choices. **2. Cognitive metaphors.** Cognitive metaphors, following G. Lakoff, structure abstract concepts through concrete images, as the human conceptual system is fundamentally metaphorical (Lakoff, 1980). The war metaphor is widely used to conceptualise political, economic, or social processes, enhancing their dramatic and affective resonance. By transferring military terminology to other domains, journalists amplify patterns of fear, solidarity, or mobilisation. Joint works by Lakoff and Gentner demonstrate that metaphorical structures shape societal interpretations of crisis phenomena (Lakoff et al., 1987). **3. Cognitive models and scripts.** Scripts, according to Lakoff (1987), represent typical sequences of actions that enable the prediction of events. In newspaper discourse, they appear as crisis scenarios, heroisation scripts, or success narratives that organise representations of war and provide interpretive stability for the audience. **4. Categorisation.** Categorisation allows information to be systematised by assigning events to particular types («crisis», «victory», «threat»). The principle of cognitive economy, outlined by E. Rosch, presumes minimal cognitive effort for maximal informational output (Rosch et al., 1978). Through linguistic means, the press integrates events into pre-existing cognitive structures of readers. **5. Interpretive schemas.** Interpretive schemas ensure rapid processing of information by activating prior knowledge and experience. They regulate which events become salient and which remain peripheral, thereby influencing the formation of public evaluations and attitudes. **6. Social and cultural influences.** Social and cultural factors shape interpretive schemas by determining the broader context in which information is perceived: values, collective memory, linguistic traditions, and shared expectations inform culturally specific models of comprehending war. They create a unified communicative space and stabilise emotional reactions within society.

In sum, the linguistic and cognitive organisation of newspaper discourse defines the ways in which language structures collective thinking and the interpretation of wartime events. Evaluation, as a central component of discourse, operates both consciously and unconsciously: emotional responses emerge automatically, which corresponds to R. Lazarus's claim about the pre-reflective nature of evaluative processes (Lazarus, 1974).

A. Zahnitko defines evaluation as one of the deep principles of discourse organisation (Zahnitko, 2007, p. 61-62). A special place in the coverage of this issue is occupied by Zh. Krasnobaeva-Chorna's monograph on the functioning of evaluation in phraseology and the peculiarities of the linguistic representation of values at the phrase level of the axiological picture of the world. The study has an undeniable scientific novelty, is based on the concepts of linguistic axiology and is supported by a wide range of factual material from the Ukrainian and English languages (Krasnobaeva-Chorna, 2009).

Since any culture has the concepts of positive and negative, the researcher examines in detail the evaluation, which is an important element of the axiological world-view (Krasnobaeva-Chorna, 2009). The axiological picture of the world has its own dominants that

determine the type of culture supported by the language. It is a component of the linguistic, collective and individual consciousness, which can be described with the help of concepts as semantic formations that reflect the perception and understanding of a certain phenomenon in social reality (Mamysh, 2017). By examining the evaluative language used in media, we can gain insights into how language is employed to shape public perception and influence behaviour. This analysis can help us to understand the strategies used by politicians, journalists, and other public figures to persuade and manipulate audiences, as well as to develop critical thinking skills to evaluate the messages we encounter.

**Methodology.** The study employed a set of complementary methods to analyse the conceptualisation of war in contemporary Ukrainian newspaper discourse. The monitoring method served as the primary instrument for systematically collecting and examining newspaper materials published during the full-scale Russian invasion, enabling the identification of recurrent topics, dominant narratives and key linguistic patterns that structure the conceptual field of *war*. Methods of continuous sampling, classification and description were applied to extract and organise linguistic units representing the conceptual content, while observation of linguistic material and component analysis made it possible to systematise the verbalisers of the war concept and trace their semantic organisation in newspaper texts. To investigate the associative dimension of the concept *war*, an associative experiment was conducted, as this notion occupies a central place in the political, social and cultural experience of contemporary Ukraine. The associative method reveals cognitive, evaluative and emotional components underlying the national linguistic worldview and is widely used in psycholinguistics to uncover semantic and affective patterns activated by key stimuli. The survey involved first- to fifth-year students of the National University of Ostroh Academy and I. I. Mechnikov Odesa National University. Data were collected through the Mentimeter platform, which provides real-time visualisation of responses; participants accessed the survey using a digital code and provided one word or phrase associated with *war*, allowing the reconstruction of its associative field.

**Results.** The concept of war is presented in newspaper discourse with a variety of emotional perspectives. Every day in the news articles of the newspaper discourse, we record an extensive system of nominations, the core of which is the lexeme war: «In addition to people, the war brutally destroys nature» (Holos Ukrainy, 2022), «Zelenskyy told what determines the timing of the end of the war» (Holos Ukrainy, 2022). We can see a fair tendency of journalists to connote the war rather negatively: «I am strongly against this cruel and unjust russian invasion of Ukraine!» (Holos Ukrainy, 2022), «In the 21st century. Why is this war so cruel, cynical and savage?» (Vysoky Zamok, 2022), «Many children have seen with their own eyes the horrors of war and what even an adult psyche cannot withstand» (Uriadovyi Kurier, 2022).

There is also the use of aphorisms, phrases, paraphrases, and other figurative language units in newspaper texts: «Some die at war, and some make a profit from selling oil» (Uriadovyi Kurier, 2022), «We are on our own, God-given land, which we defend and protect. And whoever comes to us with a sword will die by the sword! (cf.: Live by the sword, die by the sword)» (Volyn, 2022), «With fire and sword, or One of the 'burners' of racist evil» (Halychyna, 2022), «As, after all, is the war, which is easy to start but difficult to stop» (Chornomorski Novyny, 2022).

Ukrainian newspapers play an important role in structuring national identity through the conceptualisation of war as a national tragedy. This conceptualisation is carried out through linguistic and semiotic mechanisms that convey the collective experience of war, evoking common emotions and a sense of belonging to the nation. The newspaper discourse thus functions as a mediator in the process of reproduction and reinterpretation of national myths and symbols, which strengthens social cohesion and national solidarity.

Journalists present their attitude to the war in epithetical phrases such as: senseless, liberation, merciless, ruthless, shameful, hybrid, terrible, great, large-scale war, cf.: «This tragedy and senseless war can take over your homes» (Uryadovy Courier, 2022), «It is safe to say that the Third World Hybrid War has begun...» (Radio Svoboda, 2022), «There are voices that this is a liberation war!» (Den, 2022), «The ruthless war took the life of Oleh Stepanovych Lytvynchuk» (Volyn, 2023), «There has never been a more shameful war» (Gazeta.ua, 2022), «A Mariupol girl who knows what a terrible war is not from films, but, unfortunately, from her own life» (Uriadovyi Kurier, 2022), «2022 was the year of the return of a large-scale war to Europe» (Gazeta.ua, 2023), «An undeclared, but no less a bloody war is claiming the lives of our compatriots every day» (Vechirnia Odesa, 2022). The conceptualisation of the war as a national tragedy in the newspaper discourse of Ukraine during the period of Russia's full-scale invasion is a vivid manifestation of the interaction between media narratives, national identity, and collective memory. The analysis of this phenomenon represents the complex role of the press in shaping public understanding of the war, from individual and collective heroism to national tragedy, including losses, moral and ethical dilemmas, and real challenges to national security and sovereignty.

The issues of war and women are present daily in various publications, including articles, reviews, and short notes in newspapers, which are framed within the system of femininities: «Military servicewomen in the Armed Forces of Ukraine are playing an increasingly important role – even in its combat units» (Halychyna, 2022), «For the first time in Ukraine, a military servicewoman successfully completed a qualification course for the Special Operations Forces and became part of a unit» (Ukraina Moloda, 2023), «The story of female officer Kateryna» (Den, 2022), «Female tank operators» (Ukrainska Pravda, 2022), «A female soldier with a story» (Den, 2020), «Gender does not matter: a female officer of the Volyn brigade told about her service» (Volyn, 2022), «A young military servicewoman died in Donbas» (Vysoky Zamok, 2022), «But the feeling that you are a heroine is worth all the money!» (Vysoky Zamok, 2021), «The heroine went to the enemy and counted enemy equipment» (Chas, 2022).

These examples reflect the important social role of women and the tragedy of the war. Newspaper narratives serve not only as a tool for informing the public but also as a means of constructing social reality, and levelling gender stereotypes, which affects the formation of collective ideas about war, heroism, and the concentration of joint efforts for victory. During the war, women took on a huge responsibility: some for their families and children, helping on the home front, many others at the front, taking up weapons and going to the hottest spots of hostilities to defend their families and homeland, and thus adopted new gender roles (Ulianova, 2021).

The image of a woman verbalised in newspaper discourse also represents the history of wartime women as a model of courage, bravery and independence, and at the same time a process of humiliation, loneliness, sacrifice, abuse, fear, horrors and rape, as seen in the following examples: «A russian soldier raped a woman and threatened her child» (Volyn, 2022), «There are many reports of rape of Ukrainian women by the occupiers» (Radio Svoboda, 2022), «Law enforcement officers announced suspicion to two russian scoundrels who raped a pregnant woman in Velyka Dymerka during the occupation» (Hromadsky Revizor, 2022), «Rashists

in Kherson region raped a 6-month-old girl» (Holos Ukrainy, 2022). These excerpts from newspaper articles highlight the horrific crimes committed by the Russian military against the civilian population of Ukraine during the war. They reflect profound violations of human rights and international humanitarian law, characterised by acts of sexual violence, including the rape of women and children.

In wartime in Ukraine, the authors of the articles actualise the images of a warrior of light, guardian angel, ascetic, superhero, aviation hero, soldier of the Armed Forces, and defender: «Warriors of Light» on the front line» (Holos Ukrainy, 2022); «Our guardian angels, knights of the sky, Ukrainian «ghosts». Let us thank the heroes-aviators who continue to defend Ukraine!» (Gazeta.ua, 2022.), «Warriors of light return it to the homes of Ukrainians» (Uriadovyi Kurier, 2022), «He will forever remain a warrior of light: a famous beekeeper from Ternopil region died at the battlefield» (Svoboda, 2022), «I was often asked: Have you seen a superhero? No, I used to say. And now I understand: my superhero is a Ukrainian soldier!» (Uryadovyi Kurier, 2022), «During the war, our children dream of getting an autograph not from Hollywood stars, but from the soldiers of the Armed Forces of Ukraine» (Holos Ukrainy, 2023.), «A lot of work has been done during the year since the full-scale invasion, but the war is not over, so the need for courage and strength of Ukrainian heroes is still as relevant as it was on the 24 February» (Vechirna Odesa, 2023), «Our sacred duty is to remember and honour the heroes who gave their lives for the future of Ukraine. After all, as long as we remember, our Heroes live with us. Eternal memory. Heroes do not die!» (Vechirna Odesa, 2023).

The glorification of defenders plays an important role in strengthening national identity by emphasising the importance of sacrifice for the sake of the higher ideals of freedom and independence. It not only honours their contributions and sacrifices, but also contributes to the creation of new national myths and heroes that become part of the collective national identity. The heroisation becomes a tool for affirming national values, such as courage, self-sacrifice, and love for the native land.

By using tropes, journalists emphasise their vision of various aspects of today's military life, highlighting essential features, and attributes of a person, object, and phenomenon they describe. The nature of the journalists' imaginative mindset is expressed in phraseological expressions: «One man in a field is no warrior» (cf: no man is an island) (Uryadovyi Kurier, 2016), «...one man in a field is no warrior – this is not about our Armed Forces of Ukraine» (Ukrayinska Pravda, 2014), «...and not without reason: «endure to the end, Cossack, – you will become an ataman!» (cf: Fortune favours the brave (the bold), or Latin expression: Fortes fortuna adjuvat) (Holos Ukrainy, 2014).

The nominations related to the enemy have an exclusively negative connotation and indicate anger, aggression, and hate. They are full of evaluative lexemes and phrases: «Russians are not a people, but beasts, boors, a wild horde of murderers and thieves. Truly, Katsaps are beasts. Fierce, bloodthirsty, but... mortal» (Ukraina Moloda, 2022), «Putin's bandits, by the way, are quite satisfied with the so-called 'special military operation' during the 'elections'» (Chernomorski Novyny, 2023), «Among the mobilised Russian military and their mercenaries fighting in Ukraine, one third are chronic drunks, alcoholics, drug addicts, homosexuals, mentally ill, suicidal, convicted murderers, rapists, robbers who have changed prison for war» (Ukraina Moloda, 2022). The analysis of newspaper materials shows that the construction of the image of the enemy is a central element in the creation of narratives about the liberation war. The media portrays the enemy not only as an external aggressor but also as a threat to national values, identity, and the existence of the Ukrainian state. This conceptualisation helps to mobilise society and strengthen the national spirit.

In the newspaper discourse, journalists present emotional connotations at the lexical level to create an image of the enemy through accurate emotionally evaluative verbs, adjectives, nouns, and comparisons: «The world is already fed up with the stench of putler's cave regime. These are not soldiers, they are murderers of civilians and state terrorists, they are bloodthirsty aggressive bastards who live from wars» (Kanal 33, 2022), «But Putin is a predator who is not satisfied with frozen food. And we must defend ourselves, our children, our homes, our lives» (Chernomorski Novyny, 2024), «Wild and unwashed moskals are running amok in Ukraine!» (Zvyagel, 2022), «At the request of the Ukrainian authorities, the enemy, for their further prosecution, should be called who they really are: by nationality and country; therefore, orcs, racists, horde, katsaps, moskals, muscovites, swamp unwashed scum, northern freaks, etc.» (Zvyagel, 2022), «The occupiers committed terrible crimes against children, women, the elderly, and animals. That is, they are absolute barbarians. And thank God that every Ukrainian has realised that the only way to confront this horde is through armed confrontation. That is, in the literal sense of the word, we have to destroy it» (Chornomorski Novyny, 2022), «The under-empire is coming to an end» (Vysoky Zamok, 2022), «The mad putler can only satisfy real fools» (Vysoky Zamok, 2022), «These are the tasks set by the World Club of Odesa residents immediately after the start of the full-scale invasion of our land by Russian fascists» (Vechirna Odesa, 2023), «The horde and the bastards who attacked our country are not human beings. Our people can go to the tanks with their bare hands, and they couldn't stop this insane Putin?» (Chernomorski Novyny, 2022), «Every day in Ukraine, including Odesa, sirens continue to howl, reporting another terrorist attack by racists. But no one doubts that the day of our Victory will come» (Chornomorski Novyny, 2024), «...which are now being demonstrated by the defenders of Ukraine's independence from Putin's Russia, we can be sure: we have defeated communism, we have defeated Nazism, we will defeat racism!» (Chornomorski Novyny, 2024).

Ukrainians are characterised by a high level of negative emotions towards the enemy, which is related to their freedom-loving nature, sense of justice and long-standing struggle with their aggressive neighbour: «We have European Square ahead of us, and our blue and yellow flags, not tricolours. Ahead is Volodymyr's Hill. In honour of our great knyaz, not their petty tsar» (Vechirna Odesa, 2023).

The construction of the enemy image in newspaper discourse during the war involves the use of various narrative strategies, symbolic codes, and rhetorical devices to create a polarised image of the 'other'. This process aims to create social cohesion within the in-group by focusing on the threats posed by the external aggressor, which will influence public consciousness and stimulate the mobilisation of public opinion against the enemy.

Rhetorical strategies, such as demonization, dehumanisation, and moralisation, play an important role in constructing the image of the enemy. Demonization includes the image of the enemy as absolute evil, while dehumanisation deprives the enemy of human qualities, presenting him as a threat not only to security but also to the existence of civilisation's values. Moralisation implies an understanding of war as a struggle between good and evil, where one's side acts as a defender of moral principles. Symbolic codes, such as metaphors, allegories, and symbols, are effective tools in creating an image of the enemy, allowing to abstract and generalise



notes a neutral evaluative reaction to the lexeme war, but given that the author conducted her study before the full-scale invasion, we have different results.

In our experiment, young people interpreted the lexeme weapon with positive connotations as a symbol of the effective struggle of Ukrainians against Russian invaders in the following context: if there are weapons, there will be victory.

The next thing that deserves attention is that the recipients often used lexemes denoting family relationships in their responses, such as mum, dad, sister, brother, family. The most frequent word in their responses was dad. The presence of such lexemes in the responses indicates that for today's young Ukrainians, just as for our ancestors, family, and family values are extremely important, and this sense of family and security is passed down from generation to generation. It is understandable why the most frequent word among the words with the meaning of family relationships was dad. Defending the homeland and fighting the invaders who have been encroaching on Ukrainian territory since ancient times is the primordial duty of men, although women are now serving in the Armed Forces of Ukraine.

Among the answers was the phrase: «How are you?», which has acquired a kind of symbolic meaning during the war. It is with this phrase that Ukrainians express their care and love for their relatives and friends. This question has become synonymous with the phrase: «I love you». There was even a website for psychological support with a corresponding name: <https://yakty.com.ua/>.

Thus, the full-scale war with Russia causes anger, indignation, hatred, anxiety, fear, horror, pride for Ukraine and its army in the majority of Ukrainian students. The results of the experiment suggest that, firstly, surveyed Ukrainian students, like other segments of the country's population, perceive the war as a terrible national tragedy that disturbs and causes strong negative emotions; secondly, from the point of view of Ukraine, it is a national liberation and just war. According to a survey conducted by the Kyiv International Institute of Sociology, a full-scale war with Russia mainly causes anger/indignation/hate/disgust (53%), pride for Ukraine and its army (52%), and anxiety/fear/terror (38%) among Ukrainians.

**Discussion.** A comparative analysis of the scientific works published on this topic shows that there are different methodological approaches and emphases in the study of the linguistic conceptualisation of war. Despite the common goal of these works is to study the representation of war through linguistic mechanisms, their objects and research focuses differ significantly. The article by Pavlushenko O. A. «Semantic Field of the Concept of «Russian-Ukrainian War» in the Ukrainian Media Space of the Wartime Period» (Pavlushenko, 2023) focuses on the semantic field of the concept of «Russian-Ukrainian war» in the digital media space of Ukraine.

The author reconstructs the structural model of the concept, identifying thematic groups of verbalisers and analysing their frequency. The main emphasis is placed on the structural and lexical analysis, which provides systematisation and quantitative measurement of linguistic means. Scientific work by Kostusiak N. M., Shulska N. M. and Kostrytsia N. M. «Metaphorical Verbalisation of the Concept of «War» in Modern Media Headlines» (Kostusiak et al., 2022) is devoted to the identification of key metaphorical models in media headlines. The authors explore the functional potential of metaphors, considering them as a means of expressing texts and forming emotional resonance. This approach focuses on the cognitive and pragmatic aspects of media communication.

Research by Nitspol V. I. «Metaphorical Conceptualisation of War in American Media Discourse (Based on Articles on the Russian-Ukrainian War)» (Nitspol, 2023) is aimed at analysing the metaphorical conceptualisation of war in the American information space. The author identifies productive structural, ontological and orientational metaphors, such as War Is A Game, War Is A Disease, And Ukraine Is Up And Russia Is Down, demonstrating how metaphorical models reflect the cultural and mental peculiarities of American society. Our study focuses on the conceptualisation of the war as a national tragedy reflected in the Ukrainian-language newspaper discourse. The emphasis is on the analysis of socio-cultural aspects, in particular the impact of the war on collective memory, the formation of national identity and the heroisation of the people. The use of an associative experiment, modern analysis tools (Google Trends, Mentimeter), as well as semantic analysis of frames, metaphors, and scenarios made it possible to understand the emotional and cognitive dimension of this phenomenon. Ideological narratives, media images of heroes and enemies, as well as gender aspects in martial law were studied separately. A common feature of all the works under consideration is the emphasis on the important role of language as a means of shaping public perception of war. At the same time, these studies differ in their focus and approaches: Pavlushenko O. A. conducts a structural analysis of the concept in the Internet discourse; Kostusiak N. M., Shulska N. M. and Kostrytsia N. M. analyse metaphorical models in media headlines; Nitspol V. I. studies metaphorical conceptualisation in the Western information space; our study integrates the socio-cultural, cognitive and pragmatic dimensions, offering a comprehensive approach to the study of the concept of war. This multidisciplinary approach is a testament to the relevance and multifaceted nature of this topic in the current period of global transformations and crises.

**Conclusions.** Newspapers, through narratives of heroism, civilian suffering, destruction and loss, continue to play a vital role in preserving historical truth and shaping collective memory during the full-scale war in Ukraine. As a key medium of public communication, newspaper discourse has become a central mechanism for interpreting military events and their societal implications. A newspaper article, viewed as a linguistic text, not only reports facts but actively constructs perceptions of wartime reality, contributes to national consciousness and supports social mobilisation, particularly when other channels of information are limited due to technical constraints. The conceptualisation of war in newspapers involves the formation and verbalisation of ideas and categories associated with military experience, producing an emotionally charged and multidimensional representation of the concept war. This process relies on core elements of linguistic and cognitive organisation, including frames, cognitive metaphors, models and scripts, categorisation, interpretive schemas and socio-cultural influences, which together structure knowledge, guide interpretation and shape collective patterns of understanding. Analysis of linguistic material shows that newspaper discourse forms an extensive nominative system centred on the lexeme war. Adjectival nominations dominate, while noun and adverbial forms appear less frequently; figurative units such as aphorisms, phraseological expressions and pemeias intensify evaluative meanings; epithetical constructions convey public attitudes; femininities verbalise women's wartime experiences; exclamatory syntax enhances expressivity; and zoo-lexemes construct the negative image of the aggressor state. Ukrainian soldiers are consistently portrayed through elevated figurative nominations such as *superhero*, *guardian angel* or *warrior of light*, whereas the enemy is depicted through coarse, emotionally marked lexemes atypical of neutral journalistic style. The associative survey demonstrates that most

reactions to the stimulus *war* are negatively connoted nouns expressing anxiety, tension and despair; however, a number of positive associations indicate that young Ukrainians perceive the war as a just national liberation struggle. The lexeme *weapon* carries a positive meaning as a symbol of effective defence, and frequent References to family relations highlight the centrality of family values in Ukrainian cultural consciousness. The data also reveal that radio remains the leading traditional medium, while newspapers and magazines maintain their significance as trusted sources of information, particularly under martial law. Young audiences rely on diverse media, including state, independent and digital sources, and prioritise verification and critical evaluation of information in the context of hybrid warfare and intensive anti-Ukrainian propaganda. Future research should include continuous monitoring of leading Ukrainian media to trace evolving societal assessments of the war and to examine emerging linguistic phenomena, including new lexical units, syntactic patterns of verbalisation and broader issues within pragmalinguistics and text linguistics.

