

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ДЕНИСОВА НАТАЛІЯ БОГДАНІВНА

УДК 81'42:81'37:37.01 (043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**АНГЛОМОВНИЙ ДИСКУРС ДОСЛІДЖЕНЬ ОНЛАЙН-
НАВЧАННЯ: СЕМАНТИКА І ПРАГМАТИКА**

Спеціальність 035 Філологія

Галузь знань 03 Гуманітарні науки

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.
Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання
на відповідне джерело

 Н. Б. Денисова

Науковий керівник

Цапро Галина Юріївна
кандидат філологічних наук,
доцент

КИЇВ 2026

АНОТАЦІЯ

Денисова Н. Б. Англомовний дискурс досліджень онлайн-навчання: семантика і прагматика. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 035 Філологія (03 Гуманітарні науки). – Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2026.

Дисертацію присвячено комплексному дослідженню англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання з урахуванням його семантичних і прагматичних особливостей. У роботі здійснено системний аналіз мовних засобів репрезентації наукового знання про онлайн-навчання в сучасних англомовних академічних публікаціях.

У межах дослідження реалізовано розвідку англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання із залученням методології корпусної лінгвістики, дискурсивного та прагматичного аналізу з метою виявлення стабільних тематичних кластерів, колокаційних закономірностей і прагматичних маркерів, що визначають специфіку цього різновиду академічної комунікації. Необхідність системного вивчення англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання як цілісного утворення, а також виконання аналізу на основі інтеграції кількісних і якісних методів сучасної лінгвістики зумовлює актуальність цієї роботи.

Актуальність дослідження також визначається стрімким зростанням обсягів наукових публікацій, присвячених онлайн-навчанню, та формуванням окремого сегмента англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, який характеризується специфічними тематичними кластерами, прагматичними стратегіями та комунікативними інтенціями. Поєднання принципів дискурс-аналізу, семантики й прагматики з корпусно-орієнтованим підходом дає змогу розглядати англомовний дискурс досліджень онлайн-навчання як динамічну систему, у якій лексичні, колокаційні та інтенційні параметри перебувають у тісній взаємодії.

Практичне значення роботи зумовлене можливістю використання отриманих результатів і висновків у курсах філологічного циклу, зокрема з дискурс-аналізу, прагматики, лінгвістики тексту та академічного письма, а також у процесі підготовки навчально-методичних матеріалів, спрямованих на формування навичок аналізу англомовних наукових текстів. Матеріали дослідження можуть бути використані у філологічних наукових працях, корпусних і дискурсивних дослідженнях, а також у подальших лінгвістичних розвідках сучасного англомовного академічного дискурсу.

Основна мета дослідження полягає у виявленні семантичних і прагматичних особливостей англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, встановленні закономірностей взаємодії його лексичних, колокаційних і прагматичних параметрів та описі комунікативних інтенцій, реалізованих у наукових текстах. Дослідження спирається на гіпотезу про те, що англомовний дискурс досліджень онлайн-навчання характеризується наявністю стабільних семантичних моделей і прагматичних стратегій, які формують специфічний спосіб концептуалізації онлайн-навчання в академічному письмі.

Робота присвячена комплексному аналізу англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання як системи на основі інтеграції корпусного, семантичного й прагматичного підходів. На матеріалі спеціалізованого корпусу англомовних наукових статей виявлено ключові лексеми, тематичні кластери, колокаційні структури та прагматичні маркери, що формують семантико-прагматичну організацію досліджуваного дискурсу, а також простежено особливості їхньої взаємодії.

У дослідженні уточнено дефініцію англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання як різновиду англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, що формується в межах наукових публікацій і характеризується специфічною семантико-прагматичною організацією, зумовленою предметом опису, жанровими вимогами та

комунікативними інтенціями авторів. Виокремлено ключові параметри англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, серед яких визначальними є тематичні кластери, колокаційні структури, типові моделі номінації процесів онлайн-навчання та прагматичні маркери, що забезпечують реалізацію авторської позиції й аргументації в науковому тексті.

У межах розвідки англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання систематизовано тематичні кластери, що визначають семантичну організацію досліджуваного дискурсу, а також запропоновано класифікацію дієслівних груп (когнітивних, процедурних, репортивних, оцінних та інтерперсональних) як показників комунікативних інтенцій і прагматичних стратегій авторів наукових публікацій. Встановлено, що зазначені групи дієслів виконують функцію маркерів епістемічної позиції, ступеня впевненості та методологічної орієнтації дослідника, забезпечуючи прагматичну узгодженість англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

Також запропоновано критерії аналізу семантико-прагматичної організації англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, які уможливають виявлення закономірностей взаємодії лексичних, колокаційних і прагматичних параметрів у структурі наукових текстів. Обґрунтовано доцільність інтеграції корпусного аналізу з дискурсивним і прагматичним підходами для комплексного опису досліджуваного дискурсу як динамічної системи, що відображає сучасні тенденції академічного осмислення онлайн-навчання.

У першому розділі дисертації окреслено теоретичні засади розвідки англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Розглянуто еволюцію поняття дискурсу в лінгвістиці та суміжних гуманітарних науках, систематизовано основні підходи до його аналізу (структуралістичний, когнітивний, прагматичний, соціолінгвістичний, критичний) і обґрунтовано доцільність інтегрального дискурсивного

підходу для аналізу сучасних академічних текстів. У розділі уточнено співвідношення семантичних і прагматичних параметрів дискурсу, показано роль контексту, інтенції мовця, імпліцитних смислів, мовленнєвих актів і прагматичних стратегій у формуванні значення в реальній комунікації. Окрему увагу приділено специфіці дискурсу онлайн-навчання, зокрема його жанровим, функціональним і структурним характеристикам, пов'язаним із особливостями академічного осмислення онлайн-навчання та змінами комунікативних ролей у науковій взаємодії. У межах розділу англomовний дискурс досліджень онлайн-навчання визначено як спеціалізований різновид англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, що репрезентує онлайн-навчання як об'єкт наукової рефлексії та характеризується стабільними семантичними й прагматичними моделями організації наукового викладу. Також обґрунтовано застосування корпусно-лінгвістичного підходу для аналізу дискурсу, визначено його можливості та обмеження у вивченні семантичних, прагматичних і когнітивних параметрів англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

У другому розділі дисертації викладено методологічні засади та матеріал дослідження англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Обґрунтовано застосування корпусної лінгвістики як базової методології аналізу, що поєднує кількісні та якісні підходи до вивчення мовного вжитку в автентичних наукових текстах. Окреслено можливості корпусного підходу для дослідження семантичних і прагматичних параметрів англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, зокрема для виявлення регулярностей у функціонуванні лексичних одиниць, колокацій і прагматичних маркерів.

У розділі докладно описано інструментарій дослідження, зокрема платформу SketchEngine, яка використовується для створення спеціалізованого корпусу та проведення частотного, колокаційного, ключового і тезаурусного аналізів. Розглянуто функціональні можливості

інструментів Concordance, Word Sketch, Collocations і Thesaurus, а також застосування мови запитів CQL для формування вибірок і виявлення типових лексико-граматичних моделей в англомовному дискурсі досліджень онлайн-навчання.

Окрему увагу приділено опису методів корпусного аналізу, зокрема лематизації, ідентифікації колокатів, аналізу колокацій, частотності та ключових слів, а також побудові тезауруса. Обґрунтовано використання статистичних показників MI-score, logDice і logRatio для визначення сили асоціативних зв'язків між лексичними одиницями та виокремлення стабільних тематичних кластерів у досліджуваному дискурсі.

У межах розділу представлено прагматичний аспект корпусного аналізу, що охоплює вивчення мовленнєвих актів, прагматичних маркерів і модальних структур як показників авторської позиції, епістемічної впевненості та академічної ввічливості. Показано, що поєднання кількісних корпусних процедур із контекстуально-інтерпретаційним аналізом уможливорює комплексний опис семантико-прагматичної організації англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

Також обґрунтовано застосування методу інтелектуального аналізу даних (Data Mining) для узагальнення результатів корпусної обробки та виявлення прихованих закономірностей у розподілі лексичних і прагматичних одиниць. Описано принципи формування корпусу наукових статей, відібраних із наукометричних баз Scopus і Web of Science, та критерії забезпечення його репрезентативності для дослідження сучасного англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

У третьому розділі дисертації представлено результати семантичного аналізу англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання на основі корпусного матеріалу. У центрі уваги перебуває функціонування ключових лексем і термінів, що формують семантичне ядро досліджуваного дискурсу. На основі частотного, ключового та

колокаційного аналізів виявлено репрезентативні лексичні одиниці, які відображають провідні напрями осмислення онлайн-навчання в сучасних англomовних наукових публікаціях. Показано відмінність між високочастотними одиницями загальноосвітнього характеру та лексемами з високим ступенем специфічності, що виконують функцію дискурсивних маркерів і сигналізують про психологічні, технологічні та методологічні виміри онлайн-навчання.

У розділі здійснено детальний колокаційний аналіз низки ключових лексем, зокрема *online*, *learning*, *pandemic*, *motivation* та *questionnaire*, що дало змогу простежити їхню багатовимірну семантичну реалізацію в академічному контексті. Встановлено, що лексема *online* функціонує як універсальний маркер дигіталізації, поєднуючи педагогічні, технологічні та дослідницькі значення; *learning* репрезентує центральний концепт дискурсу, пов'язаний із форматами, процесами, результатами й емоційними аспектами навчання; *pandemic* виконує роль макроконтекстуального чинника, що структурує наукову рефлексію освітніх трансформацій періоду Covid-19; *motivation* і *questionnaire* відображають, відповідно, психологічний і методологічний виміри дискурсу. Колокаційні профілі цих лексем засвідчують їхню включеність у стійкі мережі смислових зв'язків, які формують внутрішню логіку дискурсу.

На основі узагальнення результатів лексико-семантичного аналізу в розділі систематизовано тематичні кластери англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, що охоплюють педагогічний, технологічний, психологічний, методологічний та соціально-контекстуальний виміри. Показано, що ці кластери репрезентують провідні напрями дослідження онлайн-навчання та узгоджуються з актуальними трендами англomовного академічного письма. Семантична організація дискурсу постає як багатовимірна система, у якій лексичні одиниці виконують не ізольовані функції, а формують стійкі смислові

структури, що забезпечують цілісність і впізнаваність англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

У четвертому розділі дисертації проаналізовано прагматичні особливості англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання з акцентом на комунікативні інтенції авторів наукових публікацій та мовні засоби їх реалізації. У центрі уваги перебуває дієслово як ключовий індикатор іллокутивної сили висловлення та прагматичної спрямованості академічного тексту. Виокремлено п'ять функційно-семантичних груп дієслів: когнітивні, процедурні, репортивні, оцінні та інтерперсональні, і встановлено їхню роль у формуванні епістемічних, оцінних і соціально-прагматичних інтенцій наукового письма.

У розділі здійснено кількісний і якісний аналіз частотності та колокаційних профілів дієслів у спеціалізованому корпусі англомовних наукових статей про онлайн-навчання. Показано, що переважання процедурних і репортивних дієслів відображає емпіричну спрямованість сучасного англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, тоді як когнітивні, оцінні та інтерперсональні дієслова забезпечують аналітичну глибину, аргументативну переконливість і комунікативну взаємодію з читачем. Установлено, що дієслівні стратегії функціонують як прагматичні маркери авторської позиції, рівня епістемічної впевненості та академічної ввічливості, а також відображають еволюцію наукового письма у напрямі більшої діалогічності та інтерпретаційної аналітики. Отримані результати дозволяють описати прагматичну організацію англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання як багаторівневу систему, у якій когнітивні, оцінні та соціально-комунікативні параметри перебувають у тісній взаємодії.

Подальший напрямок розвідки англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання полягає у його зіставному аналізі з іншими видами академічних дискурсів з метою виявлення спільних і специфічних семантичних та прагматичних закономірностей організації наукового

письма. Перспективним є розширення корпусної бази за рахунок діяхронічного матеріалу, що уможливить простеження еволюції тематичних кластерів, прагматичних стратегій і дієслівних моделей у межах академічної комунікації. Подальші розвідки можуть також охоплювати поглиблений аналіз взаємодії семантичних і прагматичних параметрів у різних жанрах наукової комунікації, а також застосування автоматизованих методів аналізу й інструментів штучного інтелекту для моделювання та інтерпретації англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Отримані результати підтверджують актуальність запропонованої методології та її перспективність для подальших корпусно-орієнтованих і дискурсивних досліджень сучасної академічної комунікації.

Ключові слова: англomовний дискурс, дискурс досліджень онлайн-навчання, семантика, прагматика, тематичні кластери, колокаційна структура, прагматичні маркери, корпусний аналіз, Sketch Engine

ABSTRACT

Denysova N. English-Language Discourse of Online Learning Research: Semantics and Pragmatics. Qualifying scholarly work submitted as a manuscript. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of 035 Philology (03 Humanities). Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. Kyiv, 2026.