#### References:

1. Chafe, W. L. (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. University of Chicago Press.
2. Edelman, M. (1988). *Constructing the Political Spectacle*. University of Chicago Press.
3. Fillmore, J. (1982). *Frame semantics*. In *Linguistics in the morning calm: Selected papers from the SICOL-1981* (pp. 111-112). Seoul: Hanship.
4. Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organisation of Experience*. Harvard University Press.
5. Holubovska, I. (2016). Lingvokulturni kontsepty u movnij kartini svitu ukrainskogo etnosu [Linguocultural concepts in the linguistic picture of the world of the Ukrainian ethnos]. In A. Arkhangel'ska (Ed.), *XX – XXI centuries: genre-style linguistic metamorphoses in the Ukrainian language and literature: a collective monograph* (pp. 71–95). Olomouc: VUP.
6. Karpenko, Y. (2018). Gazetnyi dyskurs yak typ masovo-informatsijnogo dyskursu [Newspaper discourse as a type of mass information discourse]. *Studia-linguistica*. <http://studia-linguistica.knu.ua/gazetnij-diskurs-jak-tip-masovo-informacijnogo-dyskursu>.
7. Klymanska, L., Klimanska, M., & Haletska, I. (2023). The Discourse of Daily Life during the War: the 2022 Ukrainian Projection. *Journal of Education Culture and Society*, 14 (1), 526-550. <https://doi.org/10.15503/jecs2023.1.526.550>
8. Klymanska, L., Malachivska-Danchak, M., Klimanska, M., & Haletska, I. (2024). Civilian Attitudes Toward the Military through the Prism of Personal Experience in Wartime Ukraine. *Journal of Education Culture and Society*, 15(2), 43-65. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.43.65>
9. Kosmeda, T., Plotnikova, N. (2010). Lingvokonceptologija: mikrokoncepto sfera sviatky v ukrainskomu movnomu prostori [Linguistic conceptology: the microconceptsphere of holidays in the Ukrainian language space]. Lviv: Pais.
10. Kosmeda, T. (2013). Systema reprezentyvanjch aksiolohichno markovanykh smysliv: obraz-kontsept «Voda» (na materiali slovnyka «Halytsko-ruski pryrovidyky») [System of represented axiologically labelled meanings: image-concept «Water» (on the material of the dictionary «Halychynan-Rus' proverbs»)]. *Odesa Linguistic Bulletin*. Issue 2. pp. 59-72. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/oliniv\\_2013\\_2\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/oliniv_2013_2_9)
11. Kostusiak N. M., Shulska N. M. and Kostyrsia N. M. (2022) Metaphorical Verbalisation of the Concept of «War» in Modern Media Headlines. *Scientific Bulletin of the International Humanitarian University*. Series: Philology. No. 56. 60-65
12. Krasnobaeva-Chorna, Zh. (2009). *Suchasna kontseptologija : kontsept ZHYTTIA v ukrainskii frazematsi : monohrafiia* [Modern conceptology: the concept of LIFE in Ukrainian phraseology : a monograph].
13. Lakoff, G. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press. (242 pp.)
14. Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
15. Lakoff, G. (1991). Metaphor and War: The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf. *Peace Research*, 23(2), 25-32.
16. Lazarus, R. S. (1974). Cognitive and Coping Processes in Emotion. In B. Weiner (Ed.), *Cognitive Views of Human Motivation*, pp. 45-56. New York: Academic Press.
17. Lysychnenko, L. (2004). Struktura movnoi kartyny svitu [Structure of the linguistic picture of the world]. *Linguistics*, 5-6, 36-41.
18. Mamych, M. (2014). Komponenty tsinnisnoi kartyny svitu v movi zhinochogo zhurnal [Components of the value picture of the world in the language of a women's magazine]. *Linguistic studies: Collection of scientific papers of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*, 38, 111-115.
19. Maslova, Y. (2023). Verbalizatsiia kontseptiv viina, myr, zhinka, cholovik u gazetnomu dyskursi Ukrainy u voiennyi period [Verbalisation of the concepts of war, peace, woman, man in the newspaper discourse of Ukraine in the war period]. *Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy: Series "Philology"*, 17(85), 71–77. [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-17\(85\)-71-77](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-17(85)-71-77)
20. Maslova, Y. (2023). Reprezentatsiia zoomorfnoi metafory v suchasnomu gazetnomu ukrainskomovnomu dyskursi voiennoho periodu [Representation of the zoomorphic metaphor in the modern Ukrainian-language newspaper discourse of the wartime period]. *Topical Issues of the Humanities: Interuniversity Collection of Scientific Papers of Young Scientists of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University*. Drohobych: Helvetica Publishing House. Issue 60. Vol. 3. 102–108. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-16>
21. Maslova, Y. (2023). Paremiolohichni odynytis v suchasnomu gazetnomu dyskursi Ukrainy voiennoho periodu: pragmatychnyi efekt [Paremiological units in the modern newspaper discourse of Ukraine during the wartime period: pragmatic effect]. In *Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy: Philology Series*, 298–302. Ostroh: NaUoA Publishing House. [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-17\(85\)-298-302](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-17(85)-298-302)
22. McLuhan, M., Fiore, Q. (1968). *War and Peace in the Global Village*. Bantam Books.
23. McLuhan, M. (1964). *Understanding media: the extensions of man*. Signet Books.
24. Nitspol V. I. (2023). Metaphorical Conceptualisation of War in American Media Discourse (Based on Articles on the Russian-Ukrainian War). *Philological Sciences. Scientific Notes of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. Vol. 21. 45-52. DOI: 10.15330/philnauki.2023.21.45-52
25. Pavlushenko O. A. (2023) Semantic Field of the Concept of «Russian-Ukrainian War» in the Ukrainian Media Space of the Wartime Period. *Actual Problems of Philology and Translation Studies*. Issue 27. 89-93
26. Rosch, E., & Lloyd, B. (1978). Principles of Categorisation. In E. Rosch & B. Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorisation* (pp. 24-47). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
27. Shevchuk, D., Lebediuk, V., & Mozol, M. (2024). Cognitive «Noise» in the Political Judgements of Youth. *Youth Voice Journal*, 14(3), 150-161. DOI: 10.13140/RG.2.2.31046.4896
28. Shevchuk, D., Shevchuk, K., & Zaitsev, M. (2023). Existential resilience of human being in the wartime everyday life. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 22(65), 28-42.
29. Skab, M. (2007). Slovotvorni potentsii slova yak konceptovyrazhalnyi zasib [Word-forming potentials of the word as a conceptual and expressive means]. *Bulletin of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. Philology, XV-XVIII, 478–482.
30. Ulianova, V. (2021). Stereotypy radianskoi i postradianskoi feminnosti [Stereotypes of Soviet and post-Soviet femininity]. *Language*, (35), 45–49. <https://doi.org/10.18524/2307-4558.2021.35.237862>
31. Vasyanovych, E. (2020). Psykholingvistichnyi analiz asociatyvnoho polya viina yak fragmentu movnoi kartyny svitu ukrainskykh studentiv-humanitariv [Psycholinguistic analysis of the associative field war as a fragment of the linguistic picture of the world of Ukrainian

humanities students]. *Scientific Notes of Vernadsky TNU. Series: Philology. Social Communications*, 31(70), 1, Part 1. <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.1-1/03>

32. Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M., & Liebhart, K. (2009). *The Discursive Construction of National Identity* (2nd ed.). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748637355>

33. Yakovlieva, O. (2018). Symvolna mova gazety (na materiali ukrainskoho suspilno-politychnoho tyzhnevnyka «Dzerkalo tyzhnia») [Symbolic language of the newspaper (based on the material of the Ukrainian socio-political weekly Dzerkalo Tyzhnia). *Young scientist: Scientific journal*. № 9.1 (61.1), 157-160.

34. Zahnitko, A. (2010). Klasyfikatsiini tipolohii kontseptiv [Classification typologies of concepts]. *Linguistic studies*. 21, 12–21. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/lingst\\_2010\\_21\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/lingst_2010_21_4).

35. Zahnitko, A. (2007). Suchasnyi politychnyi hazetnyi dyskurs: rytoryka i sintaksys [Modern political newspaper discourse: rhetoric and syntax]. *Donetsk Bulletin of the Shevchenko Scientific Society*. Donetsk: Eastern Publishing House. 16. 5–19.

---

---

# ФОНЕТИЧНА, ЛЕКСИЧНА ТА ГРАМАТИЧНА СИСТЕМИ МОВИ ТА МЕТОДИ ЇХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отримано: 31 жовтня 2025 р.

Прорецензовано: 15 листопада 2025 р.

Прийнято до друку: 1 грудня 2025 р.

email: oksana.kostyuk@oa.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9180-7162>

email: tetiana.yurchuk@oa.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-2502-0866>

email: viktoriia.lamakh@oa.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-5581-0032>

DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28\(96\)-40-44](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28(96)-40-44)

Костюк О. Ю., Ламах В. В., Юрчук Т. І. Використання лексичного підходу у навчанні говоріння студентів (рівень В2-С1). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Філологія»*. Острого : Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 28(96). С. 40–44.

---

УДК: 378.147

**Костюк Оксана Юрївна,**

доцент, кандидат педагогічних наук,

Національний університет «Острозька академія»

**Ламах Вікторія Вікторівна,**

викладач кафедри англійської мови та літератури,

Національний університет «Острозька академія»

**Юрчук Тетяна Ігорівна,**

викладач кафедри англійської мови та літератури,

Національний університет «Острозька академія»

## ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКСИЧНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ГОВОРІННЯ СТУДЕНТІВ (РІВЕНЬ В2-С1)

Основною метою цієї статті є аналіз лексичного підходу у навчанні говоріння студентів вищих рівнів В2-С1 та робота вправ, які можна використовувати для навчання усного мовлення та розвитку комунікативної компетенції студентів вищих рівнів. Ефективне володіння мовою залежить не лише від знання граматики, а й від використання різноманітних лексичних одиниць, наприклад, фразеологізмів, синонімів, антонімів, ідіом та стійких словосполучень або колокацій (Lindstromberg & Voers, 2008). Лексичний підхід дозволяє студентам швидше засвоювати лексичні одиниці в контексті та використовувати їх у мовних ситуаціях. У статті ми коротко даємо інформацію про вітчизняних та зарубіжних вчених, які вивчали цей підхід у своїх дослідженнях чи аналізували у своїх роботах, підкреслюючи ефективність цього підходу. Ми подаємо розроблені лексичні вправи, які сприяють розвитку мовленнєвої компетенції, а також деякі інтерактивні методи навчання, наприклад, рольові дискусії та дебати. Особливий акцент зроблено на те, що необхідно використовувати автентичні матеріали та контекстне навчання, що забезпечує природність мовлення. Таким чином, лексичний підхід є ключовим у розвитку навичок говоріння студентів (рівень В2-С1). Використання лексичного підходу у навчанні говоріння сприяє ефективному формуванню комунікативної компетентності та впевненості у використанні іноземної мови.

**Ключові слова:** усне мовлення, навчання усного мовлення англійською, лексичний підхід, точність мовлення, плавність мовлення, лексика, лексична одиниця, колокація, рівні В2-С1, комунікативна компетентність.

**Oksana Yu. Kostyuk,**

Cand.Sc. (Pedagogy), Associate Professor,

The National University of Ostroh Academy

**Viktoriia V. Lamakh,**

lecturer,

The National University of Ostroh Academy

**Tetiana I. Yurchuk,**

lecturer,

The National University of Ostroh Academy

## IMPLEMENTING THE LEXICAL APPROACH IN TEACHING SPEAKING (LEVELS B2-C1)

*The main purpose of this article is to analyze the lexical approach in teaching speaking to students at higher levels B2-C1 and to develop exercises that can be used to teach oral speech and improve the communicative competence of students at higher levels. Effective language proficiency depends not only on knowledge of grammar but also on the usage of various lexical units, for example, phraseological units, synonyms, antonyms, idioms, and stable word combinations or collocations (Lindstromberg & Boers, 2008). The lexical approach enables students to learn lexical units in context more quickly and apply them in real language situations. In the article, we briefly present information about domestic and foreign scientists who have studied or analyzed this approach in their research, emphasizing its effectiveness. We present developed lexical exercises that contribute to the development of speaking competence, as well as some interactive teaching methods, for example, role-playing discussions and debates. Special emphasis is placed on the need to use authentic materials and contextual learning, which ensures the naturalness of speech. Thus, the lexical approach is key in the development of students' speaking skills (level B2-C1). The use of the lexical approach in teaching speaking improves the effective formation of communicative competence and confidence in using a foreign language.*

**Keywords:** oral speech, teaching oral speech in English, lexical approach, accuracy of speech, fluency of speech, vocabulary, lexical unit, collocation, levels B2-C1, communicative competence.

**Актуальність статті.** У наш час зростає потреба вміти ефективно володіти іноземною мовою та використовувати комунікативні навички в повсякденному житті. Для того, щоб досягти високого рівня володіння мовою, необхідно не лише граматично правильно будувати речення, а й використовувати різноманітні лексичні ресурси. Використання лексичного підходу для навчання студентів (рівнів B2-C1) є досить актуальним, оскільки дозволить їм вільно виражати думки в різних комунікативних ситуаціях та фокусуватися не лише на вивченні окремих слів, а й різних фразеологізмів, синонімів, антонімів та допоможе їм висловлюватися більш впевнено під час спілкування англійською мовою на високому рівні.

**Мета статті проаналізувати** важливість використання лексичного підходу у навчанні говоріння студентів (рівні B2-C1).

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідженням лексичного підходу у навчанні англійської мови займалися такі вітчизняні вчені, як Андрусак І.В., Гнаткевич Ю.В., Дідик Л.І., Зубенко Т.В., Костюк О.Ю., Пахомова Т.О., Пристай Г.В. та зарубіжні науковці: Боєрс Ф., Делар Х., Лідстромберг С., Льюїс М. та Уоклі А.

**Предмет та об'єкт дослідження.** Предметом дослідження є аналіз використання лексичного підходу у процесі навчання говоріння студентів (рівнів B2-C1). Об'єктом є застосування лексичного підходу у навчанні говоріння.

### **Виклад основного матеріалу.**

Попри те, що сьогодні завдяки інтернету та різноманітним інтернет-ресурсам, ми маємо доступ до великої кількості інструментів вивчення іноземних мов, актуальними є лише ті, які дозволяють досягти високих результатів за короткий термін. Лексичний підхід вважається одним з найефективніших методів вивчення іноземної мови (Пристай, 2023). Його застосовують як окремо, так і в поєднанні з іншими підходами. За допомогою лексичного підходу, студенти засвоюють не поодинокі слова чи фрази, а одразу цілі лексичні конструкції у контексті, які є "будівельними блоками" будь-якої мови (Richards & Schmidt, 2002). Саме тому, застосування лексичного підходу є завжди актуальним.

Варто зазначити, що розвиток лексичного підходу відбувається з урахуванням новітніх тенденцій у мовознавстві. Однією з його основних ідей є акцент на словниковий запас як основний елемент комунікації. Раніше, вивчення мови зводилося до засвоєння граматики, тоді як лексика та вміння її застосовувати залишалося на другому плані. Однак, дослідження останніх десятиліть показують, що використання лексичних одиниць у контексті значно сприяє розвитку мовленнєвої діяльності. Так, наприклад, у науковому дослідженні «How to Teach Vocabulary» Скотт Торнбері підкреслює необхідність врахування контексту та визначення мети використання мови під час навчання лексики, інтеграції викладання лексики з граматиною, вимовою та дискурсом (Thornbury, 2012).

Засади методики навчання англійської лексики майбутнім вчителям-філологам закладено в працях таких українських авторів як: І.Задорожна, Ю.Гнаткевич, С.Смоліна, Т.Зубенко. Як зазначає більшість науковців та педагогів, лексика іноземної мови є основним компонентом, базою знання мови, тому вивчення лексики грає важливу роль у вивченні англійської. Лексичний підхід є дієвим саме під час розвитку навичок говоріння студентів рівнів B2-C1. У своїй статті, І. Андрусак зазначила, що лексичний підхід прийшов як альтернатива граматичному підходу у 1990-х. Однак, лексичний підхід не втратив актуальності у наш час, а розвиток новітніх технологій дозволив для викладачів застосовувати його у нових формах та проявах (Андрусак, 2019; Зубенко, 2017).

Лексичний підхід передбачає вивчення мови за допомогою певних груп лексичних одиниць: стійких словосполучень (collocations), лексичних блоків чи фрагментів (lexical chunks), конкретних фраз або запитань (gambit), функціональних фраз (functional language), жанрових фраз (Lewis, 2008; Пристай, 2023). Таким чином, якщо студенти володіють основними групами лексичних одиниць та вміють їх правильно вживати, надалі зможуть створювати та моделювати ситуації, у яких вони зможуть вільно комунікувати. Зокрема, для студентів високого рівня володіння мовою (B2-C1) важливою частиною процесу навчання є вміння користуватись словниковим запасом у реальних комунікативних ситуаціях (Дідик та Костюк, 2023). Завданням викладача англійської мови є створення таких умов, у яких студент буде використовувати не лише раніше вивчений матеріал, а й опанувати та вживати нові лексичні одиниці рівня B2-C1.

Хью Деллар, британський методист та викладач, наголошує, що для організації заняття відповідно до принципів лексичного підходу, потрібно надати студентам багато можливостей для спілкування, як одне з одним, так і з викладачем. Студенти, які опановують мову на рівнях B2-C1 повинні мати достатньо часу для висловлення власної думки. Вправи розплановані таким чином, що студенти мають повторювати нову лексику у різних подібних ситуаціях та контекстах. Враховуючи специфіку лексичного підходу та компонентів лексики, які потрібно надати студентам для вивчення та практики, Хью Деллар у своїй книзі "Teaching lexically" дає ширше охоплення видів лексичних груп з їх прикладами. Так, наприклад, якщо брати англійське слово 'argument', то маємо враховувати різні види використання цього слова у різних контекстах. Розглянемо приклади використання цього слова у різних лексичних групах:

- 1) словосполучення – have an argument about, present an argument, have a terrible/furious argument, present a convincing/compelling argument;
- 2) загальна лексика – What might you feel if you have an argument? What might happen afterwards?
- 3) жанр або регістр – have an argument (spoken text), present an argument (academic text).
- 4) лексичні набори – have an argument (chat, talk, disagreement, gossip, discussion), resent an argument (suggestion, explanation, advice, opinion, apology);
- 5) антоніми – have an argument (have a chat, have a laugh), present an argument (challenge/respond to an argument);
- 6) форми слова – have an argument (we're always arguing, they never argue, they argue a lot), present an argument (he argues that..., he goes on to argue, it is argued that...);
- 7) прагматичні значення – (They're having an argument. – What about? / Again! / Why?);
- 8) синоніми – have an argument (row, quarrel) (Dellar & Walkley, 2017).

Отже, на основі цих прикладів, можна зробити висновок, що необхідно враховувати усі аспекти та характеристики лексичних одиниць під час планування заняття з англійської мови. Такий підхід допоможе студентам краще зрозуміти значення лексичних одиниць та правильно використовувати їх в усному мовленні в реальних ситуаціях.

Також, варто зазначити, що особливістю студентів рівня B2-C1 є те, що вони можуть активно використовувати лексику в реальних життєвих ситуаціях як в діалогічному, так і в монологічному мовленні (Тульнова, 2010). Важливо, щоб вони не тільки знали значення слів, але й могли застосовувати їх у спілкуванні, створюючи граматично правильні та природні конструкції самостійно (Бичок, 2014). Для цього необхідно володіти колокаціями, функціональними та жанровими фразами тощо. Крім того, лексика впливає на стилістичну різноманітність мовлення (Vareggi, 2006). Використання синонімів, різних термінів чи розмовних виразів дозволяє студентам більш точно передавати свій емоційний стан, ставлення до подій чи ситуацій.

Оскільки говоріння є продуктивним видом мовленнєвої діяльності, головною метою є формування комунікативної компетенції студентів у різних ситуаціях та на різні теми. Однак, формування комунікативної компетенції відбувається у поєднанні із формуванням інших компетентностей, наприклад, читання чи аудіювання, тому що комунікація передбачає двосторонній обмін інформацією, тобто сприйняття інформації та реагування на неї тим чи іншим чином (Смоліна, 2010). Як зазначає у своїй статті Пахомова Т.О. “першою умовою формування англомовної комунікативної компетентності студентів філологів є використання комплексу тематично організованих автентичних матеріалів лінгвосоціокультурного характеру” (Пахомова, 2013: 60). Тому доцільно розглядати навчання комунікативної компетентності у контексті збалансованого використання різних типів вправ.

Розглянемо декілька прикладів комунікативних вправ, які студенти виконують у процесі використання лексичного підходу. Ми беремо за основу лексичні одиниці певної тематики, що допоможе краще прослідкувати специфіку вправ у межах конкретної тематики: фрази та колокації на тему Social Media рівня C1:

**Колокації: Adjective + Social Media**

- *Pervasive social media (widely spread and influential)*
- *Ubiquitous social media (present everywhere)*
- *Algorithm-driven social media*
- *Manipulative social media*
- *Ephemeral social media (temporary, e.g., Snapchat stories)*
- *Polarizing social media (causing division in opinions)*
- *Monetized social media (used for financial gain)*

**Колокації: Verb + Social Media**

- *Harness social media (use it effectively)*
- *Amplify messages through social media*
- *Curate social media content*
- *Leverage social media for marketing*
- *Navigate social media controversies*
- *Regulate social media usage*
- *Exploit social media for political gain*
- *Combat misinformation on social media*

**Колокації: Social Media + Noun**

- *Social media landscape (overall structure and trends)*
- *Social media footprint (presence and influence online)*
- *Social media backlash (negative reaction)*
- *Social media discourse (conversations and debates)*
- *Social media manipulation (influencing users deceptively)*
- *Social media echo chamber (only seeing opinions similar to one's own)*
- *Social media narrative (dominant themes and messages)*

**Колокації: Noun + Preposition + Social Media**

- *Overreliance on social media*
- *Scrutiny of social media policies*
- *Regulation of social media platforms*
- *Integration of social media into daily life*
- *Desensitization due to social media exposure*

Такі вправи спрямовані як на плавність (fluency), так і точність мовлення (accuracy) (Андрусак, 2013). Подані колокації та фрази студенти можуть спочатку проаналізувати, порівняти та знайти дефініції. Далі, ці лексичні одиниці

використовуються у вправах, метою яких є розвиток комунікативної компетенції студентів (рівнів B2-C1). Таким чином, студенти спочатку працюють у парах, дають відповіді на питання, а потім вони продовжують роботу в невеликих групах і порівнюють свої попередні відповіді. Ось декілька прикладів таких вправ на тему Social Media, які спрямовані на розвиток навичок говоріння (розроблених за допомогою додатка Twee.com).

### 1. Let's discuss these interesting questions!

1. In what ways do you think pervasive social media influences the self-esteem of teenagers today?
2. How does ubiquitous social media affect the way teenagers form and maintain friendships?
3. Can you discuss how algorithm-driven social media might shape the interests and opinions of young people?
4. What are your thoughts on the impact of manipulative social media advertising targeted at teenagers?
5. How do you perceive the role of ephemeral social media content in shaping trends among youth?
6. In your opinion, what responsibilities do social media platforms have to protect teenage users from harmful content?
7. How can parents effectively guide their teenagers in navigating the challenges posed by pervasive social media?
8. Do you believe that the benefits of social media for teenagers outweigh its potential risks? Why or why not?
9. How has your own experience with social media changed over time, particularly during your teenage years?
10. What strategies do you think teenagers should adopt to critically evaluate the information they encounter on social media?

### 2. Let's dive into a dialogue!

*Sarah: Hey John, do you have any tips on how to harness social media for my business? I'm struggling to reach more customers.*

*John: Yes, using social media can really amplify your messages and bring in more followers. It just takes some effort.*

*Sarah: But what content should I post?*

*John: Be strategic about it – curate social media content that is relevant to your brand and target audience. You want to engage with them and keep them interested, not just promote your product all the time.*

*Sarah: That makes sense. Have you ever leveraged social media for marketing before?*

*John: Absolutely. It's a great way to build brand awareness and connect with potential customers. Plus, it's often cheaper than traditional advertising methods.*

*Sarah: What about navigating controversies on social media? I don't want to accidentally offend anyone or damage my reputation.*

*John: Just be mindful of your posts and always stay professional. If a controversy does arise, address it promptly and respectfully.*

*Transparency goes a long way in building trust with your audience.*

*Sarah: Thanks for the advice, John. I'll definitely start utilizing social media more wisely now.*

### 3. Read these opinions. Which one do you agree with the most and why?

*Emily: "I just can't stand social media! It feels like a breeding ground for negativity and comparison. Like last year, I spent way too much time scrolling through Instagram and it made me feel so inadequate about my life. Honestly, I'd never felt more disconnected from my friends despite being 'connected' online."*

\* \* \*

*Jake: "I'm all for social media, man! It's been a game-changer for me, especially during the pandemic when I felt so isolated. I was able to reconnect with my high school buddies through Facebook and even help plan our virtual reunion. It just shows how powerful these platforms can be in bringing people together."*

\* \* \*

*Sarah: "Honestly, I'm torn on this whole social media thing. Sometimes I see the benefits like staying in touch and sharing fun moments, but then there are days I read stories about cyberbullying and it really freaks me out. I remember when a friend of mine got dragged into drama online; it just left me unsure about whether it's worth it."*

\* \* \*

*Michael: "I feel really emotional when I think about social media. It's a double-edged sword for sure; I see how it can unite and divide. Just the other day, I watched a video of someone raising awareness for mental health and it hit me hard because I've struggled with that myself. It reminded me that while we're all scrolling mindlessly, some of us are sharing real pain that needs to be heard."*

### 4. Read these facts. Which one surprised you the most and why?

1. Over 4.6 billion people actively utilize social media worldwide today.
2. Facebook's algorithms significantly influence 64% of users' news consumption.
3. The average user spends approximately two hours daily on social platforms.
4. Twitter's character limit evolved from 140 to 280 to enhance expressiveness.
5. Social media contributes to 28% of global retail sales by 2021.
6. LinkedIn generates 46% of all social media traffic to B2B websites.
7. The term "social media" originated in 1997 before its explosive growth.
8. Instagram's explosive rise has made it the fastest-growing social platform.
9. Influencer marketing is projected to become a \$15 billion industry by 2022.
10. TikTok surpassed 1 billion users faster than any previous social media app.