The dissertation is devoted to a comprehensive analysis of the English-language discourse of online learning research with particular attention to its semantic and pragmatic characteristics. The study offers a systematic examination of linguistic means used to represent scientific knowledge about online learning in contemporary English-language academic publications.

The research is based on an in-depth investigation of the English-language discourse of online learning research using the methodological framework of corpus linguistics combined with discourse and pragmatic

analysis. The analysis addresses patterns of meaning, collocational regularities, and pragmatic markers observed in the English-language discourse of online learning research. The relevance of the study is обусловлена the need to examine the English-language discourse of online learning research as an integrated whole and to conduct its analysis through the combination of quantitative and qualitative methods of modern linguistics.

The relevance of the study arises from the increasing volume of English-language academic publications on online learning and from the consolidation of the English-language discourse of online learning research within contemporary academic inquiry. The integration of discourse analysis, semantics, and pragmatics with a corpus-oriented approach allows the English-language discourse of online learning research to be viewed as a dynamic system in which lexical choices, collocational patterns, and authorial intentions interact closely.

The practical value of the dissertation is associated with its use in philological courses, including discourse analysis, pragmatics, text linguistics, and academic writing, as well as with the preparation of teaching materials for working with English-language academic texts. The research materials may also be used in the preparation of scholarly works in English philology, in corpus-based and discourse studies, and in further linguistic research addressing digital forms of academic communication.

The main aim of the study is to identify the semantic and pragmatic features of the English-language discourse of online learning research, to establish regularities in the interaction of its lexical, collocational, and pragmatic parameters, and to describe the communicative intentions realized in academic texts. The English-language discourse of online learning research shows recurring semantic patterns and pragmatic strategies in the presentation of online learning in academic texts.

The English-language discourse of online learning research is examined as a system through the combined use of corpus-based, semantic, and pragmatic

analysis. A specialized corpus of English-language research articles provides the material for identifying key lexical items, thematic clusters, collocational structures, and pragmatic markers. The interaction of these elements is traced in relation to the semantic and pragmatic organization observed in the discourse.

The research refines the definition of the English-language discourse of online learning research as a variety of academic discourse formed within scholarly publications and shaped by the object of investigation, genre conventions, and authorial communicative intentions. Key parameters of this discourse are identified, including thematic clusters, collocational structures, recurrent patterns of naming online learning processes, and pragmatic markers that support the expression of authorial stance and argumentation in academic texts.

Within the analysis of the English-language discourse of online learning research, thematic clusters are systematized as indicators of its semantic organization. In addition, a classification of verb groups — cognitive, procedural, reporting, evaluative, and interpersonal — is proposed as a means of describing communicative intentions and pragmatic strategies in research writing. These verb groups are associated with patterns of epistemic positioning, levels of certainty, and methodological orientation in the English-language discourse of online learning research.

The study also outlines a set of criteria for analysing the semantic and pragmatic organization of the English-language discourse of online learning research, making it possible to trace regular patterns in the interaction of lexical choices, collocational structures, and pragmatic markers within academic texts. The integration of corpus-based procedures with discourse and pragmatic analysis is justified as an effective way of describing the discourse as a dynamic system reflecting current tendencies in the academic interpretation of online learning.

The first chapter outlines the theoretical foundations of the analysis of the English-language discourse of online learning research. It reviews the

development of the concept of discourse in linguistics and related fields within the humanities and systematizes major approaches to its analysis, including structuralist, cognitive, pragmatic, sociolinguistic, and critical perspectives. On this basis, the chapter substantiates the relevance of an integrative discourse-oriented approach to the analysis of contemporary academic texts.

The chapter further clarifies the relationship between semantic and pragmatic parameters of discourse and examines the role of context, speaker intention, implicit meaning, speech acts, and pragmatic strategies in the construction of meaning in actual communicative practice. Particular attention is given to the specific features of online learning discourse, including its genre-related, functional, and structural characteristics shaped by the digital environment, multimodality, and changing communicative roles within educational interaction.

Within the chapter, the English-language discourse of online learning research is defined as a specialized variety of academic discourse that represents online learning as an object of scholarly reflection and is marked by relatively stable semantic and pragmatic patterns in the organization of academic exposition. The chapter also justifies the use of a corpus-linguistic approach to discourse analysis and discusses its possibilities and limitations in the study of semantic, pragmatic, and cognitive parameters of the English-language discourse of online learning research.

The second chapter sets out the methodological foundations and research material for the analysis of the English-language discourse of online learning research. The use of corpus linguistics is substantiated as the primary methodological basis, combining quantitative and qualitative perspectives on language use in authentic academic texts. The chapter outlines the potential of a corpus-based approach for the study of semantic and pragmatic parameters of academic discourse, particularly in identifying regular patterns in the use of lexical items, collocations, and pragmatic markers.

The SketchEngine platform is used to build a specialized corpus and to perform frequency, collocational, keyword, and thesaurus-based analyses. The functional capacities of the Concordance, Word Sketch, Collocations, and Thesaurus tools are examined, along with the use of the CQL query language for compiling datasets and identifying recurrent lexico-grammatical patterns in the English-language discourse of online learning research.

Special attention is given to the description of corpus analysis procedures, including lemmatization, the identification of collocates, the analysis of collocational patterns, frequency distributions, keyword lists, and thesaurus construction. Statistical measures such as MI-score, logDice, and logRatio are applied to examine associative relations between lexical units and to identify stable thematic clusters in the English-language discourse of online learning research.

The pragmatic dimension of corpus analysis includes the examination of speech acts, pragmatic markers, and modal structures in relation to authorial stance, epistemic confidence, and conventions of academic politeness. The combination of quantitative corpus procedures with contextual and interpretative analysis supports a comprehensive description of the semantic and pragmatic organization of the English-language discourse of online learning research.

In addition, the application of data mining techniques is substantiated as a means of generalizing corpus-based results and identifying latent patterns in the distribution of lexical and pragmatic units. The principles underlying the compilation of the research corpus are outlined, including the selection of academic articles from the Scopus and Web of Science databases and the criteria used to ensure its representativeness for the study of the contemporary English-language discourse of online learning research.

The third chapter reports the results of a semantic analysis of the English-language discourse of online learning research based on corpus material. The analysis concentrates on the use of key lexical items and terms that form the

semantic core of the discourse under examination. Frequency, keyword, and collocational analyses make it possible to single out representative lexical units reflecting major directions in the interpretation of online learning in contemporary English-language academic publications. A distinction is drawn between high-frequency items of a general educational nature and lexemes with a higher degree of specificity, which operate as discourse markers and point to psychological, technological, and methodological dimensions of online education.

The chapter includes a detailed collocational analysis of a number of key lexemes, including *online*, *learning*, *pandemic*, *motivation*, and *questionnaire*, which allows their multidimensional semantic realization in academic contexts to be traced. The lexeme *online* occurs in a wide range of contexts connected with digital modes of instruction, research practices, and educational technologies. The lexeme *online* is frequent in contexts related to digital instruction, educational technologies, and research practice. The lexeme *learning* is central to the English-language discourse of online learning research and co-occurs with references to instructional formats, processes, outcomes, and affective aspects of education.

The lexeme *pandemic* is used in discussions of educational change during the Covid-19 period. The lexemes *motivation* and *questionnaire* appear in contexts linked to psychological factors and research methodology.

On the basis of the lexical and semantic analysis, thematic clusters of the English-language discourse of online learning research are systematized, covering pedagogical, technological, psychological, methodological, and socio-contextual dimensions. These clusters correspond to key directions in the development of digital education and align with dominant research trends in the field of online learning. The semantic organization of the discourse emerges as a multidimensional system in which lexical units do not function in isolation but form stable patterns of meaning that contribute to the coherence and recognizability of the English-language discourse of online learning research.

The fourth chapter examines pragmatic features of the English-language discourse of online learning research, with attention to communicative intentions in scholarly writing and the linguistic means through which they are expressed. The analysis focuses on the verb as a key element in the realization of illocutionary force and pragmatic orientation in academic texts. On the basis of corpus analysis combined with insights from speech act theory, the concepts of stance and engagement, and the appraisal framework, a semantic and pragmatic classification of verbs relevant to the analysis of the English-language discourse of online learning research is proposed. The analysis works with five verb groups: cognitive, procedural, reporting, evaluative, and interpersonal, which occur in academic writing in connection with epistemic positioning, evaluation, and socially oriented communicative purposes.

The chapter includes quantitative and qualitative observations on verb frequency and collocational patterns in a specialized corpus of English-language research articles on online learning. Procedural and reporting verbs are frequent in sections describing research design, data collection, and analytical procedures. Cognitive, evaluative, and interpersonal verbs are in analytical and interpretative sections of English-language research articles on online learning. Their use is documented alongside procedural and reporting verbs within the verbal structure of the English-language discourse of online learning research.

Further research on the English-language discourse of online learning research may involve comparative analysis with other types of academic discourse in order to identify shared and domain-specific semantic and pragmatic patterns in scholarly writing. The expansion of the diachronic corpus material would allow to analyze changes in thematic clusters, pragmatic strategies, and verb usage to be traced across different stages of academic communication. Future work may also address the interaction of semantic and pragmatic parameters across research genres, as well as the use of automated analytical methods and artificial intelligence tools in the modelling and interpretation of the English-language discourse of online learning research.

The results obtained confirm the relevance of the proposed methodological perspective and its potential for further corpus-based and discourse-oriented studies of contemporary academic communication.

Keywords: English-language discourse, discourse of online learning research, semantics, pragmatics, thematic clusters, collocational structure, pragmatic markers, corpus analysis, Sketch Engine

СПИСОК НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові статті, опубліковані у наукових виданнях, включених на дату опублікування до переліку наукових фахових видань України

1. Denysova N., Tsapro G. Discourse: From general notions to academic discourse. *Закарпатські філологічні студії, Сер.: Філологія: науковий журнал. Ужгород : Вид-во Гельветика. 2024 №35. С. 81-88. DOI статті: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.35.14>. Вебпосилання на видання: <http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/index.php/35-2024>.*
2. Denysova N., Tsapro G. When «online» Leads The Way in Academic Discourse: A Corpus-Based Study of Collocations. *Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. № 81, Том 1. С.158-164. DOI статті: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/81-1-24>. Вебпосилання на видання: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/81_2024/part_1/26.pdf.*
3. Denysova N. Online Learning Discourse through Lemmas and Collocation: A Corpus-Based Methodological Approach. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки. 2025. 1(214). С. 46–53. DOI статті: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2025-214.1-5> Вебпосилання на видання: <https://journals.cusu.in.ua/index.php/philology/article/view/829>*
4. Денисова Н. Когнітивні дієслова як індикатори пізнавальної інтенції в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Лінгвістичні науки. 2025. № 41. С. 69-81. DOI статті:*

[https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-2\(22\)-256-268](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-2(22)-256-268) Вебпосилання на видання:

<https://www.lingstud.od.ua/2026/02/06/%D0%B2%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA-%E2%84%9641-2025-%D1%80%D0%BE%D0%BA%D1%83/>

Публікації, у яких додатково відображені результати дослідження

5. Tsapro G., Denysova N. A Corpus Based Portrait of Teacher in American and British Media Discourse. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, Сер.: Філологія. Журналістика*. 2021. № 2, Том 32 (71). С. 242-248. ISSN видання: 2710-4664. DOI статті: [10.32838/2710-4656/2021.2-1/41](https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.2-1/41). Вебпосилання на видання:

<https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/archive?id=71>

6. Denysova N. School in British and American media discourse: a corpus study. *Закарпатські філологічні студії, Сер.: Філологія: науковий журнал. Ужгород : Вид-во Гельветика*. 2021. № 18. С. 115-120. ISSN видання: 2663-4899. DOI статті: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.18.20>. Вебпосилання на видання: <http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/index.php/18-2021>.

7. Denysova N., Tsapro G. Thesaurus of the lemma «TEACHER» in the academic discourse of online learning: a corpus-based study. *The Modern Higher Education Review*. 2024. № 9. С. 28-47. DOI статті: <https://doi.org/10.28925/2617-5266/2024.92>. Вебпосилання на видання: <https://www.edreview.kubg.edu.ua/index.php/edreview/article/view/175>.

8. Denysova N. Media Representation of Teachers' Well-Being and Mental Health. II *Міжнародна науково-практична онлайн конференція «Філологічні й Педагогічні Студії у Вітчизняній та Зарубіжній Науці XXI Сторіччя»*. Київський Національний Університет Імені Тараса Шевченка, Інститут Філології. 17 листопада 2020 року. С. 21-23. Вебпосилання на видання: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/34291/1/n_denysova_IF.pdf.