**Висновки.** Нам вдалося проаналізувати основні тенденції розвитку та застосування лексичного підходу у навчанні говоріння студентів вищих рівнів B2-C1, а також підготувати та розробити низку вправ на тему Social Media, які спрямовані на розвиток комунікативної компетенції. Попри те, що лексичний підхід був запропонований ще у 90-х роках 20 століття, він активно використовується у навчальному процесі і сьогодні, адже лексика є основою будь-якої іноземної мови; тому, розширювати словниковий запас студентів є задачею кожного викладача іноземної мови.

### Література:

1. Андрусяк І.В. Лексичний підхід до навчання ЕФЛ: Методичні основи і педагогічні наслідки. Сучасні дослідження з іноземної філології, №17. 2019. С. 281–292.

2. Бичок А.В. Говоріння як мета і засіб комунікативного навчання іноземній мові в процесі міжкультурного іншомовного спілкування майбутніх фахівців економічних та технічних спеціальностей // Новий вісник Ужгородського національного університету. 2014. С. 22–24.

3. Дідик Л. І., Костюк О. Ю. Використання інтерактивних робочих аркушів wizer.me на заняттях з англійської мови для розвитку комунікативної компетентності студентів рівня upper-intermediate. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». Острог: НаУОА, 2023. Вип. 18(86). С. 112–115.

4. Зубенко Т. В. Навчання лексики англійської мови засобами інформаційних технологій. Наукові праці. Педагогіка. 2017. Випуск 291. Том 303. С. 144–147.

5. Пахомова Т. О., Сеченко Я.С. Формування англійської комунікативної компетентності студентів-філологів в умовах лінгвосоціального підходу. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2013. № 1 (5). С. 59–64.

6. Пристай Г. В. Дослідження особливостей застосування лексичного підходу в навчанні англійської мови студентів філологічного факультету. Інноваційна педагогіка, №59. 2023. С. 59–63.

7. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. Іноземні мови. 2010. № 4. С. 16–23.

8. Тульнова О. В. Використання комунікативного методу навчання іноземного говоріння на практиці. // Англійська мова та література. 2010. No 7. С. 2–4.

#### Literatura:

1. Andrusiak I. Leksychni pidkhid do navchannia EFL: Metodychni osnovy i pedahohichni naslidky. Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii, №17. 2019. S. 281–292.

2. Bychok A.V. Hovorinnia yak meta i zasib komunikatyvnoho navchannia inozemnoi movy v protsesi mizhkulturnoho inshomovnoho spilkuvannia maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnykh ta tekhnichnykh spetsialnosti. Novyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu.

3. Didyk L. I., Kostyuk O. Yu. Vykorystannia interaktyvnykh robochykh arkushiv wizer.me na zaniattiakh z anhliiskoi movy dlia rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv rivnia upper-intermediate. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: serii «Filolohiia». Ostroh: NaUOA, 2023. Vyp. 18(86). S. 112–115.

4. Zubenko T. V. Navchannia leksyky anhliiskoi movy zasobamy informatsiinykh tekhnolohii. Naukovi pratsi. Pedahohika. 2017. Vypusk 291. Tom 303. S. 144–147.

5. Pakhomova T. O., Sechenko Ya.S. Formuvannia anhломovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv v umovakh linhvotsialnoho pidkhodu. Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii «Pedahohika i psykholohiia». 2013. № 1 (5). S. 59–64.

6. Prystai H. V. Doslidzhennia osoblyvosti zastosuvannia leksychnoho pidkhodu v navchanni anhliiskoi movy studentiv filolohichnoho fakultetu. Innovatsiina pedahohika, №59. 2023. S. 59–63.

7. Smolina S. V. Metodyka formuvannia inshomovnoi leksychnoi kompetentsii. Inozemni movy. 2010. № 4. S. 16–23.

8. Tulnova O. V. Vykorystannia komunikatyvnoho metodu navchannia inozemnoho hovorinnia na praktytsi. Anhliiska mova ta literatura. 2010. No 7. S. 2–4.

#### References:

1. Bareggi C. Proper Words in Proper Places: Some ‘Modest Proposals’ for Introducing the Lexical Approach into Your English Class. Lang Matters. Issue 13, 2006. pp. 2–4.

2. Dellar H. & Walkley A. Teaching Lexically: Principles and practice. Delta Teachers Development Series. Delta Publishing. Stuttgart, 2017. 152 p.

3. Lewis M. Implementing the Lexical Approach – Putting Theory into Practice. Heinle cengage, 2008.

4. Lewis M. The Lexical Approach: the State of ELT and a Way Forward. Heinle cengage, 2002.

5. Lindstromberg S., and Boers F. Teaching Chunks of Language: the Issue of Memory// Humanising Language Teaching, 6 (2008), <http://www.hltmag.co.uk/dec08/idea.htm>.

6. Richards, J. C., & R. Schmidt. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Longman: Pearson, 2002.

7. Thornbury S. Speaking instruction. The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching, 2012, P. 198–206.

---

---

# СТИЛІСТИКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТЕКСТУ

Отримано: 4 листопада 2025 р.

Прорецензовано: 25 листопада 2025 р.

Прийнято до друку: 3 грудня 2025 р.

email: iryna.kushnir@lnu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5812-2543>

Researcher ID: OXB-7482-2025

DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28\(96\)-45-49](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28(96)-45-49)

Кушнір І. Б. Подорож у дитинство крізь смаки, запахи, звуки та кольори: роман Д. Лаферр'єра "Запах кави". *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: серія «Філологія». Острог: Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 28(96). С. 45–49.

---

УДК: 821.133.1-31(71) (Лаферр'єр)

**Кушнір Ірина Богданівна,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Львівський національний університет ім. І. Франка

## ПОДОРОЖ У ДИТИНСТВО КРІЗЬ СМАКИ, ЗАПАХИ, ЗВУКИ ТА КОЛЬОРИ: РОМАН Д. ЛАФЕРР'ЄРА "ЗАПАХ КАВИ"

Стаття присвячена дослідженню роману "Запах кави" Д. Лаферр'єра з метою продемонструвати дискурс дитинства-як-радістості. Кольорово-ольфативно-звукова поетика тексту показує, як реалізується особлива художня авторська інтенція у сентиментально-гумористичному чи ностальгійно-поетичному кодіві відповідно до його дитячого спогаду. У статті проаналізовані кольористика, густативи і сапоритиви, оскільки вони функціонують як маркер радісного дитинства персонажа-автора. У такий спосіб письменник увиразнює певний психо-емоційний стан дитини. Мета Д. Лаферр'єра – засобом мозаїчних міні-замальовок з життя у Гаїті показати атмосферу щасливого дитинства як мистецтва жити насолоджуючись, дегустуючи, смакуючи навколишній світ, що надає сенсу життю дорослої людини у майбутньому, ставши основою формування особистісної ідентичності. Стаття послідовно доводить тезу про те, що роман "Запах кави" Д. Лаферр'єра несе позитивний посил і загалом виконує важливу дидактичну життєстверджуючу функцію, демонструючи дискурс дитинства-як-радістості. Нарація від першої особи, а саме персонажа-дитини (розуміємо самого Д. Лаферр'єра) надає оповіді ліричності та достовірності. Цей роман написаний на пошану головної людини у дитинстві Д. Лаферр'єра – бабусі Да, що уособлює родинність, мудрість, турботу і любов. Її моральні принципи та настанови стануть орієнтиром у подальшому житті для Д. Лаферр'єра. Визначені складові радості дитинства, а це гра у футбол, ігри з товаришами, звук дощу і жовте плаття Вави. Мрія про червоний велосипед (атрибут дитинства) асоціюється із вилужанням для хворого хлопчика. Встановлено, що запахом щасливого дитинства стає запах кави.

**Ключові слова:** автобіографічність, роман, дитинство-як-радістості, колір, звук, густатив, сапоритив.

**Iryna Kushnir,**  
PhD in Philology, associate professor,  
I. Franko Lviv National University

## A JOURNEY TO CHILDHOOD THROUGH FLAVOURS, SMELLS, SOUNDS AND COLORS: D. LAFERRIERE'S NOVEL "THE SMELL OF COFFEE"

The article is devoted to the study of D. Laferrière's novel "The Smell of Coffee" in order to demonstrate the discourse of childhood-as-joy. The colour-olfactory-sound poetics of the text shows how the author's artistic intention is realised through a sentimental-humorous or nostalgic-poetic code in accordance with his childhood memories. The colour imagery, as well as the gustatory and olfactory elements functioning as markers of the main character's joyful childhood, have been analysed. In this way, the writer conveys the child's specific psycho-emotional state. D. Laferrière's goal is to show, through mosaic mini-sketches from life in Haiti, the atmosphere of a happy childhood as an art of living – enjoying, tasting, and savouring the world around us. Such experiences give meaning to one's adult life and become the basis for the formation of personal identity. The thesis that the novel "The Smell of Coffee" carries a positive message and performs an important didactic, life-affirming function by demonstrating the discourse of childhood-as-joy has been confirmed. The first-person narration, voiced by a child (Laferrière himself), gives the story additional lyricism and authenticity. The novel was written in honour of the most important person in the writer's childhood – Grandma Da, who personifies wisdom and love. The components of childhood joy have been identified: playing football with friends, the sound of rain, and Vava's yellow dress. The dream of a red bicycle – an attribute of a happy childhood – is associated with recovery for the ill boy. The smell of coffee has been defined as the smell of a happy childhood.

**Key words:** autobiographical novel, childhood-as-joy, color, sound, gustative, saporative.

**Постановка проблеми.** Названий на честь батька Віндзор Клебер Лаферр'єр відомий у літературному світі як Дані Лаферр'єр, гаїтянський та франкомовний канадський письменник та поет. Народившись у Порт-о-Пренсі 13 квітня 1953 року, у родині мера В. К. Лаферр'єра, інтелектуала та політика, та матері Марі Нельсон, архіваріуса в мерії Порт-о-Пренса, Д. Лаферр'єр провів дитинство зі бабусяю Да в Пті-Гоав, де панували бабки, метелики, мурахи, блакитні гори, лазурове Карибське море та палке кохання до дівчинки Вави. Мати відправила сина туди у віці чотирьох років, побоюючись

переслідування через політичні погляди його батька. Ці епізоди описані у двох його автобіографічних романах: “Запах кави” та “Чарівність нескінченних післяобідніх годин”, що зробило будинок 88 на вулиці Ламарр у Пті-Гоав універсальною адресою безтурботного щастя дитинства. Разом із Ф. Норманденом, ілюстратором, створив трилогію ілюстрованих альбомів для дітей, що піднімають важливі теми кохання (“Я божевільно від Вави”, нагорода Генерал-губернатора), смерті (“Свято мертвих”) та політики (“Поцілунок Вави кольору мальв”). 1996 рік ознаменувався смертю Да, улюбленої бабусі, яка осяяла його дитинство, однієї з центральних фігур у його творчості і житті. Д. Лаферр’єр повернувся до Порт-о-Пренса писати роман “Країна без капелюха” – так на Гаїті називають потойбічне життя. Після років наполегливої праці письменник переосмислив свою концепцію творчості, створюючи мости між романами, виявивши, що це насправді одна книга по нього: “Американська автобіографія”. Д. Лаферр’єр відкриває свою ідентичність заново, повертаючись до перших кроків свого дитинства. Це те, що він називав “естетикою колеса, бо, щоб рухатися вперед, писав він, колесо має обертатися саме навколо себе. Таким чином, цей омнібус поєднує північноамериканський цикл, що складається з агресивних міських романів, з гаїтянським циклом, спокійнішим і наповненим ніжністю Да, за винятком випадків, коли дія відбувається в час диктатури” (Laferrière). Його життя – це основа його творчості, з його минулим, сьогоденням і майбутнім, де точкою відліку стає щасливе і радісне дитинство. Звідси **актуальність** дослідження раннього роману Д. Лаферр’єра “Запах кави” (1991), з якого розпочинається автобіографічна епопея цього письменника.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі літературознавчих досліджень багато уваги приділяється смаку, запаху, звуку та кольору як маркеру певної національної культури, певної ідентичності. Сучасні дослідження і обґрунтування термінів *гастрономічна культура, харчовий культурний код, харчова поетика, концепт їжі* зустрічаємо у дослідженнях М. Кобзар (Кобзар, 2019); *густатив, сапоритив* введени у літературний дискурс у монографії “Поетика густативів (на матеріалі української прози XIX століття)” С. Ковпик (Ковпик, 2014), що сформулювала категорію *густативність* для позначення “окремих та конкретних, власне смакових фактів, факторів, ознак та властивостей продуктів і страв, рідше застосовується для вказівок на відповідні характеристичні риси чи ольфатично-смакові реакції й рефлексії персонажа” (Ковпик, 2014: 12); відзначимо доробок Т. Бовсунівської (обґрунтування жанру роману-екфрасису) (Бовсунівська, 2012), Г. Рикової (їжа/смак – пам’ять, їжа/смак – ідентифікація) (Рикова, 2012), Н. Висоцької та ін. Вважаємо, що ольфатично-смакові характеристики, як і колористика стають потужним носієм образних значень, набувають символізму для розкриття психоемоційних станів дитинства, виступають важливою характеристикою персонажа-дитини. Так створюється певна інформативна ситуація, що розкриває сприйняття світу дитиною через ольфатично-смакові та зорові рефлексії. Зазначимо, що аспект дитинства, що схарактеризований звуками, кольорами та запахами у цьому творі, не був раніше досліджений.

**Виклад основного матеріалу.** У романі “Запах кави” Д. Лаферр’єра спостерігаємо, як персонаж-хлопчик надає особливого значення пізнанню навколишнього світу, що відображене у мозаїчній структурі цього роману, де кожен спогад, запах, колір – у окремій міні-замальовці. Читання роману майстерно показує, як базова потреба у пізнанні світу дитиною трансформується у естетику насолоди цим процесом засобами смаку, кольору, звуку; що, як “мадленка Пруста”, асоціативно переносить реципієнта-читача у світ гаїтянського сонячного дитинства-радість. Роман “Запах кави” (об’єкт дослідження) демонструє дискурс дитинства-як-радість через насолоду життям. Кольорово-ольфативно-звукова поетика тексту показує, як реалізується особлива художня авторська інтенція у сентиментально-гумористичному чи ностальгічно-поетичному коді відповідно до його дитячого спогаду. Разом із десятирічним хлопчиком пірнаємо у світ сонця, кави, шуму хвиль, що ведуть до певного настрою, ситуації, переживання радості дитинства. **Мета** – вивчити, як зображене дитинство-як-радість засобами смаку, кольору, звуку. У дослідженні виділяємо наступні **завдання**: вивчити колористику, смаки, звуки та запахи, що транслюють світ дитинства; розмежувати колористику щасливих митей та горя, смерті; показати авторське бачення психологічних станів людини засобами густативів і сапоритивів; вивчити як письменник асоціативним засобом через смак, запах, звук, колір увірадно певну подію дитинства.

Д. Лаферр’єр зазначає: “Я написав цю книгу з різних причин. Щоб прославити цю каву (з району Пальм), що так любить бабуся, і щоб розповісти про бабуся Да, яку я так люблю. Щоб ніколи не забути ту бабку, вкрити мурахами. Ні запах землі. Ні дощі Жакмея. Ні море за кокосовими пальмами. Ні вечірній вітер. Ні Ваву, те облікаюче перше кохання. Ні жакхливе полуденне сонце. Ні Огюста, Франца, Ріко, моїх друзів дитинства. Ні Діді, мою двоюрідну сестру, ні Зіну, ні Сильфізу, що померла молодою, ні навіть того доброго старого Маркіза. Я написав цю книгу заради цієї єдиної сцени, що так довго переслідує мене: маленький хлопчик сидить біля ніг бабусі на сонячному ганку маленького провінційного містечка. На добраніч, бабуся Да” (Laferrière, 2016: 213). (Переклад з фр. м. тут і далі наш. – І. К.).

В основі цієї розповіді – дитинство хлопчика, що живе в Пті-Гоав біля Порт-о-Пренса (Гаїті) у своєї бабусі Да. Через приступ гарячки він не може гратися з іншими дітьми свого віку, залишається на ганку біля Да, хто погойдеться у кріслі-качалці з чашкою запашної кави напоготові, щоб пригостити перехожих та сусідів. Через поручні веранди хлопчик спостерігає і насолоджується звуками, запахами, кольорами життя навколо: це мурашки та павучки, це краплі дощу, це дорослі, які працюють чи балакають, це його собака Маркіз. Оглядовою площадкою навколишнього світу для хлопчика є веранда: “Ймовірно, що ви побачите на ганку старшу пані з світлим усміхненим обличчям. Поруч із нею хлопчика десяти років. Старша пані – це моя бабуся. Треба кликати її Да. Просто Да. Дитина поруч – це я. І це літо 63” (Laferrière, 2016: 13). Перші звуки, що долинали до його вух, це крики товаришів (“Да дозволила мені залишитися на ганку і слухати божевільні крики моїх друзів, які грають у футбол” (Laferrière, 2016: 14)) і перший запах, який відчуває хлопець – це “запах гною, що піднімається моїми ніздрями” (Laferrière, 2016: 14). Незважаючи на убогість родини, радість дитинства затьмарює тільки хвороба, що не дає гратися з товаришами. Дитинство вписане у захоплюючий райський пейзаж країн Карибського басейну: “Мені варто лише обернутися, щоб побачити, як червоне сонце м’яко заходить у бірюзове море. Карибське море знаходиться в кінці моєї вулиці. Я бачу, як воно зивається між кокосовими пальмами, за бараками. Іноді, пізно вдень, я відчуваю подих пасату на своїй шії” (Laferrière, 2016: 14-15). Хлопчик зростає між блакиттю неба і моря: “Я не пам’ятаю, коли вперше побачив море, можливо, днів через десять після мого народження. Напевно, це був перший день, коли я був на ганку на руках у мами. Моя мама обожнювала море, і з нашого ганку його було видно. Да завжди казала, що якщо небо блакитне, то це через море. Я плував небо з морем” (Laferrière, 2016: 137).

Для клімату Порт-о-Пренс дощ асоціюється із легкістю дихання, тому звуки дощу теж складова дитинства радості, коли опісля спадає спека: “Легкий, косий, дрібний дощ. Золотистий колір післяобідньої пори. <...> Дощі Жакмея приходять дуже швидко. Дощ вже йде, сильний, шалений. <...> Гуркіт дощу чути здалека, ясне небо раптово стає темним. Дощ наближається, і Зет швидко збирає свою білизну. Глухий шум. Да виглядає щасливою” (Laferrière, 2016: 49). Після дощу запахи стають виразнішими: “Звідки береться це божевільне бажання їсти землю, коли йде дощ? через її запах? Звичайно. Спочатку нічого не відчуєш. Потім, коли починає падати дощ, запах піднімається, запах землі. Манго пахне манго, ананас пахне ананасом. Кашіман-кремове яблуко пахне лише кашіманом. Земля пахне землею” (Laferrière, 2016: 50); “Раптом дощ припиняється. Небо стає яснішим, сонце теплішим. Життя повертається до норми, і люди залишають веранду Зетти посміхаючись. Я помічаю, що після сильної, але короткочасної зливи люди здаються щасливішими” (Laferrière, 2016: 52). Звук і запах дощу класифікуємо як атрибути радості дитинства: “Сонце завжди здається яскравішим після дощу. Ніби кожна калюжа отримує промінчик світла” (Laferrière, 2016: 54).

Життя села сповнене гулу та шуму: “Субота, єдиний ринковий день, – це справжній вулик. Люди приїжджають із дванадцяти навколишніх сільських районів, що складають район Пті-Гоав. <...> Чути гамір. Чоловіки кричать, жінки кричать” (Laferrière, 2016: 16). А бабуся Да встає дуже рано, щоб приготувати всім бажаним чорну каву. Ця кавка стає втіленням запаху щасливого дитинства для персонажа: “Найкраща кавка, на думку Да, це кавка з Пальмового регіону. Принаймні, вона завжди її п’є. Да більше не може купувати каву у великих кількостях, як раніше. Ми збанкрутували близько десяти років тому, задовго до смерті мого дідуся. Незважаючи ні на що, фермери продовжують пропонувати Да каву. Коли вони бачить, що в неї немає грошей, залишають пів-мішка кавових зерен на ганку. Да відводить погляд і фермер йде, не отримавши грошей. Цієї кави вистачить на тиждень, бо Да пропонує її всім” (Laferrière, 2016: 18). Бабуся не тільки оберігає дитинство від дорослих проблем, а й стає прикладом доброти і людяності для внука. Запах кави пояснює його символічну назву роману: це – дитинство у раю: “Одного разу я попросив Да пояснити мені, що таке рай. Вона показала мені свою кавоварку. Це кавка з району Пальм, якій вона зазвичай надає перевагу. Особливо через її запах. Запах кави з району Пальм” (Laferrière, 2016: 18). Так персонаж втрапляє у особливий часопростір дитинства за межами реального життя з буденними клопотами: “П’ю каву, спостерігаю за мурашками, часу не існує” (Laferrière, 2016: 23). Процес купування і куштування кави стає ритуалом приготування щастя: ““Вона сказала не змішувати каву з цикорієм”. Зун кивнула. Вона дістала велику металеву коробку. Старомодну коробку з-під карамельних цукерок, взяла маленьку ложечку кави та поклала її в маленький коричневий пакетик, який простягнула мені, перш ніж закрити вікна. <...> Да взяла пакетик, вона відкрила його та довго стояла, вдихаючи каву. Да подивився на мене. Вона посміхнулася, перш ніж взяти дрібку кави та покласти її собі на язик. Да заплющила очі” (Laferrière, 2016: 162).

Топосом радості визначаємо будинок бабусі Да: “Це великий дерев’яний будинок, пофарбований у жовтий колір, з великими синіми дверима. Його можна помітити здалеку. Дах зроблений з нового гофрованого заліза, новий; він засліплює далекобійників, які розвертаються біля казарми. Да думає пофарбувати його в чорний колір. Я б волів червоний” (Laferrière, 2016: 29). Вітальня стає місцем темного і невідомого: “Єдина таємнича кімната в будинку. Я рідко туди заходжу. Там завжди темно. З великим дзеркалом у глибині, на стіні – репродукція картини Мілле “Ангелус”. Ця кімната завжди холодніша за інші” (Laferrière, 2016: 33).

Хлопчик – улюбленець родини, тому його одягають і тітки, і матір. Кольорові костюми визначаємо як маркер кольорового радісного дитинства: “Я старший син старшої доньки. Перша дитина в домі, улюблена дитина п’яти сестер. П’ять матерів! Моя мама та її сестри пошили мені маленькі костюми відповідно до їхніх улюблених кольорів. Для моєї мами це блакитний, колір Богородиці. Тітка Рене обожнює жовтий, а тітка Нінін – червоний як кров. (вона хотіла стати медсестрою). Тітка Жільберта любить зелений, тітка Раймонда, моя хрещена, коричневий. Цю неділю я одягав костюм різного кольору. <...> Тітки кружляли навколо мене, як божевільні мурахи навколо крихітного иматочка хліба, я був центром світу” (Laferrière, 2016: 35). Таке обожнювання внука не подобається дідові: “Мій дідуся скося дивився на всю цю жіночу метушню навколо мене. Він завжди хотів зробити зі своїх дочок хлопчиків, а тепер вони роблять з його онука дівчинку. Дідусь розлютився, коли побачив великий великий жовтий бант. Мене довелось повністю роздягнути, і того дня я був в коричневому костюмі тітки Раймонди. Да каже, що це улюблений колір мого дідуся” (Laferrière, 2016: 35).

Дід мав два захоплення: трактори і троянди у саду. Його смерть асоціюється у хлопчика із запахом цих квітів: “Моя мама й тітка вийшли з двору й зрізали всі троянди, щоб зробити великий букет. Да прийшла запросити мене до дідуся, він уже був у своєму синьому костюмі із сержу, який він одягав раз на рік. Троянди були навколо нього. Важкий, задушливий запах” (Laferrière, 2016: 42). Смерть діда не стає настільки травматичним досвідом дитинства, оскільки роман “Запах кави” вписаний у традицію магічного реалізму Латинської Америки, де два світи співіснують разом без суперечностей. Тим більше, що: “Згідно з Да, ти справді мертвий, коли на цій землі немає нікого, хто б пам’ятав твоє ім’я” (Laferrière, 2016: 85).

Запах лікаря стає також і запахом дитинства: “Мені завжди подобався запах доктора Найта. Він пахне настоянкою, яку він цілими днями п’є в задній кімнаті своєї аптеки на вулиці Петіон. Кінчики його пальців завжди червоні” (Laferrière, 2016: 200). Коли місцевий лікар має підозру на малярію, і його лікування не надто продуктивне, то бабуся переходить до застосування так званої альтернативної терапії тітки Тіміз, що натирає хлопчика своїм засобом: “Да змушує мене вдихати камфору. Мені подобається запах, він щипає в носі та проникає в голову. Тож я заплющую очі, щоб побачити жовте сяйво. Воно розмите, з твердим ядром. Мені здається, що я йду в нескінченний тунель. Я хочу доторкнутися до джерела жовтого світла. Я занурююся все глибше і глибше в жовте світло. <...> Це стає нестерпним. Я зараз обпечуся. Жовтий вогонь. Сукня Вави. Великі чорні очі. ЖАХЛИВОВЕЛИКІ ЧОРНІ ОЧІ. Центр світла – чорна діра, дуже холодна. Повіки Вави, чорні метелики. Широка крила тихо б’ються. Мене нудить. Чорний. Червоний. Я вибираю жовтий” (Laferrière, 2016: 97). Запах хвороби – камфора, колір порятунку – жовтий, колір кохання до Вави.

Через крихке здоров’я бабуся харчує внука вітамінами. Смак дитинства – це і морква, і інші корисні продукти: “Да мене примушує до дієтичного харчування: крес-салат, яловича гомілка, свиняча кров, морква, баклажани. Я ненавиджу це, я ненавиджу все, що корисне для здоров’я. Морква корисна для очей, я ненавиджу моркву” (Laferrière, 2016: 74). Персонаж користується своїм слабким здоров’ям задля власної переваги: “Незважаючи на цю інтенсивну дієту. Я залишаюся худим

як рейка. Я такий худий, що вчитель не може знайти гарного м'ясистого місця. Навіть сідниць немає, щоб мене вдарити. У мене є два види штанив, щоб ходити до школи. Коли я вивчив свої уроки, я одягаю штани, в яких виглядаю трохи круто. Коли я не зробив домашнє завдання, то одягаю інші штани, в яких виглядаю так, ніби помру за годину. Тому вчитель не сміє мене торкатися” (Laferrière, 2016: 74).

Найближчі стосунки у хлопчика із бабусяю Да: “Да каже, що я її ціпок для старих” (Laferrière, 2016: 76). Вона створює атмосферу добра, опіки, любові навколо внука. Турботлива і дотепна Да функціонує як центр радісного дитинства, вона оберігає внука і навчає його мудрості казками про принца, вужа, закохану риба і Клементину, які стають надалі орієнтирами у житті.

Дитячим коханням стає дівчинка Вава, одягнена у жовту сукеночку. Так жовтий стає кольором кохання. “Вона поверталася з післяобідньої меси разом з матір’ю. Вона живе на вершині схилу. На ній жовта сукня, є лихоманка з такою ж назвою. Я довго дивлюся на неї. <...> Іноді вона справляє враження повітряного змія, що летить над деревами” (Laferrière, 2016: 16). Проте контакт між дітьми зорово-емоційний, оскільки хлопчик не спілкується поки із дівчинкою: “Я не хотів йти, бо знав, що Вава буде десь поруч. У своїй новій жовтій сукні, сукні з великою кількістю мережива та якимось шлейфом. Мені не подобається ця сукня на Ваві. Я пітнію. Мені боляче. Коли я міцно заплюючу очі, бачу маленькі жовті відблиски” (Laferrière, 2016: 91).

Атрибутом радості дитинства стає червоний велосипед, який через хворобу хлопчик не зможе отримати. “Цього літа знову не отримаю омріяний велосипед, так, обіцяний червоний велосипед. Звичайно, я б не зміг на ньому їздити через запаморочення, але немає нічого живішого, ніж велосипед біля стіни, червоний велосипед” (Laferrière, 2016: 16). Велосипед – ознака певного статусу серед школярів, і можливість товаришувати з дівчатками.

Світ Пті-Гоав – флора та фауна, яку пізнає хлопчик. Деколи такий досвід стає справді болісним: “Да розповіла мені, що коли мені було 5 років, мої старші двоюрідні брати й сестри залишили мене в мурашиному гнізді, де мене буквально закусали мурахи. Я не плакав, але сідниці були червоні та опухлі” (Laferrière, 2016: 26). Найтісніші дружні стосунки хлопчика із сусідніми мурахами: “Щоразу, коли збирається дощ, я помічаю, що мурахи стають дедалі зайнятішим. Вони повинні швидко доставити товар, інакше кінець. Навіть крилаті мурахи беруться за роботу в той час, коли зазвичай нічого не роблять. <...> мурахи труться носами, коли проходять один повз одного, і щойно серед них є мертве тіло, вони стають навколо мертвого тіла, поки не прибудуть санітари та не віднесуть їх до ями” (Laferrière, 2016: 202).

Історія дитинства розпочинається і завершується запахом кави: “Зелена ящірка лежить біля стільця Да, вдаючи, що спить, намагається зловити муху, Да готує собі чашку кави. Крапля гарячої кави падає на голову ящірки, і вона тікає до міського парку” (Laferrière, 2016: 203).

**Висновки.** Підсумуємо, що роман “Запах кави” Д. Лаферр’єра (премія Prix Carbet de la Caraïbe) розповідає історію щасливого дитинства хлопчика з Да, його бабусяю, джерелом мудрості, мужності та життєвої сили. Оповідь сконструйована як альбом моментів, у яких читач справді відчуває спекотне літо Гаїті чи шум дощу, смакує каву з Да, бачить жовтий будинок у Пті-Гоаві; ганок, що Да сумлінно поливає, уявляючи хворого хлопчика, який мріє про червоний велосипед (атрибут щасливого дитинства) та кохання до дівчинки Вави. Ці сторінки сповнені запахом кави, що символізує радісне дитинство. Фрагментарність роману стає перевагою, бо ж і дитинство – це щасливі і не дуже спогади. Нарація від першої особи, хлопчика, яким є власне письменник, створює цілісну картину його дитинства у 1960-х роках на Гаїті. Визначаємо дитинство як джерело ідентичності Д. Лаферр’єра, що стане надалі джерелом сили і мужності, фундаментом формування його особистості. Цей роман написаний як вдячність головній людині у дитинстві – бабусі Да, що уособлює родинність, мудрість, турботу і любов. Моральні принципи та настанови Да стануть орієнтиром у подальшому житті для Д. Лаферр’єра. Дитинство у “раю” Гаїті, у злагоді з духами і наповнене казками Да постає як зразок ідеального дитинства-як-радісті. Політичні та соціальні проблеми наявні фонові, проте не затмарюють щастя дитинства, а це гра у футбол, катання на велосипеді, вдихання запаху дощу і жовте плаття Вави. Доведено, що кольорово-ольфативно-смакові характеристики стають домінуючим елементом мікропоетики тексту. Встановлено, що вони функціонують як маркер радісного дитинства персонажа; засобами густативів і сапоритивів письменник увиразнює певний психо-емоційний стан дитини. На прикладі цих мозаїчних міні-замальовок, що отворюють роман, бачимо як реалізується мистецтво щасливого дитинства жити насолоджуючись, дегустуючи, смакуючи навколишній світ, що надає сенсу життю людини: Д. Лаферр’єр абсолютно унікально наситив у літературний простір роману смаками і запахами, кольорами і звуками Гаїті. Поетика кольору, запаху і звуку в тексті розкриває унікальну авторську художню інтенцію, що втілюється через сентиментально-гумористичний або ностальгійно-поетичний код, відповідно до дитячих спогадів оповідача (чи то запах “троянд смерті”, чи то парування землі після дощу). Встановлено, роман несе позитивний посил, і загалом виконує важливу дидактичну життєстверджуючу функцію, позиціонує дитинство винятково як період радості. У перспективі – дослідження проблеми ідентичності на прикладі романної спадщини письменника.

#### Література:

1. Бовсунівська Т. “Ласощі” Мюріель Барбері: жанр на перетині вітійства й кулінарії. *Сучасні літературознавчі студії*. Вип. 9. 2012. С. 36-45. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/SIs\\_2012\\_9\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/SIs_2012_9_7)
2. Кобзар М. Феномен їжі як культурний компонент: категорії та терміни. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. Випуск 33. 2019. С. 135-141. URL: <https://zbirnyky.rshu.edu.ua/index.php/ucpnmk/issue/view/10/12>
3. Ковлік С. *Поетика густативів (на матеріалі української прози XIX століття)*: монографія. К.: Інтерсервіс, 2014. 168 с. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/0564/2569/1/%D0%A1.%20%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%BF%D1%96%D0%BA%20ПОЕТИКА%20ГУСТАТИВІВ.pdf>
4. Рикова Г. Смак життя і рецепт самоідентифікації в романі Енн Тайлер “Компас Ноя” (Noa’s Compass, 2009) *Сучасні літературознавчі студії*. Вип. 9. 2012. С. 375-384. URL: [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=\\_F31-esAAAAJ&citation\\_for\\_view=\\_F31-esAAAAJ:u5HHmVD\\_uO8C](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=_F31-esAAAAJ&citation_for_view=_F31-esAAAAJ:u5HHmVD_uO8C)
5. Laferrière D. *Académie française*. URL: Dany LAFERRIÈRE | Académie française
6. Laferrière D. *L’Odeur du café*. Paris: Zulma, 2016. 240 p.

**References:**

1. Boysuniv'ska, T. (2012). "Lasoshchi" Myuriel Barberi: zhanr na peretyni vityystva y kulinaryi. [Muriel Barbbery's "Delicacies": a genre at the intersection of wit and culinary arts]. *Suchasni literaturoznavchi studiyi*. [Contemporary literary studies]. Iss. 9, Pp. 36-45. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sls\\_2012\\_9\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sls_2012_9_7) [in Ukrainian].
2. Kobzar, M. (2019). Fenomen yizhi yak kul'turnyy komponent: katehoriyi ta terminy. [The phenomenon of food as a cultural component: categories and terms]. *Ukrayins'ka kul'tura: mynule, suchasne, shlyakhy rozvytku*. [Ukrainian culture: past, present, and future development]. Iss. 33. Pp. 135-141. URL: <https://zbirnyky.rshu.edu.ua/index.php/ucpmk/issue/view/10/12> [in Ukrainian].
3. Kovpik, S. (2014). Poetyka hustatyviv (na materialy ukrayins'koyi prozy KhIKh stolittya): monohrafiya. [The Poetics of Gustatives (based on 19th-century Ukrainian prose): a monograph.]. Kyiv: Interservis. 168 p. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/0564/2569/1/%D0%A1.%20%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%BF%D1%96%D0%BA%20ПОЕТИКА%20ГУСТАТИВІВ.pdf> [in Ukrainian].
4. Rykova, H. (2012). Smak zhyttya i retsept samoidentyfikatsiyi v romani Anne Tyler "Kompas Noya" (Noa's Compass, 2009). [The taste of life and the recipe for self-identification in the novel "Noa's Compass" (Noa's Compass, 2009).] *Suchasni literaturoznavchi studiyi*. [Contemporary literary studies] Iss. 9, Pp. 375-384. URL: [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=\\_F31-esAAAAJ&citation\\_for\\_view=\\_F31-esAAAAJ:u5HHmVD\\_uO8C](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=_F31-esAAAAJ&citation_for_view=_F31-esAAAAJ:u5HHmVD_uO8C) [in Ukrainian].
5. Laferrière D. *Académie française*. URL: Dany LAFERRIÈRE | Académie française [in French].
6. Laferrière D. (2016) *L'Odeur du café*. Paris: Zulma. 240 p. [in French].

---

---

# СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Отримано: 17 грудня 2025 р.

Прорецензовано: 20 грудня 2025 р.

Прийнято до друку: 23 грудня 2025 р.

email: gantoniuk@yahoo.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9594-6661>

email: lilia.chernysh@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2277-1311>

DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28\(96\)-50-54](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28(96)-50-54)

Antoniuk H. D., Tschernysch L. Z. Die Entwicklung der linguokulturellen Kompetenz der Studierenden mithilfe des Lehrwerks *NETZWERK NEU*. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 28(96). С. 50–54.

---

UDC: 37.026+811.112.2'243

**Halyna Antoniuk,**

*PhD, Außerordentliche Professorin der Abteilung für Angewandte Linguistik  
der Polytechnischen Nationalen Universität Lwiw*

**Lilia Tschernysch,**

*PhD, Außerordentliche Professorin der Abteilung für Angewandte Linguistik  
der Polytechnischen Nationalen Universität Lwiw*

## DIE ENTWICKLUNG DER LINGUOKULTURELLEN KOMPETENZ DER STUDIERENDEN MITHILFE DES LEHRWERKS *NETZWERK NEU*

*In diesem Beitrag geht es um den Einsatz des Lehrwerks Netzwerk neu zur Ausbildung von der sprachlich-kulturellen (soziokulturellen) Kompetenz von Studierenden des Lehrstuhls für Angewandte Linguistik an der Nationalen Universität „Lwiwska Polytechnika“ im Bezug auf die Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Die Autorinnen stellen fest, dass der Gegenstand des Fremdsprachenlernens nicht nur die Sprache umfasst, sondern auch die Sprachverwendung bzw. präziser die sprachliche Interaktion sowie die Kultur der jeweiligen Sprachgemeinschaft, bestimmte linguistische und landeskundliche Kenntnisse. Im Rahmen der praktischen Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache hat sich das Lehrwerk Netzwerk neu als ein wirksames Instrument zur Entwicklung der sprachlich-kulturellen Kompetenz von den Studierenden unter den Bedingungen von Präsenz-, Distanz- und Blended-Learning-Formaten erwiesen. Der Unterricht unter Einsatz dieses Lehrwerks ermöglicht den Lernenden ein fundiertes Verständnis der deutschsprachigen Kultur sowie die Ausbildung von Offenheit und Toleranz gegenüber einer anderen Kultur, was unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen besondere Relevanz besitzt.*

**Schlüsselwörter:** Deutsch als Fremdsprache, Lehrwerk Netzwerk neu, sprachlich-kulturelle Kompetenz, Toleranz, Kultur.

**Антонюк Галина Дмитрівна,**

*PhD, доцент кафедри прикладної лінгвістики  
Національного університету «Львівська політехніка»*

**Черниш Лілія Зенонівна,**

*PhD, доцент кафедри прикладної лінгвістики  
Національного університету «Львівська політехніка»*

## ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОГО КОМПЛЕКСУ *NETZWERK NEU*

*У статті з точки зору методики викладання/навчання іноземних мов проаналізовано використання навчального комплексу Netzwerk neu для формування лінгвокультурної (соціокультурної) компетенції студентів, які здобувають фахову освіту на кафедрі прикладної лінгвістики Національного університету «Львівська політехніка». Зазначено, що предметом вивчення іноземної мови є не лише власне мова, але й мовленнєва діяльність, або, точніше, мовленнєва взаємодія, а також культура народу-носія мови, певні мовні, лінгвокраїнознавчі та суто країнознавчі знання. У цьому контексті важливого значення набуває навчальний матеріал (підручник, посібник, навчальний комплекс, аудіо-, відеоконтент і т.п.). У процесі практичного викладання німецької мови як іноземної навчальний комплекс Netzwerk neu проявив себе ефективним застосуванням для формування лінгвокультурної компетенції студентів в умовах презентного, дистанційного та змішаного навчання. Заняття з використанням зазначеного навчального комплексу формують належне уявлення про німецькомовну культуру, сенсильність та толерантне ставлення до іншої культури, що особливо актуальним є в сучасних умовах.*

**Ключові слова:** німецька мова як іноземна, навчальний комплекс *Netzwerk neu*, лінгвокультурна компетенція, толерантність, культура.

**Halyna Antonyuk,**

*PhD, Associate professor of Applied Linguistic department,  
Lviv Polytechnic National University*

**Lilia Chernysh,**

*PhD, Associate professor of Applied Linguistic department,  
Lviv Polytechnic National University*

## FORMATION OF STUDENTS' LINGUOCULTURAL COMPETENCE USING THE EDUCATIONAL COMPLEX NETWORK NEW

*From the point of view of the methodology of teaching foreign languages the article analyzes the use of the Educational Complex Netzwerk neu for the formation of linguistic and cultural (socio-cultural) competence of students receiving professional education at the Department of Applied Linguistics of the Lviv Polytechnic National University. It is noted that the subject of learning a foreign language is not only the actual language, but also speech activity, or, more precisely, speech interaction, as well as the culture of the native speaker of the people, certain linguistic and purely regional knowledge. In the process of practical teaching of German as a foreign language, the Educational Complex Netzwerk neu has established itself as an effective application for the formation of students' linguistic and cultural competence in the conditions of presentation, distance and mixed learning. Classes using this educational complex form a correct understanding of German-speaking culture, receptivity and tolerance to another culture, which is especially important in modern conditions.*

**Keywords:** German as a foreign language, educational complex Netzwerk neu, linguistic and cultural competence, tolerance, culture.

**Problemstellung.** Unter den gegenwärtigen Bedingungen der Globalisierung sowie der Integration der Ukraine in den europäischen und internationalen Raum gewinnt der Fremdsprachenerwerb durch die Bürgerinnen und Bürger unseres Landes zunehmend an Bedeutung. Diese gesellschaftlichen Realitäten bedingen die Notwendigkeit einer qualitätsvollen Vermittlung und Aneignung von Fremdsprachen an Bildungseinrichtungen verschiedener fachlicher Ausrichtungen und Akkreditierungsstufen.

Gleichzeitig sollte betont werden, dass das Lehren und Lernen von Fremdsprachen nicht ohne die Berücksichtigung kultureller Besonderheiten des Landes (bzw. der Gesellschaft), dessen Sprache erlernt wird, erfolgreich sein kann. Daher besteht eine der wichtigen Aufgaben der heutigen Bildungsaktivitäten in der Ausbildung kompetenter Fachkräfte, die zu einer professionellen Kommunikation sowohl innerhalb als auch außerhalb unseres Landes fähig sind.

In diesem Kontext richtet sich der Fokus auf die Entwicklung der fremdsprachlichen linguistischen, genauer gesagt linguistisch-kulturellen (soziokulturellen) Kompetenz, die in der Fähigkeit besteht, „die zu erlernende(n) Sprache(n) frei, flexibel und effektiv, sowohl mündlich als auch schriftlich, in verschiedenen genrespezifischen und stilistischen Varietäten sowie in unterschiedlichen Kommunikationsregistern (formell, informell, neutral) zu verwenden, um kommunikative Aufgaben in verschiedenen Lebensbereichen zu bewältigen“ (Kylyvnyk, 2019, S. 8).

**Analyse der jüngsten Forschungen und Publikationen.** In den jüngsten wissenschaftlichen Untersuchungen nationaler und internationaler Forscherinnen und Forscher wird der Ausbildung der kommunikativen Kompetenz große Aufmerksamkeit gewidmet, deren Strukturkomponenten je nach Ansatz variieren. Gemeinsam ist jedoch stets die Hervorhebung der linguistisch-kulturellen (soziokulturellen) Komponente, die es Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Kulturräume ermöglicht, eine erfolgreiche kommunikative Interaktion zu realisieren und Kenntnisse über außersprachliche, mit der Kultur, den Bräuchen und den geistigen Werten der Zielsprache verbundene Informationen zu erwerben (Kalynjuk, Dobrynychuk, 2023, S. 64). Die Frage der Ausbildung der linguistisch-kulturellen Kompetenz im Prozess des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen wurde in den Arbeiten von O. Bodnartschuk, L. Pasyk und L. Rys (Bodnartschuk, Pasyk, Rys, 2021), L. Pasyk und L. Rys (Pasyk, Rys, 2020), I. Holub (Holub, 2014; 2015), I. Holub und S. Vynnytschuk (Holub, Vynnytschuk, 2015), I. Holub und M. Dusha-Zadoroshna (Holub, Dusha-Zadoroshna, 2016), V. Kylyvnyk (Kylyvnyk, 2018; 2022), T. Kalynjuk und O. Dobrynychuk (Kalynjuk, Dobrynychuk, 2023), L. Kurinna (Kurinna, 2018) u. a. behandelt.

In der vorliegenden Untersuchung haben wir versucht, die Rolle der linguistisch-kulturellen Komponente im Prozess des Erwerbs des Deutschen als Fremdsprache anhand des modernen Lehrwerkverbunds *Netzwerk neu* herauszuarbeiten.

Der Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts ist nicht nur die Sprache selbst, sondern auch die Sprachhandlung, beziehungsweise genauer gesagt die sprachliche Interaktion sowie die Kultur des Zielsprachenvolkes, einschließlich bestimmter sprachlicher, landeskundlicher und kulturkundlicher Kenntnisse. Die Aussage des amerikanischen Ethnolinguisten Edward Sapir – „*Language is a symbolic key to culture*“ – kann als grundlegend für das Verständnis des Gegenstandes und der Aufgaben der Ausbildung soziokultureller Kompetenz betrachtet werden (Kylyvnyk, 2018, S. 161).

Die Hauptaufgabe besteht darin, die Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur des jeweiligen Volkes, das Träger dieser Sprache ist, aufzuzeigen. Unter den Bedingungen des traditionellen, erklärend-illustrativen Unterrichts ist es jedoch nahezu unmöglich, dass Studierende diese Zusammenhänge selbstständig erkennen. Deshalb sollte der soziokulturelle Aspekt gezielt in Texten und Dialogen betont werden, die im Unterricht zur Wissensvermittlung dienen, insbesondere im Rahmen der pädagogischen Interaktion *Lehrende–Studierende* und *Studierende–Studierende*.

Eines der zentralen Ziele des Fremdsprachenunterrichts als Bildungsbereich ist die Ausbildung von Studierenden – künftigen Linguistinnen und Linguisten – in der Fähigkeit, sich in der Fremdsprache zu verständigen, das heißt, die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten: Sprechen, Hörverstehen, Lesen und Schreiben. Im Prozess der Entwicklung soziokultureller Kompetenz ist es von wesentlicher Bedeutung, ein hohes Niveau dieser kommunikativen Fertigkeiten sicherzustellen. Es ist hervorzuheben, dass Kenntnisse über eine bestimmte Kultur am effektivsten während des Aufenthaltes im Land der Zielsprache erworben werden, im direkten Kontakt mit Muttersprachlern und durch die Überwindung eigener Stereotype und Vorurteile. Die aktuelle Situation in der Ukraine (Kriegszustand) bringt jedoch erhebliche Einschränkungen mit sich und reduziert die Möglichkeiten der Studierenden für Auslandsaufenthalte – etwa Stipendien, Praktika oder Sprachkurse – erheblich (Bodnartschuk, Pasyk, 2021, S. 192–193). Daher

kommt dem Lehrmaterial – Lehrbuch, Begleitheft, Lehrwerkverbund, Audio- und Videomaterialien usw. – im Prozess des Erwerbs linguistisch-kultureller (soziokultureller) Kompetenz eine zentrale Rolle zu.

Gegenstand unserer Analyse sind didaktische Möglichkeiten des Lehrwerkverbunds *Netzwerk neu* bei der Ausbildung der linguistisch-kulturellen (soziokulturellen) Kompetenz von Studierenden, die Deutsch als zweite Fremdsprache im Rahmen des Studiengangs B 1.11 „Philologie“ am Lehrstuhl für Angewandte Linguistik der Nationalen Universität „Lwowska Polytechnika“ erlernen. Der Lehrwerkverbund *Netzwerk neu* richtet sich an eine Zielgruppe junger Lernender (ab 16 Jahren) ohne Vorkenntnisse. Das Material gliedert sich in drei Niveaustufen von A1 bis B1, die jeweils aus zwei Teilbänden bestehen: A1.1, A1.2; A2.1, A2.2; B1.1, B1.2. Diese Niveaustufen entsprechen den *Ergänzten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)* von 2018.