9. Denysova N. SCHOOL in the Guardian's 2020-2021 articles: A Corpus-Based Analysis. *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультлінгвального глобалізованого світу. Збірник тез доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Київ. 2021. С. 232-235. Вебпосилання на видання: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36955/1/Denysova_NB_School.pdf.
10. Tsapro G., Denysova N. Discursive Representation of Primary/Secondary School in The Time of COVID in the Media. *Концептуальні проблеми розвитку філологічних наук у сучасному полікультурному просторі. Збірник наукових праць*. Київ. 18-19 червня 2021 року. С. 65-68. Вебпосилання на видання: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36956/1/Tsapro_Denysova_SG.pdf.
11. Denysova N. E-LEARNER in Scientific Discourse: A Corpus Based Analysis. *XXII Міжнародна науково-практична конференція «Людина, культура, техніка у новому тисячолітті»*. Харків, 28 квітня 2022 р. С. 93-95. Вебпосилання на видання: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41772/1/Tsapro_Denysova_E-learner.pdf.
12. Denysova N. SELF-REGULATED as a feature of online learning discourse. *IV Міжнародна конференція «Актуальні проблеми романо-германської філології»*. Київ. 11-12 травня 2023 року. С. 63-65. Вебпосилання на видання: [А к т у а л ь н і п р о б л е м и р о м а н о - г е р м а н с ь к о ї ф і л о л о г і ї ДРАГОМАНОВА 11-12 ТРАВНЯ 2023 року \(2\).pdf](#).
13. Denysova N. «Self-Regulated Learning» as a key collocation describing online learning. *XVII Міжнародна наукова конференція «Пріоритети германської і романської філології» імені професора Євгенії Гороть*. Луцьк. 10-11 листопада 2023 року. С. 28-30.
14. Denysova N. Interaction in the Academic Discourse of Online Learning. *XI Міжнародна наукова конференція «Проблеми галузевої комунікації»*,

перекладу та інтеграційні процеси в суспільстві». Харків: Національна академія Національної гвардії України. 2024. С. 27.

15. Denysova N. Collocations with 'Online' in the Academic Discourse. *The 7-th Bialystok-Kiev Conference of Theoretical and Applied Linguistics. Language in Context: Perspectives from Linguistics, Translation Studies, and Language Education*. 6-7 December 2024. P. 31-32. Вебпосилання на видання: https://drive.google.com/file/d/11rFwJs99NP_OcuSi7mPG4ps1hGuI1t2U/view

16. Denysova N. Key Features of the Thesaurus 'Teacher'. *Зростаємо разом – викладання з вірою та стійкістю: матеріали 27-ї Міжнародної науково-практичної конференції (англ. мовою)*. Івано-Франківськ. / уклад. І. Малишівська, О. Білик, Н. Пилячик. Івано-Франківськ, 2025. С. 41-42.

17. Denysova N. Procedural Verbs as Linguistic Markers of Methodological Precision in the Discourse of Online Learning. *Book of Abstracts: TALC 8 – The 8th Bialystok–Kyiv Conference on Theoretical and Applied Linguistics*. Białystok: University of Białystok, 2025. P. 14

ЗМІСТ

ЗМІСТ	20
ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВІДКИ ДИСКУРСУ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ	33
1.1. Дискурс як лінгвістичне поняття: підходи до аналізу	33
1.2. Семантичні й прагматичні параметри дискурсу	39
1.3. Специфіка дискурсу онлайн-навчання: жанри, функції, ознаки	46
1.4. Науковий дискурс онлайн-навчання: комунікативні ролі, інтенції та жанрова специфіка	51
1.5. Корпусна лінгвістика в дослідженні дискурсу: можливості та обмеження	54
Висновки до Розділу 1	58
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА МАТЕРІАЛИ ДОСЛІДЖЕННЯ	61
2.1. Корпусна лінгвістика як методологічна основа дослідження	61
2.2. Інструменти корпусного аналізу (SketchEngine)	63
2.3. Методи корпусного аналізу: леми, колокати, колокації, ключові слова, частотність, тезаурус	68
2.4. Прагматичний аспект аналізу: мовленнєві акти, прагматичні маркери, модальні структури	73
2.4.1. Теоретичні засади прагматичного аналізу в корпусній лінгвістиці	74
2.4.2. Мовленнєві акти в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання	75
2.4.3. Прагматичні маркери як індикатори авторської позиції	76
2.4.4. Модальні структури як показники епістемічної та деонтичної модальності	77
2.4.5. Інтеграція прагматичних параметрів у корпусний аналіз	79
2.5. Дискурсивний аналіз англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання	80
2.6. Контекстуально-інтерпретаційний та кількісний підходи до узагальнення результатів	83
2.7. Метод інтелектуального аналізу даних (<i>Data Mining</i>) в обробці корпусу	86
2.8. Вибір і обґрунтування корпусу наукових статей	89
Висновки до Розділу 2	94

РОЗДІЛ 3. СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ ДОСЛІДЖЕНЬ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ	98
3.1. Ключові лексеми в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання	98
3.2. Тематичні кластери в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання	118
3.3. Методи номінації процесів в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання	136
3.3.1. Вербальні моделі номінації процесів	136
3.3.2. Номіналізація процесів та іменникові групи в дискурсі онлайн-навчання	157
3.3.3. Атрибутивні конструкції та тезаурусні кластери	163
3.4. Семантична організація процесів і учасників в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання	165
Висновки до Розділу 3	169
РОЗДІЛ 4. ПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ ДОСЛІДЖЕНЬ ОНЛАЙН- НАВЧАННЯ	172
4.1. Комунікативні інтенції та прагматичні категорії дієслів	172
4.1.1. Когнітивні дієслова: семантико-прагматичний потенціал	176
4.1.2. Процедурні дієслова як маркери методологічної точності	185
4.1.3. Репортивні дієслова як засоби об'єктивізації знань	201
4.1.4. Оцінні дієслова у структурі аргументації	210
4.1.5. Інтерперсональні дієслова: етикет і взаємодія в дискурсі досліджень онлайн-навчання	218
4.2. Стратегії мовленнєвих актів та прагматичні маркери	227
4.3. Рівні навчальної діяльності за таксономією Блума	242
Висновки до Розділу 4	255
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	259
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	265
ДОДАТКИ	288