Das Konzept des Lehrwerks *Netzwerk neu* ist vielschichtig und auf die Motivation der Lernenden ausgerichtet. Im Unterrichtsprozess wird das didaktische Prinzip *Learning by doing* – Lernen durch praktisches Handeln – realisiert. Entsprechend den Erkenntnissen der Neurowissenschaft lernen wir am effektivsten dasjenige Material, das wir selbst erarbeiten oder produzieren (Spitzer, 2019). Dementsprechend sind die im Lehrwerk entwickelten Übungen vielfältig und handlungsorientiert gestaltet, sodass Lernende bereits ab den ersten Lektionen aktiv in den Sprachlernprozess einbezogen werden.

Die Kapitel sind in einzelne Teile gegliedert, in denen Lernende auf Schlüsselwörter und -phrasen zurückgreifen, die der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen dienen. Grammatikaufgaben sind kommunikativ orientiert und in den Kontext der Lektion integriert. Ein fester Bestandteil jeder Lektion sind digitale Materialien (Audio- und Videoinhalte), die dem jeweiligen Niveau angepasst sind. Neben traditionellen Unterrichtsformen bietet *Netzwerk neu* ein breites Angebot an digitalen Lernressourcen.

Zu jedem Kapitel gehört ein didaktisch gestalteter Lehrfilm „*Die Netzwerk-WG*“, in dem die Lernenden mit Alltagssituationen, Lebensorganisation und kulturellen Besonderheiten deutschsprachiger Länder vertraut gemacht werden und die Sprache audiovisuell erleben. Die in den Filmszenen präsentierten grammatischen und sprachlichen Strukturen sowie phonetischen Besonderheiten stehen in engem Zusammenhang mit dem jeweiligen Unterrichtskapitel und dienen als Unterstützung im Präsenz- und Selbststudium.

Neben dem Kursbuch (*Kursbuch*) umfasst der Lehrwerkverbund auch das Arbeitsbuch (*Arbeitsbuch*), das Lehrerhandbuch (*Lehrerhandbuch*), Übungs- und Testsammlungen sowie Lösungsschlüssel (*Lösungen*). Diese Materialien können von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen in der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts genutzt werden. Online-Materialien sind unter der Adresse [www.klett-sprachen.de/netzwerk-neu](http://www.klett-sprachen.de/netzwerk-neu) verfügbar. Bereits in der ersten Lektion (*Kapitel 1. Guten Tag*) lernen die Studierenden offizielle und inoffizielle Begrüßungs- und Abschiedsformen im deutschsprachigen Raum kennen: *Hallo! Tschüs! Guten Morgen! Guten Tag! Guten Abend! Gute Nacht! Auf Wiedersehen!* Dabei werden Situationen erläutert, in denen die jeweiligen Ausdrücke verwendet werden. Zudem stellen sich die Studierenden vor und fragen nach dem Namen des Gesprächspartners. Hierbei liegt der Fokus auf der Verwendung der *Du-Form* und *Sie-Form* (formelle und informelle Kommunikation):

*Wie heißt du? Wie heißen Sie? Wie ist dein Name? Wie ist Ihr Name?* (*Netzwerk neu A1.1, Kursbuch: 11*).

Als Nachweis von erworbenen Kenntnissen des Materials bearbeiten die Studierenden Übungen im Arbeitsbuch (*Netzwerk neu A1.1, Arbeitsbuch: 7–8*).

Kapitel 3 des Lehrbuchs auf Niveau A1 basiert auf Informationen über eine der größten Städte Deutschlands – Hamburg. In kurzer Form werden grundlegende landeskundliche Informationen vermittelt, während zusätzliche Informationen von den Studierenden selbst recherchiert werden. Es werden Angaben zur geografischen Lage Hamburgs, zu Verkehrsanbindungen innerhalb Deutschlands und Europas sowie zu kulturellen Sehenswürdigkeiten dargestellt. Als Hausaufgabe erstellen die Studierenden eine Präsentation über ihre Heimatstadt:

„Sammeln Sie Informationen und Zahlen über Ihre Stadt oder Ihren Ort. Machen Sie eine Ausstellung im Kurs“ (*Netzwerk neu A1.1, Kursbuch: 29*).

Kapitel 4 des Niveaus A1 trägt den Titel *Guten Appetit!* (*Netzwerk neu A1.1, Kursbuch: 44–53*). In diesem Kapitel lernen die Studierenden die Hauptmahlzeiten in deutschsprachigen Ländern sowie typische Gerichte zum Frühstück, Mittag- und Abendessen kennen. Dieses Thema bietet reichhaltiges Material zur Ausbildung linguistisch-kultureller Kompetenz, da es Vergleiche zwischen den Esskulturen in der Ukraine und in Deutschland, Österreich und der Schweiz ermöglicht.

Zur Entwicklung der linguistisch-kulturellen Kompetenz müssen die im Unterricht eingesetzten Texte und Übungen über ein ausgeprägtes soziokulturelles Potenzial verfügen – genau dies lässt sich im Lehrwerkverbund *Netzwerk neu* beobachten. Nach jeweils drei Kapiteln des Lehrwerks *Netzwerk neu* folgt eine Wiederholungsplattform (*Plattform*). In diesem Abschnitt werden Übungen zur Wiederholung von Ausdrücken, lexikalischen und grammatischen Strukturen sowie Regeln aus den vorangegangenen Kapiteln angeboten. Dabei werden die Studierenden aktiv in Diskussionen zu Themen aus Literatur, Geschichte, Landeskunde u. Ä. einbezogen.

Eine der anschließenden Übungen auf der Plattform 1 trägt den Titel *Städte in D-A-CH*. In dieser Aufgabe sollen die Lernenden die Zuordnung zwischen den Ländern *Deutschland, Österreich und der Schweiz* sowie den Städten *Berlin, Bern, Genf, Graz, Köln, Leipzig, Linz, Lugano, München, Salzburg, Wien, Zürich* herstellen und darüberhinaus die Hauptstädte der genannten Länder benennen: „Sehen Sie die Karte von Deutschland, Österreich und der Schweiz vorne im Buch an. In welchem Land sind die Städte? Was sind die Hauptstädte?“ (*Netzwerk neu A1.1, Kursbuch: 42–43*).

Mithilfe von Lehrwerkverbund *Netzwerk neu* wird die Aufgabe der Ausbildung linguistisch-kultureller Kompetenz auf allen Niveaustufen realisiert. So enthält beispielsweise die Plattform 1 im Lehrbuch *Netzwerk neu B1* Übungen mit historischem Bezug. Diese stützen sich auf Perioden der Welt- und Europageschichte nach dem Zweiten Weltkrieg. Der thematische Schwerpunkt dieses Teils lautet *Berlin und seine Geschichte*. Die Bearbeitung der Aufgaben setzt grundlegende Kenntnisse über die Nachkriegsgeschichte Europas voraus, insbesondere über Deutschland, Großbritannien, Frankreich sowie die Vereinigten Staaten und die damalige Sowjetunion. Den Studierenden werden Aufgaben angeboten, die das Zuordnen von Textteilen zu den entsprechenden Fotografien erfordern. Die Arbeitsanweisung lautet:

„Markieren Sie die Jahreszahlen und notieren Sie die wichtigsten Informationen auf einem Zeitstrahl. Vergleichen Sie im Kurs.“ (*Foto 1*).

**Berlin und seine Geschichte**

**6 a** Sehen Sie die Karten und Fotos an und lesen Sie die Texte. Markieren Sie die Jahreszahlen und notieren Sie die wichtigsten Informationen auf einem Zeitstrahl. Vergleichen Sie im Kurs.

**Auf Spurensuche in Berlin**

Von 1949 bis 1989 war Deutschland geteilt: Im Westen war die Bundesrepublik Deutschland (BRD) und im Osten die Deutsche Demokratische Republik (DDR). Auch die Stadt Berlin war geteilt, obwohl sie mitten in der DDR lag.

Weil viele Menschen aus Ostberlin flohen und nach Westberlin wollten, schloss die Regierung der DDR im Jahr 1961 die Grenzen und baute eine Mauer mitten durch Berlin. Polizisten der DDR kontrollierten die Grenzen zur BRD und die Mauer in Berlin Tag und Nacht. Aber obwohl es die Mauer und die Grenze gab, flohen viele Menschen weiter in den Westen, weil sie in der DDR wenig Freiheit hatten. Viele Menschen sind auf der Flucht gestorben.

Im Sommer 1989 flohen über 50.000 Menschen aus der DDR und ab Herbst 1989 gab es immer größere Demonstrationen in der DDR für Freiheit und Demokratie. Am 4. November demonstrierten eine Millionen Menschen auf dem Alexanderplatz in Berlin. Am 9. November 1989 fiel die Mauer und ein Jahr später, am 3. Oktober 1990, feierten die Menschen in Deutschland die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten. Der 3. Oktober ist seitdem der Nationalfeiertag in Deutschland.

1949 1961  
Deutschland geteilt



Foto 1. Berlin und seine Geschichte. Zuordnungsübung

(Netzwerk B1.1, Kursbuch, S. 42)

Auf dem Foto sind das Reichstagsgebäude, ein Teil der Berliner Mauer und das Brandenburger Tor abgebildet. Außerhalb ihres historischen Kontextes können diese Wahrzeichen als bloße architektonische Bauwerke betrachtet werden. Betrachtet man sie jedoch im historischen Zusammenhang, so erhalten sie eine völlig andere Bedeutung: Jedes dieser Denkmäler trägt eine bestimmte historische und kulturelle Symbolik, die eine entsprechende Orientierung und Hintergrundkenntnis der Studierenden in dieser komplexen Periode der Weltgeschichte erfordert.

Neben den im Lehrbuch enthaltenen Aufgaben können den Studierenden ergänzend folgende Fragen zur Diskussion gestellt werden:

● Wann wurde die Berliner Mauer gebaut? Warum? Welche Ereignisse der europäischen Nachkriegsgeschichte trugen zu dieser Entscheidung bei?

● Was symbolisierte die Mauer?

● Wann ist die Mauer niedergefallen? Welche Ereignisse der europäischen Geschichte und Politik förderten das?

● Was ist Ihnen über das Reichstagsgebäude bekannt?

● Ist das Brandenburger Tor nur ein architektonisches Denkmal? Welche historische Bedeutung hat dieses Denkmal?

Die vom Lehrenden gestellten Fragen sind ein Beispiel für eine pädagogische Interaktion, deren unmittelbares Ziel – neben der Entwicklung kommunikativer Kompetenz – die Ausbildung linguistisch-kultureller (soziokultureller) Kompetenz ist.

In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass beim Fremdsprachenlernen die Bedeutung eines Wortes (einer Lexem oder eines Begriffs) nicht immer allein durch Übersetzung erschlossen werden kann. Unter den heutigen Bedingungen der Informatisierung steht eine Vielzahl von Audio-, Video-, Foto- und Druckmaterialien zur Verfügung, die es ermöglichen, Studierenden die Erschließung spezifischer soziokultureller Bedeutungen von Lexemen wie *Berliner Mauer*, *Niederfallen der Berliner Mauer*, *Wiedervereinigung Deutschlands*, *alte und neue Bundesländer* u. a. anzubieten. Das Wissen über historische Realien und die Orientierung in bestimmten Zeitabschnitten (*historischer Hintergrund*) ermöglichen die Erweiterung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, fördern den Meinungsaustausch und den interkulturellen Dialog. All dies trägt wesentlich zur Entwicklung linguistisch-kultureller Kompetenz bei und bestätigt erneut, dass das Erlernen einer Sprache untrennbar mit der Aneignung der Geschichte, Literatur und Kultur des betreffenden Sprachvolkes verbunden ist.

Als Schlussfolgerungen haben wir Folgendes darzustellen.

Der Lehrwerkverbund *Netzwerk neu* (Niveaustufen A1–B1) zeigt sich als ein wirksames Instrument zur Ausbildung der deutschsprachigen kommunikativen und darüber hinaus linguistisch-kulturellen Kompetenz unter den Bedingungen des Präsenz-, Fern- und Blended-Learnings. Das Lehrwerk *Netzwerk neu* ist so konzipiert, dass es die Studierenden in ein authentisches deutschsprachiges Umfeld „eintauchen“ lässt und gleichzeitig auf einen linguistisch-kulturellen Kontext aufbaut. Im Rahmen einer effektiven pädagogischen Interaktion (*Lehrende–Studierende*) wird dieser Kontext zu einem produktiven Mittel des Fremdsprachenlernens. Er trägt wesentlich dazu bei, ein adäquates Verständnis der Kultur des Zielsprachenvolkes zu entwickeln, fördert Sensibilität sowie eine tolerante Haltung gegenüber fremden Kulturen – Aspekte, die unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen von besonderer Relevanz sind.

**Література:**

1. Боднарчук О., Пасик Л., Рись Л. Особливості формування лінгвокультурної компетентності на заняттях із німецької мови, *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*, 2021. Вип. 37. Т.1. С. 190-196.
2. Голуб І. Розкриття соціокультурного потенціалу лексичних одиниць з метою формування соціокультурної компетентності у процесі вивчення іноземних мов. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*, 2014. Вип. 42. С. 197-200.
3. Голуб І., Дужа-Задорожна М.П. Роль психологічних особливостей сприймання у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх перекладачів. *Наукові записки Національного університету «Острозька Академія». Серія «Філологія»*, 2016. Вип. 61. С. 178-181.
4. Голуб І.Ю. Навчальні матеріали для формування соціокультурної компетентності у процесі вивчення іноземних мов. *Наукові записки Національного університету «Острозька Академія». Серія «Філологія»*, 2015. Вип. 54. С. 19-21.
5. Голуб І.Ю., Винничук С.Я. Адаптація навчальних матеріалів для формування соціокультурної компетентності студентів на заняттях з іноземної мови. *II-а міжнародна наукова конференція «Людина. Комп'ютер. Комунікація». Збірник наук. праць*. Львів. Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2015. С. 221-225; [Ел. ресурс], доступно: <https://pdfs.semanticscholar.org/654d/15d74fae606fa09d8a8c839189c64c53a4e2.pdf>
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К.: Ленвіт, 2003. 273с. [Ел. ресурс], доступно: <http://surl.li/pibyl>
7. Калинюк Т.В., Добринчук О.О. Формування соціокультурної компетентності на уроці іноземної мови у контексті цифровізації освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія: "Психолого-педагогічні науки"*, 2023. № 2. С. 63-71.
8. Киливник В. Педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2018, № 2 (76). С.156-166.
9. Киливник В.В. Діагностика стану сформованості соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Молодий вчений*, 2022. № 4.1 (104.1). С. 18-22.
10. Курінна Л. В. Теоретичний аналіз сутності терміна «соціокультурна компетентність». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 65. С. 49–55.
11. Пасик Л., Рись Л. Форми та методи міжкультурного тренінгового навчання. *Нова філологія*, 2020. № 80. Том II. С. 175–181.
12. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія». Київ, 2019. [Ел. ресурс], доступно: <https://pdaba.edu.ua/wp-content/uploads/2024/03/035-Filolohiya-bakalavr.pdf>
13. Netzwerk neu A1.1. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos. Autor/en: Stefanie Dengler, Tanja Mayr-Sieber, Paul Rusch, Helen Schmitz. Deutsch als Fremdsprache. Klett Sprachen GmbH. 2019. 176 S.
14. Netzwerk neu A1.2. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos Autor/en: Stefanie Dengler, Tanja Mayr-Sieber, Paul Rusch, Helen Schmitz. Deutsch als Fremdsprache. Klett Sprachen GmbH. 2019. 176 S.
15. Netzwerk neu A1. Lehrerhandbuch. Anna Pilaski, Katja Wirth. Ernst Klett Sprachen. Stuttgart, 2018. 120 S.
16. Netzwerk neu B 1. Kursbuch mit Audios und Videos. Autor/en: Stefanie Dengler, Paul Rusch, Helen Schmitz, Tanja Sieber. Deutsch als Fremdsprache. Klett Sprachen. Stuttgart. 2021. 176 S.
17. Spitzer M., Schule und was sie heute leisten sollte. MVG Verlag. 2019.

**References:**

1. Bodnarchuk O., Pasyk L., Rys L. "Features of the formation of linguistic and cultural competence in German language classes". *Actual issues of Humanities. Pedagogy*, 2021. Issue 37. Vol.1. pp. 190-196.
2. Holub I. "Disclosure of the socio-cultural potential of lexical units for the purpose of forming socio-cultural competence in the process of studying foreign languages". *Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Series "Philological"*, 2014. Issue 42. Pp. 197-200.
3. Holub I., Duzha-Zadorozhnaya M. "The Role of psychological features of perception Kylyvnyk in the formation of socio-cultural competence of future translators". *Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Series "Philology"*, 2016. Issue 61. Pp. 178-181.
4. Holub I. "Educational materials for the formation of socio-cultural competence in the process of studying foreign languages". *Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Series "Philology"*, 2015. Issue 54. Pp. 19-21.
5. Holub I., Vynnychuk S. "Adaptation of educational materials for the formation of socio-cultural competence of students in foreign language classes". II-th international scientific conference "Man. Computer. Communication". Collection of scientific works. Lviv. Lviv Polytechnic publishing house, 2015, pp. 221-225; [Electronic resource], available: <https://pdfs.semanticscholar.org/654d/15d74fae606fa09d8a8c839189c64c53a4e2.pdf>
6. Pan-European recommendations for language education: study, teaching, assessment. K.: Lenvit, 2003. 273 p. [Electronic resource], available: <http://surl.li/pibyl>
7. Kalynyuk T. V., Dobrynchuk A. A. "Formation of socio-cultural competence in a foreign language lesson in the context of digitalization of Education". *Scientific notes of Nizhyn State University named after N. Gogol. Series: "Psychological and Pedagogical Sciences"*, 2023, No. 2. pp. 63-71.
8. V. "Pedagogical conditions for the formation of socio-cultural competence of future teachers of a foreign language". *Pedagogical Sciences: Theory, History, innovative Technologies*, 2018, No. 2 (76). P. 156-166.
9. Kylyvnyk V. "Diagnostics of the state of formation of socio-cultural competence of future teachers of a foreign language". *Young scientist*, 2022, No. 4.1 (104.1). P. 18-22.
10. Kurinna L. V. "Theoretical analysis of the essence of the term "socio-cultural competence". Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Ser. 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects. Scientific works. Kyiv: Publishing House of NPU named after M. P. Dragomanov, 2018. Issue 65. pp. 49-55.
11. Pasyk L., Rys L. "Forms and methods of cross-cultural training". *New philology*, 2020. № 80. Volume II. P. 175-181.
12. Standard of higher education of Ukraine: first (Bachelor's) level, branch of knowledge 03 Humanities, specialty 035 "Philology". Kiev, 2019. [Electronic resource], available: <https://pdaba.edu.ua/wp-content/uploads/2024/03/035-filolohiya-bakalavr.pdf>
13. Network new A1.1. Course and exercise book with audios and videos Authors: Stefanie Dengler, Tanja Mayr-Sieber, Paul Rusch, Helen Schmitz. German as a foreign language. Klett Languages Ltd. 2019. 176 p.
14. Network new A1.2. Course and exercise book with audios and videos Authors: Stefanie Dengler, Tanja Mayr-Sieber, Paul Rusch, Helen Schmitz. German as a foreign language. Klett Languages Ltd. 2019. 176 p.
15. Network new A1. Teacher's manual. Anns Pilaski, Katja Wirth. Ernst Klett Languages. Stuttgart. 2018. 120 p.
16. Network new B1. Course and exercise book with audios and videos Authors: Stefanie Dengler, Paul Rusch, Helen Schmitz, Tanja Sieber. German as a foreign language. Klett Languages. Stuttgart. 2021. 176 p.
17. Spitzer M., School and what it should do today. MVG publisher. 2019.

Отримано: 9 грудня 2025 р.

Прорецензовано: 15 грудня 2025 р.

Прийнято до друку: 20 грудня 2025 р.

email: onushkanych.ira@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0023-7553>DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28\(96\)-55-57](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28(96)-55-57)Onushkanych I. V. Consecutive interpreting instruction: a research-based framework and system of training. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 28(96). С. 55–57.

UDC: 81'255.4-057.4

**Iryna Onushkanych,**

lecturer,

Ivano-Frankivsk national technical university of oil and gas

## CONSECUTIVE INTERPRETING INSTRUCTION: A RESEARCH-BASED FRAMEWORK AND SYSTEM OF TRAINING

The article provides a comprehensive examination of the theoretical and methodological foundations of consecutive interpreting training within the professional preparation of future interpreters. Consecutive interpreting is approached as a core component of interpreter competence, requiring advanced logical memory, the ability to identify sense units, effective note-taking skills, and the capacity to produce meaning-based renditions of the source message. The paper synthesizes contemporary approaches to consecutive interpreting instruction, drawing on cognitive, psycholinguistic, and communicative frameworks, and reviews relevant research published between 2020 and 2024, with particular attention to studies on memory, cognitive load, digital training tools, and the effectiveness of various pedagogical practices.

Special attention is devoted to describing a structured system of exercises designed to develop key professional skills: logical information organization, economical and functional note-taking, accurate handling of numerals and proper names, text transformation, concise reformulation, and sight interpreting. Each exercise is discussed in terms of its didactic purpose and its contribution to strengthening semantic memory, expanding active vocabulary, and enhancing interpreters' strategic cognitive operations. The article demonstrates that effective acquisition of consecutive interpreting skills requires a systematic pedagogical approach that integrates theoretical understanding with carefully calibrated practical activities.

The study concludes that the proposed system of exercises represents a coherent methodological model aimed at optimizing interpreter training outcomes. It also outlines potential avenues for further research, including the digitalization of training environments, neuropsychological investigation of memory processes, and the automation of interpreting-related cognitive strategies.

**Keywords:** consecutive interpreting, interpreter training, sense units, note-taking, cognitive load, training exercises, interpreter memory.

**Онушканич Ірина Василівна,**

викладач,

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу

## НАВЧАННЯ ПОСЛІДОВНОМУ ПЕРЕКЛАДУ: КОНЦЕПЦІЯ ТА МЕТОДИКА

У статті представлено комплексний аналіз теоретичних і методичних засад формування навичок послідовного перекладу в процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів. Послідовний переклад розглядається як одна з ключових складових фахової компетентності, що вимагає розвинутої логічної пам'яті, уміння виокремлювати смислові опорні одиниці, ефективно застосовувати техніки нотування та здійснювати смислове відтворення почутого повідомлення. У статті узагальнено сучасні підходи до навчання послідовного перекладу, зокрема когнітивні, психолінгвістичні та комунікативні аспекти, а також здійснено огляд актуальних наукових досліджень 2020–2024 рр., присвячених проблемам пам'яті, когнітивного навантаження, застосування цифрових інструментів та ефективності різних тренувальних методик.

Окрему увагу приділено опису системи вправ, що спрямовані на розвиток ключових компетентностей перекладача: уміння логічно структурувати інформацію, економно вести нотатки, працювати з числами та власними назвами, здійснювати трансформації, стислий переказ та переклад з аркуша. Кожна з вправ має навчальне обґрунтування та визначену роль у формуванні смислової пам'яті, розширенні оперативного словникового запасу й розвитку стратегічного мислення перекладача. Показано, що ефективний розвиток навичок послідовного перекладу можливий лише за умов системної роботи, що поєднує теоретичні знання зі спеціально дібраними практичними завданнями.

Зроблено висновок, що запропонована система вправ становить комплексну методичну модель, спрямовану на вдосконалення перекладацької компетентності, а також окреслено перспективи подальших досліджень у напрямку цифровізації тренувальних методик, нейропсихологічного аналізу пам'яті та автоматизації перекладацьких операцій.

**Ключові слова:** послідовний переклад, підготовка перекладачів, смислові опори, нотування, когнітивне навантаження, навчальні вправи, пам'ять перекладача.

**Problem statement and relation to important scientific and practical tasks.** Consecutive interpreting constitutes an essential component of interpreter education and remains a key professional modality in diplomatic, legal, medical, business, and community settings. Its successful performance requires the integration of comprehension, semantic analysis, memory, note-taking, and oral production–skills that must be systematically trained. Cognitive research shows that consecutive interpreting imposes a substantial cognitive load involving working memory, attention distribution, and conceptual processing (Seeber, Keller, 2020:355). Therefore, an updated theoretical and methodological foundation is required to ensure effective interpreter training.

The challenge lies in constructing a pedagogically grounded and cognitively informed system of exercises that supports the acquisition of essential competencies, including sense identification, note-taking, reformulation, and memory management.

**Relevance of the topic.** The relevance of the topic arises from the increasing demand for professional interpreters in multilingual societies and international communication domains. Although simultaneous interpreting dominates many institutional contexts, consecutive interpreting remains indispensable in settings requiring precision, dialogic interaction, and interpersonal communication. Recent studies conducted by S. Braun, C. Slater and A. García emphasize the need to modernize interpreter training by integrating classical methods with contemporary insights from cognitive science and digital pedagogy.

Therefore, developing a theoretically substantiated and practically effective training model for consecutive interpreting is a pressing academic and professional task.

**Analysis of recent research and publications.** Classical interpreting theory represented by J.-F. Rozan (1956), D. Seleskovitch (1978), M. Lederer (1990), D. Gile (2009), and H. Van Hoof (1992) lays the foundation for understanding sense-based interpreting, note-taking principles, and cognitive operations underlying the interpreting process. Contemporary research expands these foundations by examining cognitive mechanisms of interpreting through neuroimaging, eye-tracking, and psycholinguistic methods, described in works of S. Chen, K. Seeber and L. Keller.

Recent scholarship highlights the role of semantic compression, conceptual processing, and executive control in consecutive interpreting (Albi-Mikasa, 2021:13). Eye-tracking studies demonstrate that memory and note-taking strategies significantly influence cognitive load and comprehension (Korpál, Stachowiak-Szymczak, 2021:581). Digital tools, including tablet-based note-taking and AI-supported training platforms, have also been shown to facilitate interpreter training (Braun, Slater, 2022:223).

Despite this progress, there remains a methodological gap in integrating traditional exercise formats with modern research-driven training approaches. The present article addresses this gap by offering a structured, theoretically grounded system of exercises based on both established pedagogical principles and recent empirical insights.

**Purpose and tasks of the article.** The purpose of this article is to substantiate the theoretical foundations of consecutive interpreting and to propose an effective exercise system for developing core interpreting competencies.

The main tasks are:

- to outline theoretical principles of consecutive interpreting, including sense identification and note-taking;
- to analyze contemporary cognitive and pedagogical findings relevant to interpreting instruction;
- to classify and describe a set of exercises that support the development of interpreting skills;
- to integrate modern research insights (2020–2024) into the methodological framework.

**Main research material and scientific results.** Consecutive interpreting is characterized by the temporal separation between the Source Message (SM) and the Target Message (TM). This separation requires the interpreter to rely on logical memory and sense-based retention rather than verbatim recall (Gile, 2009).

The identification of sense markers – concise semantic units that represent extended segments of meaning – is essential. These markers help interpreters reconstruct entire sentences or paragraphs even when lexical details are forgotten. Modern cognitive research demonstrates that interpreters rely heavily on conceptual processing and semantic compression rather than surface linguistic forms (Chen, 2017:163).

Notes serve as a supportive tool that preserves essential meaning. They must not be confused with stenographic transcription or summaries. Interpreters record ideas rather than words.

Effective note-taking systems share universal characteristics:

- clarity and visual organization;
- economy of symbols;
- rapid writing;
- vertical arrangement to minimize motor effort.

Digital note-taking tools can enhance clarity and organizational efficiency, although individual adaptation remains crucial (Braun, Slater, 2022:205).

Below is an adapted system of exercises from your text, enriched with modern pedagogical perspectives.

*Written translation of recorded texts.* This exercise develops comprehension, semantic analysis, and reformulation. Complexity increases according to text length (600–1000 syllables), speech tempo (200–230 syll/min), speaker accent, and lexical density. Gradual increase in speech tempo improves processing flexibility.

*Translation-Dictation.* This exercise enhances auditory memory, segmentation, and immediate reformulation. Listening to a sentence only once simulates real interpreting conditions and increases cognitive resilience.

*Precision Word Exercises.* Categories include:

- months and days;
- names of public figures;
- geographical names;
- realia.

Such items are known to trigger high cognitive load and must be drilled systematically.

*Transformation Exercises.* Students reformulate short messages (25–40 words) into compressed versions. This builds semantic condensation – a process central to interpreting, as confirmed by cognitive translation studies (Albi-Mikasa, 2021:17).

*Translation-Retelling.* A monolingual exercise developing lexical flexibility and paraphrasing skills. These abilities correlate strongly with interpreting performance.

*Paragraph-Phrase Interpreting.* Segments of increasing length (30–100 syllables) are interpreted consecutively. The gradual increase corresponds to research on task complexity and cognitive load management (van der Maarel, Timarová, 2019:471).

*Exercises with Numerals.* Numbers are cognitively challenging and require specialized training. The progression from simple to complex numerals aligns with evidence on automatization and working-memory load reduction.

*Sight Interpreting.* Sight interpreting trains synchronization of visual input and oral output. Eye-tracking research shows this exercise to be highly effective at improving attention distribution.

*Shadowing with Controlled Variability.* This exercise develops prosodic control, short-term memory, and phonological loop efficiency. Students repeat the speech simultaneously but with a 1–2 second delay. Variability is introduced through changes in speaker voice, emotional tone, and discourse type. Controlled shadowing enhances speech processing speed and improves resistance to acoustic interference.

**Segmented Note-Taking Drills.** Learners listen to short chunks (8–12 seconds) and practise minimal yet meaningful note-taking strategies: arrows, abbreviations, symbols, and vertical structuring. Structured note-taking contributes to cognitive offloading and increases recall accuracy during interpreting.

**Interpreting Under Controlled Noise.** Learners interpret short segments while exposed to different noise types (white noise, overlapping speech, environmental sounds). Controlled noise conditions train selective attention. Evidence from cognitive auditory research confirms that such tasks improve signal extraction and interpreter resilience.

**Terminology Cluster Training.** Students interpret micro-texts containing 6–10 items from a single terminological cluster (e.g., finance, diplomacy, environment). The aim is to automatize lexical retrieval within domains. Domain-specific lexical priming has been shown to speed up production and reduce semantic interference.

**Dual-Task Coordination Exercises.** Students perform a low-load motor task (e.g., sorting objects, tapping patterns) while listening to a short speech and preparing to interpret. Dual-task conditions simulate cognitive load typical of real interpreting settings as well as enhances attention management and executive control.

**Chunking and Macro-Structure Mapping.** Learners practise identifying macro-propositions (main semantic units) in paragraphs and then interpret only the macro-level content. This supports discourse-level processing and enhances coherence in interpreting output.

**Emotionally Marked Speech Interpreting.** Students interpret texts encoded with emotional tone: urgency, enthusiasm, irony, hesitation. The aim is to train prosodic adaptation and pragmatic equivalence.

**Repair and Monitoring Exercises.** Learners intentionally introduce minor errors during interpretation and then self-correct them. This trains monitoring, self-regulation, and rapid reformulation. Such models of interpreting emphasize the interpreter's monitoring loop as crucial for output accuracy.

**Topic Switch Interpreting.** Short segments shift abruptly from one topic to another (e.g., economics → medicine → sports). Students must reorient quickly and maintain accuracy. Rapid topic switching reinforces attentional shifting and conceptual reactivation.

**Memory-Span Expansion Exercises.** Learners listen to lists of increasing length (words, collocations, short propositions) and then reformulate or interpret them. Evidence from working-memory training suggests that span-expansion tasks strengthen updating and recall mechanisms crucial for consecutive interpreting.

**Conclusions and prospects for further research.** The presented analysis demonstrates that consecutive interpreting requires a structured, systematic approach that integrates cognitive mechanisms, note-taking strategies, and targeted exercises. The proposed exercise system draws on classical interpreting pedagogy while incorporating modern research (2020–2024) on cognitive load, digital tools, and semantic processing.

Prospects for further research include:

- investigation of AI-based interpreting training tools;
- development of adaptive digital platforms for note-taking practice;
- integration of eye-tracking and neurocognitive methods into interpreting curricula;
- elaboration of standardized digital note-taking protocols.

#### References:

1. Albl-Mikasa M. Cognitive aspects of interpreter training: A view from cognitive translation studies. *Translation, Cognition & Behavior*. 2021. Vol. 4(1). P. 1–30.
2. Braun S., Slater C. No more pen and paper? Digital note-taking tools in consecutive interpreting. *Interpreting*. 2022. Vol. 24(2). P. 215–240.
3. Chen S. Neural correlates of consecutive interpreting: A functional MRI study. *Neuropsychologia*. 2017. Vol. 101. P. 165–176.
4. García A. Digital note-taking in interpreter training: A pedagogical evaluation. *Meta*. 2023. Vol. 68(1). P. 55–73.
5. Gile D. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam : John Benjamins, 2009.
6. Korpál P., Stachowiak-Szymczak K. Interpreting under cognitive load: An eye-tracking study. *Applied Psycholinguistics*. 2021. Vol. 42(3). P. 567–590.
7. Lederer M. *La traduction simultanée*. Paris : Minard, 1990.
8. Rozan J.-F. *La prise de notes en interprétation consécutive*. Genève : Georg, 1956.
9. Seeber K. G., Keller L. Cognitive load in consecutive interpreting: Eye-tracking and pupillometry analysis. *Journal of Cognitive Psychology*. 2020. Vol. 32(3). P. 345–360.
10. Seleskovitch D. *Interpréters pour traduire*. Paris : Didier Érudition, 1978.
11. Van der Maarel M., Timarová Š. Task complexity and cognitive load in interpreter training. *The Interpreter and Translator Trainer*. 2019. Vol. 13(4). P. 467–486.
12. Van Hoof H. *La traduction et l'interprétation*. Louvain-la-Neuve : Peeters, 1992.

Отримано: 17 грудня 2025 р.

Прорецензовано: 20 грудня 2025 р.

Прийнято до друку: 23 грудня 2023 р.

email: Ok.ko176@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1439-7996>

Researcher ID: S-7760-2017

DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28\(96\)-58-61](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28(96)-58-61)Stepanchko O. V. Gamification as a strategy to enhance student engagement in English learning: a pedagogical approach. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Філологія»*. Острого : Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 28(96). С. 58–61.

UDC: 378.147:811.111'243

**Oksana Stepanchko,**  
Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,  
Taras Shevchenko National University of Kyiv**GAMIFICATION AS A STRATEGY TO ENHANCE STUDENT ENGAGEMENT  
IN ENGLISH LEARNING: A PEDAGOGICAL APPROACH**

*This paper explores the application of gamification as a pedagogical strategy to enhance student engagement in foreign language learning. By incorporating game elements and design techniques into educational contexts, gamification leverages both intrinsic and extrinsic motivational factors to foster active participation and persistent interest among learners. Based on established frameworks, such as the Five-Step Model of Gamified Learning, this study examines the theoretical foundation, practical implementation, and potential mistakes of gamification. Particular emphasis is placed on understanding the students' needs, defining clear learning objectives, structuring the learning experience, identifying resources, and applying appropriate gamification elements. The unique characteristics of modern learners, including Generation Z and Alpha, are considered to adapt gamified interventions effectively.*

*Contemporary scholarship expands the theoretical grounding of gamification by integrating digital, personalized, and socially interactive dimensions. Empirical studies confirm the continued relevance of Self-Determination Theory, showing that gamified environments effectively support autonomy, competence, and relatedness. Research on digital tools used in hybrid and online learning demonstrates that gamification increases interactivity and motivation among learners of various ages.*

*A cutting-edge development is the integration of artificial intelligence, which enables adaptive feedback, real-time personalization, and dynamic task adjustment, while raising concerns about cognitive overload and overreliance on automated systems. Overall, the paper underscores the effectiveness of gamification in promoting engagement and curiosity while highlighting the theoretical and practical considerations required for successful application in contemporary educational outcomes.*

**Keywords:** gamification, pedagogical strategy, foreign language learning, integration, educational context, students.

**Степанечко Оксана Вікторівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка**ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК СТРАТЕГІЯ ПІДВИЩЕННЯ ЗАЦІКАВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ  
У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД**

*У статті досліджено застосування гейміфікації як педагогічної стратегії задля підвищення залученості студентів у вивчення іноземної мови. Через включення ігрових елементів та створення технік в навчальному процесі, гейміфікація застосовує як внутрішні так і зовнішні мотиваційні чинники, аби стимулювати активну участь і постійну зацікавленість учасників навчального процесу. На основі встановлених концепцій, таких як п'ятиступенева модель ігрового навчання, дане дослідження аналізує теоретичні засади, практичне застосування й потенційні помилки гейміфікації. На особливу увагу заслуговує дослідження потреб студентів, визначення чітких навчальних цілей, структурування навчального досвіду, визначення ресурсів і застосування доцільних ігрових елементів. Унікальні характеристики сучасних студентів, включаючи покоління Z і Альфа, враховуються з метою ефективного адаптування ігрових методів навчання.*

*Сучасні науковці розширюють теоретичні основи гейміфікації, інтегруючи цифрові, персоналізовані й соціально-інтерактивні виміри. Емпіричні дослідження підтверджують актуальність теорії самовираження, показуючи, що ігрові середовища ефективно підтримують автономію, компетентність і взаємозв'язок, а дослідження цифрових інструментів, використаних у гібридному й онлайн навчанні, демонструють, що гейміфікація підвищує інтерактивність і мотивацію учасників навчального процесу різного віку.*

*Новітньою розробкою є інтеграція штучного інтелекту, що забезпечує адаптивний зворотній зв'язок, персоналізацію в реальному часі та динамічне коригування завдань, у той самий час викликаючи занепокоєння щодо когнітивного перевантаження й надмірної залежності від автоматизованих систем. У цілому стаття підкреслює ефективність гейміфікації в сприянні залученості й зацікавленості студентів, водночас висвітлюючи теоретичні та практичні аспекти, необхідні для її успішного застосування в сучасній освіті.*

**Ключові слова:** гейміфікація, педагогічна стратегія, вивчення іноземної мови, інтеграція, навчальний контекст, студенти.

Changes in the landscape of foreign language learning over the years transformed how people learn a second language from traditional rote memorization to current, student-centric practices. They were caused by the surveys, showing the disengagement experience by many students who were bored in the classrooms (Collins, 2009: 131). As A. Collins and R. Harvelson claimed, "In order to produce a generation of people who seek out learning, learners need to be given more control over their learning. Learner control can be fostered by giving students the tools to support their own learning, such as access to the web and computer-based games that foster deep knowledge and entrepreneurial skills" (Collins, 2009: 132). Of those, gamification has become a beneficial alternative to improve student engagement due to the utilization of game dynamics in non-game environments (Werbach, 2012). It's applicable for all ages and has become a practical pedagogical tool, not a trend. Gamification motivates learners, enhances learning focus, and ensures the achievement of the educational goals.

The theoretical grounding of gamification in education continues to evolve, especially as newer research integrates digital, personalized, and socially interactive dimensions. Alongside the classic motivational and cognitive frameworks (Self-Determination Theory, Behaviourism, Flow), contemporary studies highlight AI-driven adaptation, digital tool efficacy, teacher perception, and autonomy development as crucial aspects of modern gamification.

Recent empirical studies confirm that satisfying the needs for autonomy, competence, and relatedness remains central to the power of gamification. For example, Chyzhykova found that gamified learning environments in higher education promote student autonomy by improving their self-organization and responsibility for completing learning tasks. Moreover, the author claims that gamification increases students' motivation for educational and cognitive activities, increases productivity, and encourages learning. (Chyzhykova, 2023: 58).

The transition to hybrid and fully online learning has stimulated research into how specific digital gamification tools (e.g., Storyboard, MinecraftEdu, EdPuzzle) affect motivation, especially among younger students (Pobryzhaieva, 2024).

A cutting-edge development is the integration of AI with gamification in language learning. Salmanova explores how AI-based gamification systems provide adaptive feedback, dynamically adjust tasks to students' levels, and maintain high engagement. The researcher proves that "through well-structured gamification, AI ensures that language learners remain actively engaged, intrinsically motivated, and committed to their learning journey" (Salmanova, 2025: 263). Although she also cautions against potential overreliance on AI and the risk of cognitive overload, and some data privacy issues. Teachers' views on this issue are increasingly becoming the subject of research. A 2023 study of foreign language teachers found that while many consider gamification to be motivating and conducive to collaboration, there are challenges in maintaining narrative gamified practices and integrating them meaningfully into curricula (Battle, 2023).

Continued studies in Ukraine and other countries have shown that gamification is positioned as a strategic innovation in higher education and professional training. For example, N. Fologieva et al. analyzed the structural elements and stages of gamification implementation in higher education institutions and identified both advantages and potential negative side effects (Fologieva et al., 2024). As the authors noticed, "we are constantly and continuously affected by a huge flow of information that can be modified, and this allows teachers to use game elements as a potential incentive for the self-development of each individual" (Fologieva et al., 2024: 332).

Gamification is defined as an activity that follows a defined set of rules, goals, feedback systems, and voluntary participation theories (Huang, 2013) to borrow the motivational psychology principles and help learning through an interactive and rewarding form. Karl Kapp describes gamification as use of game-based methodology, thinking and aesthetics to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems, however, this must be a thoughtful and deliberate game methodology using game elements appropriate to the situation and studying goals (Kapp, 2012).

This study explores the utilisation of gamification as a generalised framework in designing learning systems for foreign language acquisition, to address the concerns on student engagement among digital-native learners (e.g., Generations Z & Alpha). Using the Five-Step Model of Gamified Learning (Huang, 2013) as a methodological framework, this work presents a structured process for designing and implementing gamified educational experiences, with a focus on the role and coaching behavior. We also share the opinion of the researcher S. Dreimane, who suggests the adjustment and adaptation of the strategy to contemporary realms by adding the sixth step "Feedback" to the existing model, grounding that in the educational process, it's necessary to evaluate and understand successes and failures (Dreimane, 2024).

The novelty of the article lies in its structured and targeted approach to the use of gamification as a pedagogical strategy in foreign language teaching and learning, especially taking into account the needs of modern students. In our study, we not only examine the theoretical basis and practical implementation of gamification, but also focus on common implementation challenges. This allows for the development of effective and sustainable gamified interventions, avoiding common mistakes such as gamification for the sake of gamification or overly complex game mechanics. Transformational potential highlights the potential of gamification to revolutionize foreign language learning by promoting engagement and motivation among students.

Gamification is based on motivational theories, distinguishing between intrinsic motivation, driven by internal satisfaction, and extrinsic motivation, influenced by external rewards (Sailer et al., 2013). In educational settings, educators use gamification to tap into these motivational drivers, encouraging students to engage in activities that support their learning goals. The dopamine release associated with rewarding activities, such as achieving goals or earning badges, reinforces student engagement (Sailer et al., 2013). The introduction of gamification is particularly important for today's students (Generation Z and Alpha), as they are digital natives and tech-savvy. These learners have shorter attention spans and rely on instant feedback. Gamification acts as an innovative strategy necessary to overcome the problem of disengagement observed in traditional classrooms. Thus, gamification uses both types of motivation: external incentives (points, badges, rewards, scores) engage students in completing tasks, while internal incentives (sense of progress, mastery, individual choice) maintain sustained interest and long-term participation in the learning process.

The Five-Step Model of Gamified Learning, proposed by Huang and Soman (2013), provides a practical framework for implementing gamification: (1) Understanding the target audience and context. (2) Defining clear learning objectives.

(3) Structuring the learning experience into milestones. (4) Identifying available resources. (5) Applying gamification elements strategically.

This model highlights the importance of understanding each learner as an individual. By personalizing gamified activities to reflect students' unique needs, interests, and backgrounds, educators can create experiences that feel meaningful and relevant. This thoughtful approach helps students connect more deeply with the material while ensuring that learning goals are met.

The example of such an approach might be the game "**Story Starter Hot Potato**", which could be suitable for any Unit/Topic lookback to practice and recall the vocabulary and grammar patterns from the Unit. Students play in small groups of around five members. They are recommended to arrange their seats in a circle. Give them a story starter at the beginning of the round. Starting with the person whose birthday is closest to today and then moving around the circle, each person gives their group one sentence of the story. After one person is done, the person sitting to his left adds a line where the first person left off. Students continue around the circle, adding one sentence at a time, until the music stops or until you give another signal. Whoever is in the middle of his sentence

or is struggling to think of a sentence when the music stops is out. He must leave the circle. Then students play a second round, either continuing the story or with a new story starter. When you stop the music, whoever's turn it is, he is eliminated. Play continues until the final round, when the person not speak when the music stops is the winner.

Modern learners, particularly Generation Z and Alpha, are digital natives characterized by short attention spans, reliance on instant feedback, and fluency with social networks and digital communication (Collins, 2009). They often prioritize experiential learning over traditional memorization, using acronyms, emojis, and interactive platforms to process information. In an ideal educational setting, intrinsic curiosity would drive engagement; however, the reality of diverse learner motivations necessitates innovative strategies like gamification. By aligning educational content with the pReferences of digital-native students, gamification fosters an environment where learning is both engaging and empowering.

They are struggling to do tasks like the following: read the introduction of a new gadget with the emojis instead of adjectives, describing it.

*Introducing the new "Chrono-Ring"! 🕒 This little gadget is so ✨. It's a 💎 piece of tech that's also incredibly 🌀. The battery life is 🔋, so you can wear it all day and all night. The screen is so 😊 and the colors are just so 🌈. It's truly a game-changer for anyone who wants to stay connected without being glued to their phone. Get yours today! 📦*

The second step can be the creation of their description of a favourite technology, using emojis, and sharing them in the students' online classroom to guess the vocabulary.

We used to practice the emojis list of emotional smiles to ask our students to choose the smile corresponding to their moods, and explain the reason for such a choice.

Effective gamification focuses on specific, measurable learning objectives rather than gamifying the entire curriculum. For foreign language learning, objectives may include mastering vocabulary, improving pronunciation, or enhancing conversational fluency. By targeting specific components of the learning process, educators can design gamified activities that align with pedagogical goals, ensuring that game elements serve educational purposes rather than mere entertainment (Collins, 2009).

To review specific questions, for instance, the game **"This is how we roll"** may be used. All you need is one standard die and six questions – ones that elicit opinions, experience, or other personal thoughts. Give students a list of the questions, and make sure they are numbered on the paper. Then, have students take turns rolling the die. Whatever number they roll, that is the question they must answer.

As researched and implemented earlier by the author, "Gamification elements (the six thinking hats method or guessing the context based on: keywords; reading the first sentence; reading the last paragraph, etc.) transform routine reading into an exciting, motivating process while developing critical thinking, analytical skills, data collection and processing, teamwork, and cooperation" (Stepanchko, 2025: 107).

A well-designed gamified experience breaks the learning process down into milestones, giving students a sense of advancement that encourages them to keep going. Common game elements, such as points, badges, leaderboards, progress bars, quests, levels, rewards, avatars, and social interactions, can be integrated to enhance engagement (Salmanova, 2024: 262). The engagement loop – motivation, action, feedback, and renewed motivation – reinforces continuous participation. Progression charts, for example, provide visual feedback on performance, encouraging self-evaluation and sustained effort toward achieving learning goals. Even a simple wordsearch game activates encouragement and a sense of victory for the student who finds all the words first.

Gamification in education can be supported by a variety of resources, including online platforms, printed materials, and mobile applications. Popular gamified tools, such as Quizlet, Quizizz, Kahoot, Baamboozle, and ClassDojo, offer user-friendly interfaces that integrate game elements into classroom activities without requiring extensive setup (Collins, 2009). These tools enable educators to create interactive quizzes, collaborative challenges, and reward systems that align with learning objectives, making gamification accessible and scalable.

The strategic application of gamification elements is critical to achieving desired educational outcomes. Self-elements, such as levels, content unlocking, avatars, progress bars, rewards, badges, time restrictions, and learner choice, promote individual engagement. Social elements, including teamwork, leaderboards, and collaborative projects, foster a sense of community and healthy competition (Huang, 2013). Teachers must carefully select elements that align with learning objectives and the target audience's pReferences to maximize impact.

The fulfillment of gamification elements can be presented in online practices presented by Oxford University Press, Pearson, Macmillan, etc., where the material is thoroughly assorted according to the academic needs and learning topics. The advantages of these resources are suitable for contemporary students as they see clear instructions for achieving goals, challenging tasks, expansion, and opening of access to educational goals. Moreover, students get quick feedback (the sixth step) and room for improvement.