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена стрімким зростанням обсягів англомовної наукової літератури, присвяченої онлайн-навчанню, що спричинило формування окремого сегмента сучасного академічного дискурсу. Інтенсифікація наукової рефлексії щодо онлайн-навчання, розширення жанрового спектра публікацій і ускладнення аргументативних моделей зумовили появу стійких лексичних, семантичних і прагматичних закономірностей, які потребують системного лінгвістичного опису. Вивчення англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання є важливим для розуміння того, яким чином у наукових текстах конструється знання про цей феномен, які концепти, дискурсивні стратегії та комунікативні інтенції домінують у його репрезентації, а також як мовні засоби відображають еволюцію академічного осмислення онлайн-навчання. Попри значну кількість робіт педагогічного й методологічного спрямування, лінгвістичні дослідження англомовного наукового дискурсу онлайн-навчання залишаються фрагментарними, а його семантико-прагматичні параметри — недостатньо систематизованими, що зумовлює потребу у комплексному корпусно-орієнтованому аналізі цього різновиду академічної комунікації.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять сучасні підходи до аналізу дискурсу, семантики та прагматики, сформовані в когнітивній й комунікативній парадигмах. Дискурсивний компонент спирається на концептуальні засади, розроблені М. Фуко, Т. ван Дейком, Н. Ферклафом, Р. Водак та іншими дослідниками, які розглядають дискурс як багатоаспектне явище, що поєднує текстові, когнітивні та соціальні параметри комунікації. Семантичний аналіз базується на положеннях текстової лінгвістики Р. де Богранда і В. Дресслера, когнітивних моделях репрезентації знання (Дж. Лакофф, М. Джонсон, Р. Лангакер) та теорії фреймів Ч. Філлмора, що дозволяє інтерпретувати значення як динамічну структуру, зумовлену ментальними й

дискурсивними чинниками. Прагматичний компонент ґрунтується на теорії мовленнєвих актів Дж. Остіна й Дж. Серля, кооперативному принципі Г. Грайса та дослідженнях контексту й комунікативних норм, представлених у працях С. Левінсона та Д. Хаймса.

У роботі застосовано методи корпусного аналізу, які розглядаються як інструментарій виявлення частотних, колокаційних і контекстуальних закономірностей функціонування мовних одиниць у великих масивах даних. Положення корпусної лінгвістики, розроблені М. Стаббсом, Т. МакЕнері та С. Ганстон, забезпечують можливість поєднання кількісного виміру з якісною інтерпретацією семантичних і прагматичних характеристик англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Використання лематизації, колокаційного аналізу, статистичних показників та автоматизованої вибірки контекстів дозволяє забезпечити надійність і відтворюваність спостережень, що є важливою складовою сучасних мовознавчих досліджень.

Поєднання цих теоретичних і методологічних засад забезпечує комплексну розвідку англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання як специфічного різновиду академічної комунікації, у якому семантичні структури, оцінні моделі та інтенційні характеристики реалізуються у стабільних лексичних і прагматичних патернах.

Зв'язок праці з науковими темами. Дисертацію виконано відповідно до наукової теми факультету романо-германської філології Київського столичного університету імені Бориса Грінченка «Цифрова трансформаційна лінгвістика та міжкультурна комунікація у романо-германських мовах» (2023-2028) (реєстраційний номер: 0123U102796).

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (протокол № 10 від 30.11.2022 р.).

Метою дисертації є комплексна семантико-прагматична характеристика англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання на

матеріалі наукових статей з метою виявлення його лексико-семантичної структури, прагматичних характеристик та особливостей комунікативної організації.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- охарактеризувати теоретичні засади аналізу англомовного наукового дискурсу, визначивши основні підходи до його вивчення в сучасній лінгвістиці та окресливши місце семантичного, прагматичного й корпусного підходів у дослідженні академічного мовлення;

- сформувати спеціалізований корпус англомовних наукових статей, присвячених проблематиці онлайн-навчання, на основі публікацій з наукометричних баз Scopus і Web of Science, а також обґрунтувати критерії його відбору та репрезентативності;

- здійснити лінгвістичну підготовку корпусу, зокрема лематизацію текстів і нормалізацію мовного матеріалу, з метою забезпечення коректного кількісного та якісного аналізу;

- провести частотний, колокаційний і тезаурусний аналіз лексичних одиниць корпусу з метою виявлення тематичних кластерів, семантичних полів і домінантних концептуальних доменів англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання;

- виявити та описати прагматичні характеристики дискурсу, зокрема мовленнєві акти, прагматичні маркери й модальні структури, що відображають комунікативні інтенції авторів наукових текстів;

- проаналізувати взаємозв'язок між семантичними та прагматичними параметрами англомовного наукового письма про онлайн-навчання в межах єдиного дискурсивного простору;

- узагальнити результати дослідження та розробити модель семантико-прагматичної організації англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, що відображає специфіку його мовної, комунікативної й концептуальної структури.

Об'єктом дослідження є англomовний дискурс досліджень онлайн-навчання, репрезентований у публікаціях міжнародних рецензованих наукових журналів.

Предметом дослідження є семантичні й прагматичні особливості англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, зокрема закономірності функціонування ключових лексем, колокацій, прагматичних маркерів, мовленнєвих актів і модальних структур у корпусі наукових текстів, присвячених проблематиці онлайн-навчання.

Матеріалом для дослідження слугує спеціалізований корпус англomовних наукових статей, сформований із баз Scopus і Web of Science. Загальний обсяг корпусу становить 1400 статей (по 700 з кожної бази) обсягом понад 900 тисяч слововживань. До корпусу включено статті 2020–2023 рр., що висвітлюють питання онлайн-навчання. З корпусу вилучено нефункціональні елементи (таблиці, списки літератури, афіліації, подяки) для збереження суто наукового тексту. Матеріал представлено у форматі, придатному для автоматизованої обробки, і лематизовано засобами системи *SketchEngine*.

Досягнення поставленої мети та розв'язання визначених завдань зумовили застосування **комплексної методики дослідження**, що поєднує кількісні й якісні підходи корпусної, прагматичної та дискурсивної лінгвістики, а саме:

– *корпусного аналізу*, який забезпечив виявлення частотних, колокаційних і тезаурусних зв'язків між лексичними одиницями та уможливив опис семантичної структури англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання;

– *прагматичного аналізу*, застосованого для ідентифікації мовленнєвих актів, прагматичних маркерів і модальних структур, що відображають авторські інтенції та комунікативні стратегії в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання;

– *дискурсивного аналізу*, спрямованого на виявлення жанрових характеристик, структурних компонентів і стратегій аргументації в англomовному науковому дискурсі онлайн-навчання;

– *контекстуально-інтерпретаційного методу*, який уможливив встановлення значень мовних одиниць у конкретному текстовому оточенні та їх подальше аналітичне тлумачення з урахуванням комунікативного контексту;

– *методу інтелектуального аналізу даних (Data Mining)*, використаного для опрацювання великих масивів контекстів, побудови класифікацій, підрахунку частотних відповідностей між семантичними та прагматичними категоріями, а також для виявлення латентних закономірностей у розподілі лексичних одиниць;

– *кількісного аналізу*, що уможливив статистичну перевірку значущості отриманих показників (частот, logDice, MI-score, logRatio) та їх зіставлення з даними референтних корпусів.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що в ній запропоновано дефініцію англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання та уточнено його семантичні й прагматичні характеристики на матеріалі спеціалізованого корпусу наукових статей. У межах дослідження здійснено систематизацію лексичних одиниць, які формують змістове ядро англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, а також описано їхні частотні, колокаційні й тезаурусні властивості. Уперше окреслено типові тематичні кластери й концептуальні поля, що структурують академічний опис дискурсу досліджень онлайн-навчання, і проаналізовано групи дієслів (когнітивні, процедурні, репортивні, оцінні та інтерперсональні), які беруть участь у формуванні авторських інтенцій і способів організації аргументації в англomовному науковому дискурсі онлайн-навчання.

У роботі уточнено склад і функції прагматичних маркерів і модальних структур, характерних для англomовного дискурсу досліджень

онлайн-навчання, та показано їхню роль у реалізації епістемічної оцінки, вираженні ступеня авторської впевненості й виборі комунікативних стратегій академічного письма. Удосконалено підхід до аналізу семантико-прагматичних параметрів англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання шляхом поєднання корпусних методів із контекстуально-інтерпретаційним аналізом, що дало змогу простежити взаємодію лексичних, семантичних і прагматичних ознак у структурі наукових статей.

Новизна дослідження також полягає в інтерпретації окремих результатів семантико-прагматичного аналізу з опорою на педагогічну таксономію навчальних цілей Блума, використану як міждисциплінарну інтерпретаційну рамку. Це дозволило співвіднести мовні стратегії англомовного академічного письма про онлайн-навчання з типами пізнавальної діяльності, релевантними для освітнього контексту, та розширити пояснювальні можливості лінгвістичного аналізу без зміни його методологічного статусу.

Отримані результати розширюють уявлення про специфіку англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання та доповнюють наявні лінгвістичні підходи до аналізу наукової комунікації в умовах цифрової трансформації освіти.

Теоретична значущість дослідження полягає в уточненні семантичних і прагматичних характеристик англомовного наукового дискурсу досліджень онлайн-навчання та у внеску в розвиток сучасних лінгвістичних підходів до аналізу академічної комунікації. Отримані результати поглиблюють положення таких галузей, як дискурс-аналіз, прагматика, лінгвістика тексту, семантика та функціональна граматика, оскільки дослідження поєднує опис лексичних і семантичних структур із аналізом комунікативних інтенцій, мовленнєвих актів і прагматичних моделей. У роботі запропоновано системний опис лексичних, колокаційних і тезаурусних властивостей ключових одиниць, що

формують змістове ядро дискурсу досліджень онлайн-навчання, а також виявлено типові моделі інтенційності, аргументації й епістемічної оцінки, характерні для сучасних наукових публікацій. Здійснене дослідження конкретизує теоретичні підходи до аналізу взаємодії семантичних і прагматичних параметрів наукового тексту та обґрунтовує доцільність комбінування дискурсивного й прагматичного аналізу в межах корпусно орієнтованих досліджень академічного мовлення.

Практичне значення роботи полягає в можливості застосування її результатів у викладанні дисциплін лінгвістичного та філологічного циклу, зокрема курсів «Дискурс-аналіз», «Прагматика», «Лінгвістика тексту», «Академічне письмо», а також у спеціальних курсах, присвячених аналізу англomовного академічного дискурсу й наукової комунікації. Отримані дані можуть бути використані для укладання навчальних матеріалів і підготовки методичних рекомендацій з аналізу академічних текстів англійською мовою, а також для вдосконалення навичок наукового письма студентів і молодих дослідників. Розроблені у роботі підходи до інтерпретації колокацій, мовленнєвих актів, прагматичних маркерів і модальних структур можуть бути практично застосовані під час підготовки наукових статей, аналітичних оглядів і досліджень, що передбачають роботу з великими масивами текстових даних. Матеріали дослідження також створюють підґрунтя для подальших лінгвістичних розвідок у сфері онлайн-навчання та суміжних галузях гуманітарних наук.

Положення, що виносяться на захист:

1. В англomовному науковому дискурсі досліджень онлайн-навчання виокремлюється стабільне лексико-семантичне ядро, сформоване частотно домінантними іменниковими та дієслівними лексемами, що використовуються для систематичного опису навчального процесу, його учасників та результатів навчальної діяльності. Стабільність цього ядра підтверджується його повторюваністю в межах

корпусу наукових статей і його відмінністю від загальноакадемічної лексики.

2. Лексико-семантична організація англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання має чітко виражений кластерний характер. У корпусі систематично фіксуються тематичні угруповання лексем, пов'язані з організацією навчального процесу, навчальною взаємодією, результатами навчання, методикою дослідження та умовами реалізації навчання, які формуються на основі стійких частотних і колокаційних зв'язків.

3. Дієслівна лексика відіграє структуроутворювальну роль в англомовному науковому дискурсі досліджень онлайн-навчання. У межах корпусу дієслова розподіляються на функціонально релевантні групи — когнітивні, процедурні, репортивні, оцінні та інтерперсональні, — які використовуються для репрезентації різних типів наукових дій, зокрема опису дослідницьких процедур, подання результатів, їх інтерпретації та формулювання висновків.

4. Встановлено, що тематичні кластери англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання корелюють з типовими групами дієслів, що зумовлює переважання певних способів представлення знання у відповідних фрагментах наукових текстів і забезпечує регулярність переходу від опису дослідницьких процедур до аналітичного узагальнення результатів.

5. Сукупність виявлених лексико-семантичних і дієслівних характеристик дозволяє розглядати англомовний дискурс досліджень онлайн-навчання як внутрішньо організовану систему наукового викладу, у межах якої вибір мовних засобів підпорядкований завданням опису, аналізу та узагальнення результатів наукового дослідження.