While gamification offers significant benefits, its implementation is not without challenges. Nine common mistakes include: 1. Gamifying for its own sake without clear educational goals. 2. Overcomplicating the game mechanism leads to confusion. 3. Neglecting aesthetic appeal can result in a reduction of engagement. 4. Fostering excessive competition may discourage some learners. 5. Overlooking opportunities for social learning. 6. Prioritizing rewards over meaningful results. 7. Offering rewards misaligned with tasks. 8. Lacking clear criteria for earning rewards. 9. Starting with overly ambitious implementations.

By anticipating these pitfalls, educators can design effective and sustainable gamified interventions (Collins, 2009).

Gamification represents a transformative approach to foreign language learning, leveraging the motivational power of game elements to enhance student engagement. By aligning gamified strategies with the characteristics of modern learners and adhering to structured frameworks like the Five-Step Model, educators can create dynamic, student-centered learning environments. However, the success of gamification depends on careful planning, clear objectives, and the strategic use of resources and game elements. Avoiding common pitfalls ensures that gamification remains a tool for meaningful learning rather than a superficial gimmick. Future research should explore the long-term impact of gamification on language acquisition and its scalability across diverse educational contexts.

To sum up, this article underscores the potential of gamification to revolutionize foreign language learning by fostering engagement and motivation among digital-native students. By applying the Five-Step Model of Gamified Learning and addressing

implementation challenges, educators can leverage the power of game elements to create rewarding and effective learning programs. As educational paradigms continue to evolve, gamification offers promising opportunities to empower, engage, and enrich the learning journey of students worldwide. The role of gamification is expected to grow in all areas of education, including the corporate environment.

#### References:

1. Batlle, J., and González, V. (2023). Foreign Language Teachers' Perceptions after Gamified Classroom Practice. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 25(1), 31–41. <https://doi.org/10.14483/22487085.18921>
2. Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. Teacher College Press. 176 p.
2. Casanova-Mata, I. (2023). Enhancing English acquisition: Effects of the Among Us game-based gamification on language competence, motivation, attention, and attitude towards the English subject. *Education Sciences*, 13(11), 1094. <https://doi.org/10.3390/educsci13111094>
3. Chyzykova, I. (2023). Rozvytok navchalnoi avtonomii studentiv v umovakh heimifikatsii navchalnoho protsesu u ZVO. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 11(2), 11(2), 54–59. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i2-008> (The development of learner autonomy in terms of the gamification of the learning process in higher educational establishments).
4. Dreimane, S. (2024). A Gamified Learning Process Model. *Human, Technologies and Quality of Education. Proceedings of Scientific Papers*. Riga: University of Latvia. 88-100. <https://www.researchgate.net/publication/385649585>
5. Folomieieva, N., Pelekh, V., Haidamashko, I., Sivak, N., & Koriakin, O. (2024). Gamification in the educational process of higher education institutions. *Amazonia Investiga*, 13(73), pp. 331 – 343. <https://doi.org/10.34069/AI/2024.73.01.28>
6. Huang, W. H.-Y., & Soman, D. (2013). *A practitioner's guide to gamification of education*. Rotman School of Management, University of Toronto. 29 p. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065005.pdf>
7. Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.
8. Pobryzghaieva, V., & Nalyvaiko, O. (2024). Digital tools for gamification of the educational process of junior school students in conditions of distance learning. *Educological Discourse*, 45(2). <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.2.3>
9. Salmanova, S. (2024). Gamification and AI in language learning – A New Era of Digital Education. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*. 2(1), 262-269. <https://doi.org/10.69760/aghel.02500134>
10. Sailer, M., Hense, J., Mandl, H., & Klevers, M. (2013). Psychological perspectives on motivation through gamification. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 19, 28–37.
11. Stepanechko, O. (2025). Tsyfrova transformatsiia osvity: perevahy, vyklyky ta innovatsii u vykladanni inozemnoi movy. *Materialy vseukrainskoho naukovo-pedahohichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii*. Lviv-Torun: Liha-Pres. 106-109. (Digital transformation of education: advantages, challenges, and innovations in foreign language teaching).
12. Stryzhak, O. Ye., Prykhodniuk, V. V., & Kasyanov, D. V. (2024). Gamification in contemporary Ukrainian research. *Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine*, 2(30), 119-127. <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-30-12>
13. Voloshena, V. (2024). Heimifikatsiia yak interaktyvnyi zasib navchannia matematyky. *Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. Pedahohika*, 33, 57-67. (Gamification as an interactive tool for teaching mathematics).
14. Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

Отримано: 27 вересня 2025 р.

Прорецензовано: 10 листопада 2025 р.

Прийнято до друку: 15 листопада 2025 р.

email: tetianayurchyshyn@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3299-048>DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28\(96\)-62-65](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28(96)-62-65)Юрчишин Т. В. Методичні засади викладання курсу «Практикум з редагування текстів» для майбутніх перекладачів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* : серія «Філологія». Острого : Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 28(96). С. 62–65.

УДК: 37.016:81'25:81'38

**Юрчишин Тетяна Василівна,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Західноукраїнський національний університет**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ПРАКТИКУМ З РЕДАГУВАННЯ ТЕКСТІВ»  
ДЛЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ**

У статті розглянуто методичні засади викладання курсу «Практикум з редагування текстів» для майбутніх перекладачів, який є важливим складником професійної підготовки фахівців у галузі перекладу. Наголошено, що редагування текстів виступає невід'ємним етапом перекладацької діяльності, оскільки забезпечує точність, адекватність та стилістичну відповідність перекладеного матеріалу. Авторка аналізує сучасний стан наукових досліджень із проблематики редагування та підготовки перекладачів, виокремлюючи праці зарубіжних і вітчизняних учених. Особливу увагу зосереджено на актуальності інтеграції дисципліни «Практикум з редагування текстів» у навчальний процес та необхідності поетапного формування у студентів навичок роботи з текстами різних стилів і жанрів.

У статті описано структуру курсу, його мету та завдання, які спрямовані на розвиток критичного мислення, формування компетентності у сфері правопису, стилістики та коректури. Висвітлено методи навчання: практичні заняття, групову роботу, індивідуальні завдання, опрацювання реальних кейсів. Значну увагу приділено використанню цифрових інструментів (CAT-tools, програм для перевірки орфографії й стилю, систем керування термінологією), що підвищує ефективність редагування й формує цифрову грамотність здобувачів освіти.

Окреслено психологічні аспекти роботи редактора-перекладача: розвиток стресостійкості, концентрації, об'єктивності та вміння працювати з великими обсягами текстів у стилі терміни. Зроблено висновок, що курс «Практикум з редагування текстів» виконує стратегічну роль у підготовці майбутніх перекладачів, оскільки поєднує теоретичну базу, практичні завдання та сучасні технологічні інструменти, забезпечуючи формування професійних компетентностей, необхідних для успішної діяльності у сфері перекладу.

**Ключові слова:** редагування текстів, переклад, методика викладання, професійна підготовка, критичне мислення, цифрові інструменти, психологічні аспекти, перекладацькі компетентності.

**Tetyana Yurchyshyn,**  
PhD in Philology, Associate Professor,  
West Ukrainian National University**METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF TEACHING THE COURSE  
“TEXT EDITING PRACTICUM” FOR FUTURE TRANSLATORS**

The article examines the methodological foundations of teaching the course “Text Editing Practicum” for future translators, which is an essential component of professional training in the field of translation. It emphasizes that text editing is an integral stage of the translation process, ensuring accuracy, adequacy, and stylistic consistency of translated material. The study analyzes the current state of research on text editing and translator training, highlighting the works of both foreign and Ukrainian scholars. Particular attention is paid to the relevance of integrating the “Text Editing Practicum” into the educational process and the necessity of step-by-step development of students’ skills in working with texts of various styles and genres.

The article describes the course structure, objectives, and tasks aimed at developing critical thinking and professional competencies in spelling, stylistics, and proofreading. It highlights teaching methods such as practical classes, group work, individual assignments, and real-world case studies. Significant emphasis is placed on the use of digital tools (CAT tools, software for spelling and style checking, terminology management systems) to enhance editing efficiency and foster students’ digital literacy.

The article also outlines the psychological aspects of an editor-translator’s work, including stress resilience, concentration, objectivity, and the ability to work with large volumes of text under time constraints. The study concludes that the “Text Editing Practicum” plays a strategic role in the training of future translators, as it combines theoretical foundations, practical tasks, and modern technological tools, ensuring the development of professional competencies necessary for successful translation practice.

**Keywords:** text editing, translation, teaching methodology, professional training, critical thinking, digital tools, psychological aspects, translation competences.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** У сучасному світі переклад є однією з найважливіших професій, що забезпечує комунікацію між культурами, мовами та народами. Тому важливо, щоб майбутні перекладачі володіли не лише мовними навичками, а й умінням адаптувати і редагувати тексти з урахуванням вимог цільової мови та культурних особливостей. Одним із важливих етапів перекладацької діяльності є редагування, яке вимагає від перекладача уваги до деталей, вміння працювати з контекстом і знання специфіки мовних конструкцій.

У цьому контексті дисципліна «Практикум з редагування текстів» є важливою складовою професійної підготовки майбутніх перекладачів. Вона надає студентам необхідні інструменти для ефективного редагування перекладів і розвитку критичного мислення, що дозволяє підвищити якість роботи та відповідно вимогам реальної практики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Важливий внесок у розробку методики викладання редагування текстів та підготовки перекладачів зробили як закордонні, так і українські дослідники. Зокрема, Дуглас Робінсон розвивав практичні

аспекти навчання перекладачів, включаючи міжкультурну компетентність (Robinson, 2005). Крістіан Норд детально досліджувала функціональний підхід до перекладу (теорія скопосу) (Nord, 2005).

На належну увагу заслуговують студії вчених, котрі аналізували перекладацькі трансформації у процесі редагування перекладу (О. Подвойська, А. Скорина). Наукові міркування з приводу редагування текстів засобами комп'ютерного програмного забезпечення та онлайн-сервісів запропоновані в працях О. Кальниченка та О. Мартинюк. Попри такі тематично різновекторні праці, у науковому дискурсі бракує розвідок, присвячених вивченню ефективних методів навчання редагування текстів майбутніх перекладачів.

**Актуальність дослідження зумовлена необхідністю** наближення фахової підготовки філологів-перекладачів до їхньої професійної діяльності. Комплексний характер дисципліни «Практикум з редагування текстів» передбачає звернення до лексичних, граматичних та стилістичних норм у контексті поглиблення й закріплення окремих фахових правописних компетентностей. Інтегрований складник дисципліни зумовлює пошук ефективних методів та прийомів для поступового ознайомлення із таким вектором філологічної діяльності, як редагування перекладів.

**Постановка завдання. Мета дослідження** – розгляд ефективних підходів та прийомів навчання, які сприяють розвитку професійних навичок редагування у студентів перекладацьких спеціальностей.

Для досягнення окресленої мети необхідно виконати такі **завдання**: з'ясувати основні цілі курсу «Практикум з редагування тексту»; проаналізувати основні етапи викладання практикуму; розробити систему форм і методів навчання цього курсу; дослідити можливості використання сучасних технологій при вивченні основ редагування перекладних текстів.

**Матеріали й методи дослідження.** У межах наукової розвідки застосовано низку методів, котрі уможливили досягнення мети й виконання завдань. Теоретичний метод і метод аналізу використано для вивчення наукової літератури з обраної теми та опрацювання дидактичних матеріалів практичного спрямування з курсу редагування текстів, описовий метод – для викладу теоретичного матеріалу, емпіричний – для розробки системи різноманітних завдань, що передбачають формування навичок редагування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Питання практичної підготовки є особливо актуальним при навчанні майбутніх перекладачів, оскільки ця професія потребує, окрім теоретичних знань, специфічних навичок і вмій усебічної та ретельної оцінки тексту з точки зору його різноманітних якостей. Кваліфікований перекладач повинен володіти вмінням аналізувати, оцінювати, правити тексти різних типів. Ці вміння неможливо виробити суто теоретичною підготовкою, фахівець набуває їх тільки у результаті постійної, тривалої, систематичної роботи над матеріалом (Гула, 2005).

Одним із важливих аспектів роботи перекладача є редагування текстів, яке охоплює кілька етапів: від попереднього перегляду до фінального коригування. З огляду на вище зазначене, освоєння методів редагування є необхідним елементом навчання майбутніх перекладачів (Михайленко, 2015:144).

Дисципліна «Практикум з редагування текстів» є важливою складовою навчального процесу підготовки філологів-перекладачів у Західноукраїнському національному університеті. Її вивчають студенти першого курсу в межах освітньої програми "Бізнес-комунікації та переклад". На опанування курсу виділено 120 год. (практичні заняття – 30 год., тренінг – 8 год., індивідуальна робота – 2 год., позааудиторна самостійна робота студента – 80 год.). Курс спрямований на забезпечення майбутніх перекладачів належною базою щодо вдосконалення текстів різних стилів і жанрів та формування в них професійних умінь редактора і коректора.

Метою курсу є вироблення стійких навичок грамотного оформлення писемного мовлення; ґрунтовне відпрацювання основних теоретичних положень і закріплення практичних навичок редагування тексту.

Завдання курсу полягають у опануванні методів і технік редагування перекладів; розвитку вмій і навичок самостійного аналізу та оцінки якості перекладів; ознайомленні студентів з основними принципами адаптації тексту до вимог цільової мови; формуванні критичного підходу до роботи з текстами різних стилів і жанрів; розвитку навичок коректурної роботи та підготовки текстів до публікації або подачі клієнту (Робоча програма, 2024).

Методика викладання дисципліни «Практикум з редагування текстів» передбачає поетапне вивчення редагування текстів, починаючи з основ і поступово ускладнюючи завдання. Кожен етап курсу має свої специфічні завдання та методи роботи.

Перший етап передбачає знайомство з основними поняттями редагування тексту. Студенти вивчають типи редагування (лінгвістичне, стилістичне, структурне) та різні техніки редагування. Особливу увагу приділяють редагуванню граматичних помилок, неточностей у лексичному виборі та стилістичних порушень.

Зокрема, варто акцентувати на змінах у новому правописі української мови, що набрав чинності 22 травня 2024 року та став обов'язковим до застосування в усіх сферах суспільного життя (Зубков, 2019).

Для перекладачів суттєвими є нові норми щодо правописної варіантності слів іншомовного походження. До прикладу, допускаються обидва варіанти написання *Вергілій* і *Вергілій*, *Георг* і *Георг*, *Гулієвр* і *Гулієвр*.

Окрім того, варто звернути увагу на написання слів типу *аудієнція* і *авдієнція*, *лауреат* і *лавреат* (пор. лавр), *аудиторія* і *авдиторія*. У запозиченнях із давньогрецької мови, що мають стійку традицію передавання буквосполучення **au** шляхом транслітерації як **au**, допускаються орфографічні варіанти: *аудієнція* і *авдієнція*, *аудиторія* і *авдиторія*, *лауреат* і *лавреат*, *пауза* і *павза*, *фауна* і *фавна*.

Особливої уваги здобувачів-майбутніх фахівців з перекладу заслуговує написання слів типу *кафедра* і *катедра*, *ефір* і *етер*, *міф* і *міт*, *Борисфен* і *Бористен*. У словах, узвичаєних в українській мові з **ф**, допускається орфографічна варіантність на зразок: *анáfема* і *анáтема*, *дифіра́мб* і *дитирамб*, *ефір* і *етёр*, *кафедра* і *кате́дра*.

Другий етап – це робота з текстами простих жанрів (новини, технічні тексти). Студенти навчаються працювати з текстами, які мають чітку структуру і стандартизовану лексику. Це дозволяє їм відпрацювати базові навички редагування і почати усвідомлювати важливість текстової економії, точності та відповідності жанровим вимогам (Алексєенко, 2010).

Третій етап передбачає роботу з літературними, публіцистичними та іншими складними текстами. Студенти виконують редагування художніх та публіцистичних перекладів, враховуючи стилістичні особливості, культурні контексти та змістові

нюанси. Це етап, на якому майбутні перекладачі вдосконалюють свої навички адаптації текстів до вимог цільової аудиторії (Зарицький, 2004).

Четвертий етап – це коректура та редагування в умовах реального проєкту. На цьому етапі студенти працюють з конкретними текстами, що можуть бути надані реальними клієнтами. Це можуть бути документи для публікації, офіційні тексти або рекламні матеріали. Важливим аспектом є навчання роботи в умовах обмеженого часу і відповідності специфікаціям замовника (Партико, 2011).

Для успішного засвоєння матеріалу курсу використовуються різні методи та форми навчання. Зокрема, до них належать:

- практичні заняття;
- групова робота;
- індивідуальні завдання;
- практикуми з реальними кейсами.

Практичні заняття – це важливий елемент навчання, адже студенти редагують конкретні тексти, перевіряють їх на наявність помилок, зберігають точність і відповідність змісту.

Групова робота над проєктами допомагає студентам обмінюватися досвідом, аналізувати текст з різних точок зору. Така форма навчання особливо сприяє розвитку критичного мислення.

Індивідуальна робота дає змогу студентам розвивати особисті навички та зосереджуватись на специфічних аспектах редагування.

Практикуми з реальними кейсами – це завдання, які дають змогу студентам опрацювати тексти з реального світу перекладацької практики, що дозволяє оцінити їх готовність до роботи в професійних умовах.

Сучасний процес редагування текстів тісно пов'язаний із використанням новітніх технологій, які значно підвищують ефективність і якість роботи майбутніх перекладачів. Викладаючи курс «Практикум з редагування текстів», важливо акцентувати увагу студентів не лише на класичних методах аналізу та виправлення, а й на опануванні цифрових інструментів, що дозволяють оптимізувати робочий процес (Мартинюк, 2019:23).

До таких інструментів належать програмні засоби для перевірки орфографії, граматики та стилю, системи керування термінологією, а також спеціалізовані платформи для спільного редагування й рецензування текстів. Вони не замінюють критичного мислення перекладача, але допомагають швидше виявляти механічні помилки, уникати повторів і підтримувати цілісність стилістичного оформлення.

Крім того, важливим є вміння студентів користуватися програмами для роботи з перекладацькими пам'ятями (CAT-tools), адже ці технології передбачають інтегровані функції редагування та забезпечують узгодженість перекладу у великих проєктах. Залучення таких засобів у навчальний процес формує у майбутніх фахівців не лише навички редагування, а й професійну цифрову компетентність, що є необхідною умовою успішної роботи в сучасному перекладацькому середовищі.

Редагування тексту – це не лише технічна чи лінгвістична діяльність, а й процес, що має виразний психологічний вимір. Майбутні перекладачі повинні усвідомлювати, що якість редагування значною мірою залежить від концентрації уваги, рівня втоми, емоційного стану та вміння зберігати нейтральність щодо авторського тексту. У навчальному процесі важливо формувати здатність контролювати власну психологічну готовність до роботи з текстом.

Особливого значення набуває розвиток критичного мислення й об'єктивності. Студенти часто схильні або надмірно довіряти власним першим враженням, або, навпаки, занадто жорстко оцінювати авторський текст. Завдання викладача – навчити балансувати між цими крайнощами, зберігаючи професійну дистанцію та зосереджуючись на реальних недоліках тексту, а не на суб'єктивних уподобаннях.

Крім того, психологічний аспект редагування охоплює розвиток стресостійкості й уміння працювати з великими обсягами тексту в умовах обмеженого часу (Сегол, 2010). Формування таких навичок у майбутніх перекладачів передбачає використання практичних вправ на тренування уваги, роботу з автентичними матеріалами та поступове ускладнення завдань. Це сприяє виробленню не лише професійних компетентностей, а й психологічної готовності до реальних викликів у сфері перекладу та редагування.

Узагальнюючи результати проведеної розвідки, слід зазначити, що курс «Практикум з редагування текстів» є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх перекладачів, оскільки забезпечує формування комплексу знань, умінь та навичок, необхідних для ефективної роботи з текстами різних стилів і жанрів. Послідовне опрацювання етапів редагування, від базових вправ до роботи з автентичними матеріалами, створює умови для вироблення стійких редакторських компетентностей та підвищує рівень готовності студентів до професійної діяльності.

Важливим чинником підвищення якості навчального процесу є інтеграція сучасних цифрових інструментів редагування. Використання спеціалізованого програмного забезпечення, систем керування термінологією та перекладацьких пам'ятей сприяє не лише оптимізації редакторської роботи, але й формуванню цифрової грамотності здобувачів освіти, що відповідає вимогам сучасного ринку перекладацьких послуг. Таким чином, технологічна складова дисципліни є ключовим елементом, який забезпечує її практикоорієнтований характер. Особливої уваги потребують психологічні аспекти редагування, зокрема розвиток критичного мислення, зосередженості, стресостійкості та здатності до об'єктивної оцінки тексту.

Враховання цих чинників у процесі навчання дозволяє майбутнім перекладачам не лише досягати високого рівня професійної майстерності, а й ефективно функціонувати в умовах інтенсивної комунікації та високих вимог до якості перекладу. У сукупності зазначені складові засвідчують, що дисципліна «Практикум з редагування текстів» виконує стратегічну роль у формуванні фахових компетентностей і професійної ідентичності перекладача.

#### Література:

1. Алексеенко Н. М., Бутко Л. В., Олійник С. М., Сізова К. Л. Практикум з редагування : посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Кременчук, 2010. 153 с.

2. Гула Є. Редагування як один із чинників якісного перекладу. *Матеріали Всеукраїнського щорічного науково-практичного семінару з питань практики перекладу та підвищення конкурентоспроможності перекладацьких послуг*. 04 червня 2005 р. URL: [www.uta.org.ua/data/loads/Gula.pdf](http://www.uta.org.ua/data/loads/Gula.pdf)
3. Зарицький М. Переклад: створення та редагування: посіб. Київ : Парламентське вид-во, 2004. 120 с.
4. Зубков М. Г. Норми та культура української мови за оновленим правописом. Ділове мовлення. 2-ге вид., змін. та доп. Київ : Арії, 2019. 608 с.
5. Мартинюк О. В. Попереднє та кінцеве редагування текстів у процесі машинного перекладу засобами комп'ютерного програмного забезпечення та онлайн-сервісів. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства : зб. наук. пр.* Хмельницький : ХНУ, 2019. № 17. С. 22-26.
6. Михайленко О. А. Технологія формування стратегічної компетенції майбутніх перекладачів. *Наукові записки Київського національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки*. Київ, 2015. Вип. 122. С. 142–150.
7. Партико З. В. Загальне редагування : нормативні основи. 2-ге вид. Львів : Афіша, 2011. 640 с.
8. Практикум з редагування текстів : робоча програма. URL: [https://www.wunu.edu.ua/opp/nmimev/bisnes\\_komunikacii\\_pereklad/normativni/1%20kurs/Praktykum%20z%20redahuvannia%20tekstiv/work.pdf](https://www.wunu.edu.ua/opp/nmimev/bisnes_komunikacii_pereklad/normativni/1%20kurs/Praktykum%20z%20redahuvannia%20tekstiv/work.pdf)
9. Сегол Р. Редагування перекладу текстів англomовних телесеріалів : автореф. дис. ... канд. наук із соц. комунікацій : 27.00.05. Київ, 2010. 16 с.
10. Campbell S. *Translation into the Second Language*. London : Longman, 1998.
11. Nord Ch. Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis. Rodopi, 2005. 274 p.
12. Robinson D. *Becoming a Translator: An Accelerated Course*. New York : Taylor & Francis e-Library, 2005. 268 p. URL: [http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/Becoming%20a%20Translator%20\(1st%20Ed\).pdf](http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/Becoming%20a%20Translator%20(1st%20Ed).pdf)

### References

1. Alekseienco, N. M., Butko, L. V., Oliynyk, S. M., & Sizova, K. L. (2010). *Praktykum z redahuvannia: Posibnyk* [Text Editing Practicum: Manual] (2nd ed., revised and enlarged). Kremenchuk, Ukraine.
2. Hula, Ye. (2005, June 4). *Redahuvannia yak odyn iz chynnykiv yakisnoho perekladu* [Editing as a factor of quality translation]. *Materialy vseukrainskoho shchorichnoho naukovo-praktychnoho seminaru z pytan praktyky perekladu ta pidvyshchennia konkurentospromozhnosti perekladatskykh posluh*. URL: <http://www.uta.org.ua/data/loads/Gula.pdf>
3. Zarytskyi, M. (2004). *Pereklad: Stvorennia ta redahuvannia: Posib* [Translation: Creation and Editing: Manual]. Kyiv, Ukraine: Parliament Publishing House.
4. Zubkov, M. H. (2019). *Normy ta kultura ukrainskoi movy za onovlenym pravopysom. Dilove movlennia* [Norms and Culture of Ukrainian Language according to Updated Orthography. Business Language] (2nd ed., revised and enlarged). Kyiv, Ukraine: Arii.
5. Martyniuk, O. V. (2019). *Poperednie ta kineve redahuvannia tekstiv u protsesi mashynnoho perekladu zasobamy komputernoho prohramnoho zabezpechennia ta onlain-servisiv* [Preliminary and Final Editing of Texts in Machine Translation Using Software and Online Services]. *Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva: Zb. nauk. pr.*, 17, 22–26. Khmelnytskyi, Ukraine: KhNU.
6. Mykhailenko, O. A. (2015). *Tekhnolohiia formuvannia stratehichnoi kompetentsii maibutnikh perekladachiv* [Technology of Forming Strategic Competence of Future Translators]. *Naukovi zapysky Kyivskogo natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Drahomanova. Seriya: Pedahohichni nauky*, 122, 142–150. Kyiv, Ukraine.
7. Partyko, Z. V. (2011). *Zahalne redahuvannia: Normativni osnovy* [General Editing: Normative Foundations] (2nd ed.). Lviv, Ukraine: Afisha.
8. *Praktykum z redahuvannia tekstiv: Robocha prohrama* [Text Editing Practicum: Syllabus]. URL: [https://www.wunu.edu.ua/opp/nmimev/bisnes\\_komunikacii\\_pereklad/normativni/1%20kurs/Praktykum%20z%20redahuvannia%20tekstiv/work.pdf](https://www.wunu.edu.ua/opp/nmimev/bisnes_komunikacii_pereklad/normativni/1%20kurs/Praktykum%20z%20redahuvannia%20tekstiv/work.pdf)
9. Segol, R. (2010). *Redahuvannia perekladu tekstiv anglomovnykh teleserialiv: Avtoref. dys. ... kand. nauk iz sots. komunikatsii: 27.00.05* [Editing Translations of English-Language TV Series: Abstract of PhD Dissertation in Social Communications]. Kyiv, Ukraine.
10. Campbell S. *Translation into the Second Language*. London : Longman, 1998.
11. Nord Ch. *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis*. Rodopi, 2005. 274 p.
12. Robinson D. *Becoming a Translator: An Accelerated Course*. New York : Taylor & Francis e-Library, 2005. 268 p. URL: [http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/Becoming%20a%20Translator%20\(1st%20Ed\).pdf](http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/Becoming%20a%20Translator%20(1st%20Ed).pdf)

---

---

# МОВНІ СИСТЕМИ: ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ ТА ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ

Отримано: 20 листопада 2025 р.

Прорецензовано: 1 грудня 2025 р.

Прийнято до друку: 3 грудня 2025 р.

email: vladtarasana@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3497-5733>

DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28\(96\)-66-68](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-28(96)-66-68)

Кузь В. В. Комунікативна складова під час вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» у юридичних вузах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* : серія «Філологія». Острого: Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 28(96). С. 66–68.

---

УДК: 811.161.2'374

**Кузь Валентина Володимирівна,**  
кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри мовознавства,  
Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова,

## КОМУНІКАТИВНА СКЛАДОВА ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ДІЛОВА УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СТЯМУВАННЯМ» У ЮРИДИЧНИХ ВУЗАХ

У статті розглянуто комунікативну складову під час вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» у юридичних вузах. Комунікативна складова у вивченні дисципліни «Ділова українська мова» в юридичних вузах є надважливою. Комунікативна складова покликана сформувати у студентів уміння та навички ефективної мовленнєвої взаємодії у сфері юриспруденції як професійної сфери. Комунікативна складова охоплює розвиток навичок усного та писемного мовлення, вміння складати юридичні документи, вести перемовини, виступати публічно, а також розуміння мовних особливостей юридичних термінології та стилю. У статті з'ясовано основні аспекти комунікативної складової: цілісну систему, без компонентів якої не можливим якісне формування умінь та навичок ефективної мовленнєвої взаємодії студентів у сфері юриспруденції як професійної сфери; розвиток мовленнєвих навичок, а саме: усне і писемне мовлення, оволодіння юридичною термінологією, формування комунікативної компетентності. Звернено увагу на різні погляди науковців на комунікативну складову. Акцентовано увагу на значенні методології в спектрі означеної теми. Визначено важливу комунікативну умову для успішної діяльності юриста. Зроблено висновки, що комунікативна складова у вивченні «Ділової української мови за професійним спрямуванням» у юридичних вузах сприяє формуванню професійно компетентних та комунікативно-спроможних юристів. Комунікативна складова дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» є невід'ємною частиною підготовки майбутніх юристів, що сприяє їхньому професійному становленню та успішній кар'єрі.

**Ключові слова:** комунікативна складова, аспекти комунікативної складової, усне мовлення, писемне мовлення, мовленнєва культура, ділова українська мова за професійним спрямуванням.

**Valentyna Kuz',**  
Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor of the Department of Linguistics  
Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi University of Management and Law named after Leonid Yuzkov

## THE COMMUNICATIVE COMPONENT WHEN STUDYING THE DISCIPLINE "UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES" IN LAW SCHOOLS

The article examines the communicative component when studying the discipline "Ukrainian language for professional purposes" in law schools. The communicative component in studying the discipline "Business Ukrainian language" in law schools is extremely important. The communicative component is designed to form in students the skills and abilities of effective speech interaction in the field of jurisprudence as a professional sphere. The communicative component includes the development of oral and written speech skills, the ability to draft legal documents, conduct negotiations, speak publicly, as well as understanding the linguistic features of legal terminology and style. The article clarifies the main aspects of the communicative component: a holistic system, without the components of which it is impossible to qualitatively form the skills and abilities of effective speech interaction of students in the field of jurisprudence as a professional sphere; the development of speech skills, namely: oral and written speech, mastery of legal terminology, the formation of communicative competence. Attention is drawn to the different views of scientists on the communicative component. Attention is focused on the importance of methodology in the spectrum of the specified topic. An important communicative condition for the successful activity of a lawyer is determined. It is concluded that the communicative component in the study of "Business Ukrainian language for a professional orientation" in law universities contributes to the formation of professionally competent and communicatively capable lawyers. The communicative component of the discipline "Ukrainian Language for Professional Purposes" is an integral part of the training of future lawyers, which contributes to their professional development and successful career.

**Key words:** *communicative component, aspects of the communicative component, oral speech, written speech, speech culture, business Ukrainian language in a professional direction.*

**Постановка проблеми.** Комунікативна складова у вивченні дисципліни «Ділова українська мова» в юридичних вузах є надзвичайно важливою. Саме ця складова має на меті сформувати у студентів уміння та навички ефективної мовленнєвої взаємодії у сфері юриспруденції як професійної сфери. Це охоплює розвиток навичок усного та писемного мовлення, вміння складати юридичні документи, вести перемовини, виступати публічно, а також розуміння мовних особливостей юридичних термінології та стилю.

Комунікативна складова юристів передбачає вміння ефективно спілкуватися з різними людьми, розуміти їхні потреби та переконувати, а також вміння вести переговори та вирішувати конфлікти. Це важливий аспект професійної діяльності юриста, який допомагає будувати довіру, забезпечує ефективну взаємодію та сприяє досягненню поставленої мети.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням комунікативної складової у вивченні дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» в юридичних вишах займалися багато науковців. Зокрема, вивчалися питання формування комунікативної компетенції у майбутніх юристів, вплив комунікативного підходу на ефективність навчання, а також культура мовлення у професійній діяльності юриста.

Однак дослідники, зважаючи на конструктивні дискусії, зосереджували свою увагу на різних поглядах щодо комунікативної складової: І.Ф. Іванова розглядає комунікативну складову як сукупність знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного мовленнєвого спілкування у професійній сфері. Дослідниця наголошує на важливості розвитку комунікативної складової для успішної професійної діяльності юриста (І.Ф. Іванова, 2013. С. 121 – 125; І.Ф. Іванова, 2013. С. 121 – 124).

Вважаємо за доцільне погодитись з думкою І.Ф. Іванової, адже комунікативна складова, з цього погляду, відіграє дуже важливу роль у формуванні мовних та комунікативних навичок у професійному становленні майбутніх юристів.

М.І. Пентилюк, зосереджуючи увагу на комунікативному підході до викладання мови, вказує на переваги комунікативного підходу, який передбачає навчання мови через практику спілкування. Науковець зауважує те, що комунікативний підхід дозволяє студентам не лише засвоювати мовні норми, але й розвивати вміння використовувати мову в реальних комунікативних ситуаціях (М.І. Пентилюк, 2003. 149 с.).

Переконані, що варто звернути увагу на думку науковиці, адже практична частина формування комунікативної складової є невід'ємним засобом засвоєння мовних норм і мовленнєвих навичок для застосування в реалізації професійних навичок та потреб.

В. В. Кочерган переконує в необхідності високої культури мовлення для юристів і зазначає, що мовленнєва компетентність юриста включає якісні комунікативні ознаки культури мовлення – правильність, точність, логічність, змістовність, доречність, багатство, виразність та чистоту мовлення (В. В. Кочерган, 2006. с.4).

Цілком переконливим у своїх твердженнях є В. В. Кочерган, так як культура мовлення юристів є надзвичайно важливою складовою у формуванні студентів як майбутніх кваліфікованих професіоналів-юристів. Саме комплексне використання якісних комунікативних ознак культури мовлення відіграє важливу роль у формуванні комунікативної складової майбутніх юристів. Ці ознаки допомагають зробити мовлення зрозумілим, ефективним та відповідним до ситуації спілкування. Враховуючи ці ознаки, можна досягти високого рівня культури мовлення, що сприяє ефективній комунікації та позитивному сприйняттю мовця.

На основі цих досліджень можна зробити висновок, що комунікативна складова є невід'ємною частиною вивчення української мови за професійним спрямуванням у юридичних закладах вищої освіти, і формування комунікативної складової має велике значення для успішної професійної діяльності майбутніх юристів.

**Формулювання мети статті.** Метою цього дослідження є розглянути комунікативну складову під час вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» у юридичних вузах та основні аспекти комунікативної складової.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Основні аспекти комунікативної складової становлять цілісну систему, без компонентів якої не можливим якісне формування умінь та навичок ефективної мовленнєвої взаємодії студентів у сфері юриспруденції як професійної сфери. Зокрема комунікативна складова охоплює розвиток мовленнєвих навичок, а саме: усне і писемне мовлення, оволодіння юридичною термінологією, формування комунікативної компетентності, вміння ефективно передавати та сприймати інформацію, встановлювати та підтримувати контакти, розуміти співрозмовника, досягати взаєморозуміння, а також використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації.

Усне мовлення в спектрі комунікативної складової передбачає вміння висловлювати свої думки чітко, логічно та переконливо тощо, тобто дотримуватися якісних комунікативних ознак культури мовлення, брати участь у дискусіях, дебатах, проводити юридичні консультації. Усне мовлення досить часто превалює в мовлення юристів, тому дуже важливо охопити цей компонент в повному обсязі та систематично його розвивати на удосконалювати на ниві професійної діяльності.

Писемне мовлення в спектрі комунікативної складової передбачає навички складання юридичних документів (позовна заява, скарга, клопотання, договір тощо) з урахуванням мовних норм та вимог. Цей вид комунікативної діяльності не може залишатись осторонь у професійній діяльності юриста, адже будь-який вид документа повинен бути складений не лише відповідно до державного стандарту і наявності відповідних реквізитів, а й бути грамотним, чітким і лаконічним, тобто відповідати всім нормам сучасної української мови офіційно-ділового стилю.

Оволодіння широким спектром юридичної термінології передбачає точне використання юридичних термінів та понять у професійному мовленні, що є критично важливим для правильного розуміння та застосування законодавства. Широкий спектр термінологічної бази не лише поповнить активний словниковий запас майбутніх юристів, а й створить активний ґрунтовний понятійно-термінологічний апарат не лише для реалізації комунікативної складової, а й правильного добору відповідного термінологічно-понятійного контенту студентів, особливо тих, які здобувають освіту за спеціальністю «Міжнародне право».

Комунікативна компетентність може вважатись сформованою на основі оволодіння таких навичок, як: здатність встановлювати та підтримувати професійні контакти, розуміти потреби співрозмовника, адаптувати мовлення до конкретної ситуації та аудиторії.

Велику увагу варто приділити і вивченню мовних особливостей юридичного стилю, адже специфіка мови, яка використовується в юридичній практиці, її термінологія, синтаксичні конструкції, стилістичні особливості, методологія мають неабияке значення. Оволодіння мовними особливостями юридичного стилю створить міцне підґрунтя для комунікативної складової, а відтак забезпечить доречне та правильне послуговування якісними комунікативними компетенціями, що дуже важливо в професійній діяльності майбутнього юриста.

Доцільне використання саме комунікативних методів навчання: рольові ігри, ділові ігри, моделювання юридичних ситуацій, – які сприяють практичному засвоєнню навичок та формуванню комунікативного професійного досвіду, які є невід'ємною частиною професійної діяльності юриста. Вони впливають на ефективність роботи, репутацію, успіх у кар'єрі. Вміння правильно та переконливо висловлювати свої думки, вести переговори, складати документи, розуміти мову клієнтів та колег є ключовими для досягнення успіху у юридичній професії (Корніяка О.М., 2011; Корніяка О.М., 2011).

Саме лексика, термінологія, граматичні та стилістичні особливості юридичного мовлення дозволяє їм правильно та адекватно використовувати мовні засоби у професійній діяльності.

Комунікативна складова під час вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» у юридичних закладах вищої освіти передбачає розвиток умінь вести ділові переговори, складати юридичні документи (позовні заяви, скарги, договори тощо), виступати з промовою в суді, проводити консультації з клієнтами, дотримуватися норм мовленнєвого етикету, використовувати різні стилі мовлення залежно від ситуації спілкування, а також формувати власну мовленнєву індивідуальність.

Ефективна комунікація є необхідною умовою для успішної діяльності юриста. Вміння грамотно та чітко висловлювати свої думки, розуміти мову інших, дотримуватися мовленнєвого етикету дозволяє юристу ефективно захищати інтереси клієнтів, встановлювати професійні стосунки з колегами, досягати успіху у вирішенні юридичних питань, підвищити рівень довіри з боку клієнтів та суспільства.

Таким чином, ефективність комунікативної складової складає не лише здатність досягати взаєморозуміння, а й вдало обирати комунікативні канали, комунікативні зв'язки та успішно обмінюватися інформацією між учасниками комунікації. Вона включає оволодіння навичками активного слухання, емпатії, вмінням чітко висловлювати свої думки та адаптувати комунікацію до різних ситуацій та співрозмовників, що також є частиною професіограми комунікативної складової майбутнього фахівця. Саме така комунікація сприяє ефективному досягненню мети спілкування, підтримці позитивних відносин між комунікантами та успішному функціонуванню в професійній сфері.

**Висновки.** Отже, комунікативна складова у вивченні «Ділової української мови за професійним спрямуванням» у юридичних вузах сприяє формуванню професійно компетентних та комунікативно-спроможних юристів. Комунікативна складова дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» є невід'ємною частиною підготовки майбутніх юристів, що сприяє їхньому професійному становленню та успішній кар'єрі. Комунікативна складова є надважливою не лише для реалізації професійних завдань та прагнень, а й реалізації професійного успіху, оскільки вона сприяє побудові міцних стосунків, вирішенню конфліктів та досягненню спільних мети та завдань.

**Перспективами подальшого дослідження** є пошук оптимальних шляхів удосконалення комунікативної складової студентів юридичних вузів.

#### Література:

1. Іванова І.Ф. Вплив рівня розвитку комунікативних здібностей на формування професійної спрямованості. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. Т.2. Вип. 10 (91). Миколаїв, 2013. С. 121 – 125.
2. Іванова І.Ф. Розвиток комунікативної компетентності студентів педагогічних спеціальностей на заняттях з психології. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. Т.2. Вип. 11 (99). Миколаїв, 2013. С. 121 – 124.
3. Капська А.Й. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом. Київ : ДЦССМ, 2003. 87 с.
4. Корніяка, О.М. Комунікативна компетентність як визначальний чинник професійного самоздійснення викладача вищої школи. Актуальні проблеми психології, V(16), 2016. С.82–90.
5. Корніяка, О.М. Особливості розвитку комунікативної компетентності фахівців на різних етапах їх професійного становлення. Психолінгвістика, 8, 2011. С 33–45.
6. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : [підручник]. 2-е вид., випр. і доп. К. : Видавничий центр «Академія», 2006. 464 с.
7. Словник-довідник з української лінгводидакти : навчальний посібник / кол. авторів за ред. М. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2003. 149 с.

#### References:

1. Ivanova I.F. Vplyv rivnia rozvytku komunikatyvnykh zdbnostej na formuvannya profesijnoi spriamovanosti. Naukovyj visnyk Mykolaivs'koho derzhavnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlyns'koho: zb. nauk. prats' / za red. S.D. Maksymenka, N.O. Yevdokymovoi. T.2. Vyp. 10 (91). Mykolaiv, 2013. S. 121 – 125.
2. Ivanova I.F. Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh spetsial'nostej na zaniattiah z psykholohii. Naukovyj visnyk Mykolaivs'koho derzhavnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlyns'koho: zb. nauk. prats' / za red. S.D. Maksymenka, N.O. Yevdokymovoi. T.2. Vyp. 11 (99). Mykolaiv, 2013. S. 121 – 124.
3. Kapska, A.Y. (2003). Komunikatyvna profesiina kompetentnist yak umova vzaemodii sotsialnoho pratsivnyka z klietom [Communicative professional competence as a condition of social worker interaction with the client]. Kyiv: DTSSM. (in Ukrainian).
4. Korniiaka, O.M., 2016. Komunikatyvna kompetentnist yak vyznachalny chynnyk profesiinoho samozdiisnennia vykladacha vyshchoi shkoly [Communicative competence as a determining factor in the professional self-realization of a high school teacher]. Aktualni problemy psykholohii [Actual problems of psychology], V (16), 82–90, [in Ukrainian].
5. Korniiaka, O.M., 2011. Osoblyvosti rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti fakhivtsiv na riznykh etapakh yikh profesiinoho stanovlennia [Features of the development of communicative competence of specialists at different stages of their professional development]. Psycholinguistic, 8, 33–45 [in Ukrainian].
6. Slovnyk-dovidnyk z ukrains'koi lnhvodydakty : navchal'nyj posibnyk / kol. avtoriv za red. M. Pentyliuk. Kyiv : Lenvit, 2003. 149 s.
7. Kocherhan M. P. Zahal'ne movoznavstvo : [pidruchnyk]. 2-e vyd., vypr. i dop. K. : Vydavnychyj tsentr «Akademiiia», 2006. 464 s.

# ЗМІСТ

## ЛІНГВОДИДАКТИКА ТА СОЦІОЛІНГВІСТИКА

<i>Новоселецька Світлана Володимирівна, Шапран Наталія Володимирівна, Яковчук Тетяна Володимирівна</i> ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ СПЕЦІАЛЬНОЇ НЕЛІТЕРАТУРНОЇ ЛЕКСИКИ .....	3
--	---

## КОГНІТИВНА ЛІНГВІСТИКА ТА ПРАГМАТИКА

<i>Лопатюк Наталія Іванівна</i> ПРАГМАТИКА АНГЛІЙСЬКИХ КОЛОКАЦІЙ ПРИСЛІВНИКА <i>SLIGHTLY</i> З ДІЄСЛОВАМИ (НА МАТЕРІАЛІ БРИТАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО КОРПУСУ, IMAGINATIVE WRITING DOMAIN) .....	6
<i>Мініч Лариса Степанівна, Сахвон Сергій Русланович</i> ЦИФРОВИЙ АСТРОТЕРФІНГ У TELEGRAM: СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ТА МОВНІ МАРКЕРИ ВПЛИВУ .....	10
<i>Ковальчук Інна В'ячеславівна, Мацієвський Орест Юрійович</i> ПРАГМАТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ВИСВІТЛЕННЯ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ В АМЕРИКАНСЬКИХ МЕДІА: КОГНІТИВНО-ДИСКУРСИВНИЙ ПІДХІД .....	16

## ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ ТА ДИСКУРСУ

<i>Hural Oksana</i> REVISITING THE GARDEN-PATH NARRATIVE: RECONSTRUAL IN MARTIN AMIS'S LONDON FIELDS .....	21
<i>Дячук Олена Валентинівна</i> КОНЦЕПЦІЯ МЕДІАТЕКСТУ В КОМУНІКАТИВНОМУ ДИСКУРСІ .....	27
<i>Maslova Yuliia, Ulianova Viktoriia, Yakovlieva Olga</i> CONCEPTUALISATION OF WAR AS A NATIONAL TRAGEDY IN UKRAINIAN NEWSPAPER DISCOURSE DURING THE FULL-SCALE RUSSIAN INVASION .....	31

## ФОНЕТИЧНА, ЛЕКСИЧНА ТА ГРАМАТИЧНА СИСТЕМИ МОВИ ТА МЕТОДИ ЇХ ДОСЛІДЖЕНЬ

<i>Костюк Оксана Юрївна, Ламах Вікторія Вікторівна, Юрчук Тетяна Ігорівна</i> ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКСИЧНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ГОВОРІННЯ СТУДЕНТІВ (РІВЕНЬ B2-C1) .....	40
--	----

## СТИЛІСТИКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТЕКСТУ

<i>Кушнір Ірина Богданівна</i> ПОДОРОЖ У ДИТИНСТВО КРІЗЬ СМАКИ, ЗАПАХИ, ЗВУКИ ТА КОЛЬОРИ: РОМАН Д. ЛАФЕРР'ЄРА “ЗАПАХ КАВИ” .....	45
--	----

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

<i>Antoniuk Halyna, Tschernysch Lilia</i> DIE ENTWICKLUNG DER LINGUOKULTURELLEN KOMPETENZ DER STUDIERENDEN MITHILFE DES LEHWERKS <i>NETZWERK NEU</i> .....	50
<i>Onushkanych Iryna</i> CONSECUTIVE INTERPRETING INSTRUCTION: A RESEARCH-BASED FRAMEWORK AND SYSTEM OF TRAINING .....	55
<i>Stepanekhko Oksana</i> GAMIFICATION AS A STRATEGY TO ENHANCE STUDENT ENGAGEMENT IN ENGLISH LEARNING: A PEDAGOGICAL APPROACH .....	58
<i>Юрчишин Тетяна Василівна</i> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ПРАКТИКУМ З РЕДАГУВАННЯ ТЕКСТІВ» ДЛЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ .....	62

## МОВНІ СИСТЕМИ: ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ ТА ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ

<i>Кузь Валентина Володимирівна</i> КОМУНІКАТИВНА СКЛАДОВА ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ДІЛОВА УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СТЯМУВАННЯМ» У ЮРИДИЧНИХ ВУЗАХ .....	66
--	----

Наукове видання

**Наукові записки  
Національного університету «Острозька академія» :  
серія «Філологія»**

Науковий журнал (щоквартальник)

**Випуск 28(96)**

**Головний редактор** *А. М. Архангельська*  
**Відповідальний редактор** *І. В. Ковальчук*  
**Укладачі:** *І. В. Ковальчук, Л. М. Коцюк*  
**Відповідальний секретар** *М. А. Попчук*  
**Комп'ютерна верстка** *Н. О. Крушинської*  
**Художнє оформлення обкладинки** *К. О. Олексійчук*

*За достовірність наведених фактичних даних, цитат,  
власних імен, географічних назв та інших відомостей  
відповідають автори.*

Ідентифікатор медіа R30-04858 згідно з рішенням  
Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення від 09.05.2024 № 1560

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 8,14. Наклад 100 прим. Зам. № 7–26.  
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «Times New Roman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві  
Національного університету «Острозька академія»,  
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Адреса: Національний університет «Острозька академія»  
Кафедра індоевропейських мов  
вул. Семінарська 2, м. Острог, Рівненська обл., Україна, 35800  
Основна контактна особа Коженевська Світлана Степанівна  
Телефон (03654) 3-02-58  
E-mail: [lingua.lab@oa.edu.ua](mailto:lingua.lab@oa.edu.ua)