Апробація результатів. Основні теоретичні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження апробовано на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях, зокрема: II

Міжнародній науково-практичній онлайн-конференції «Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя» (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Інститут філології, Київ, 17 листопада 2020 р.); VI Всеукраїнській науково-практичній конференції «Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультлінгвального глобалізованого світу» (Київ, 2021 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Концептуальні проблеми розвитку філологічних наук у сучасному полікультурному просторі» (Київ, 18–19 червня 2021 р.); XXII Міжнародній науково-практичній конференції «Людина, культура, техніка у новому тисячолітті» (Харків, 28 квітня 2022 р.); IV Міжнародній науковій конференції «Актуальні проблеми романо-германської філології» (Київ, 11–12 травня 2023 р.); XVII Міжнародній науковій конференції «Пріоритети германської і романської філології» імені професора Євгенії Гороть (Луцьк, 10–11 листопада 2023 р.); XI Міжнародній науковій конференції «Проблеми галузевої комунікації, перекладу та інтеграційні процеси в суспільстві» (Харків, Національна академія Національної гвардії України, 2024 р.); 7-й Білостоцько-Київській конференції з теоретичної та прикладної лінгвістики *Language in Context: Perspectives from Linguistics, Translation Studies, and Language Education* (Białystok–Kyiv, 6–7 грудня 2024 р.); 27-й Міжнародній науково-практичній конференції «Зростаємо разом — викладання з вірою та стійкістю» (Івано-Франківськ, 2025 р.); 8-й Білостоцько-Київській конференції з теоретичної та прикладної лінгвістики (TALC-8) (Białystok, University of Białystok, 2025 р.).

Публікації. Наукові результати дисертаційного дослідження висвітлено у 17 наукових працях, із яких 11 є одноосібними, а 6 — виконаними у співавторстві.

Основні результати дисертаційного дослідження опубліковано у 4 статтях у наукових виданнях, включених на дату опублікування до

Переліку наукових фахових видань України, з яких 2 статті є одноосібними, а 2 — виконаними у співавторстві.

Додаткове висвітлення результатів дисертаційного дослідження здійснено у 13 публікаціях, що входять до загальної кількості, зокрема у 10 публікаціях у збірниках матеріалів міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій та у 3 статтях, опублікованих у наукових виданнях, включених до Переліку наукових фахових видань України.

Структура роботи. Наукове дослідження складається зі вступу, чотирьох розділів із висновками до кожного з них, загальних висновків, списку використаної літератури та додатків. Повний обсяг дисертації становить 344 сторінки, з них 243 сторінки основного тексту. Бібліографія налічує 295 джерел. Роботу ілюстровано 19 таблицями та 101 рисунком.

У **першому розділі** подано теоретичні засади вивчення англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання: визначено ключові наукові підходи до аналізу дискурсу, окреслено його семантичні й прагматичні параметри, описано специфіку наукового та освітнього онлайн-дискурсу, а також сформовано понятійний апарат і теоретичні моделі, що забезпечують аналітичну рамку дослідження. Розділ завершується підсумковими висновками.

Другий розділ присвячено методології дослідження: обґрунтовано застосування корпусної парадигми, описано інструменти SketchEngine, визначено методи семантичного, колокаційного, прагматичного, дискурсивного та контекстуально-інтерпретаційного аналізу; розкрито принципи формування корпусу, процедури лематизації, критерії його репрезентативності та використання методів інтелектуального аналізу даних (Data Mining) для опрацювання великих масивів мовного матеріалу. Розділ завершується висновками.

У **третьому розділі** проаналізовано семантичні особливості англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Розглянуто ключові

лексеми й терміни, що формують ядро відповідного дискурсу; виокремлено тематичні кластери, які структурують його змістово-семантичний простір; охарактеризовано основні способи номінації процесів онлайн-навчання, що відображають динаміку поняттєвої сфери та механізми семантичної організації знання в сучасних академічних публікаціях. У кінці розділу подано висновки.

У *четвертому розділі* реалізовано прагматичний блок аналізу: досліджено комунікативні інтенції та функціональні категорії дієслів, проаналізовано мовленнєві акти, прагматичні маркери й модальні структури; описано когнітивну організацію дискурсу крізь призму таксономії Блума. У розділі застосовано основні методи, визначені в методологічній частині роботи, зокрема у сфері прагматичного та контекстуально-інтерпретаційного аналізу. Розділ завершено узагальненими висновками.

Після чотирьох основних розділів подано **загальні висновки**, у яких узагальнено результати дослідження та систематизовано основні положення, що впливають із проведеного семантичного й прагматичного аналізу англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

У **додатках** представлено допоміжні матеріали дослідження, зокрема фрагменти корпусних даних, таблиці частотних і колокаційних показників, зразки аналітичних процедур та інші матеріали, що ілюструють і доповнюють основні положення роботи.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВІДКИ ДИСКУРСУ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

1.1. Дискурс як лінгвістичне поняття: підходи до аналізу

Упродовж останніх десятиліть термін «дискурс» поступово витіснив більш вузькі поняття «мовлення» і «текст» з центру лінгвістичних досліджень, ставши міждисциплінарною категорією, яка поєднує мовні, соціальні, когнітивні й прагматичні чинники (Martin, 1992; Widdowson, 1995). У лінгвістичній традиції його розуміння суттєво варіюється залежно від наукової школи, типу аналізу та парадигми, у якій працює дослідник (Martin, 2009). Різні наукові школи – структуралізм, постструктуралізм, когнітивізм, критична теорія – інтерпретують дискурс у своїх власних термінах, що підкреслює багатовимірність цього поняття. У структуралізмі дискурс розглядається як прояв знакової системи, у якій кожне мовне явище підпорядковується загальній організації мови та функціонує в системі синтагматичних і парадигматичних зв'язків (Saussure, 1916). У когнітивізмі дискурс тлумачиться як форма репрезентації знань, ментальних моделей і концептуалізації досвіду, що ґрунтується на метафоричній природі мислення (Lakoff & Johnson, 1980). Ці підходи детальніше розглянуто в історичному огляді становлення дискурсивної парадигми, поданому нижче.

Постструктуралізм, навпаки, піддає сумніву фіксованість мовних значень і пропонує інтерпретацію дискурсу як множинної, нестабільної практики, що визначається історичним і культурним контекстом. У цьому підході особливо важливою стає ідея про те, що значення не є наперед заданими, а виникають у процесі інтерпретації, взаємодії та деконструкції.

Критична теорія, яку репрезентують Ю. Габермас і Т. ван Дейк та інші дослідники (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1989), трактує дискурс як соціально обумовлену практику, що відображає ієрархії влади,

нерівності та ідеології. Ю. Габермас (Habermas, 1984) у своїй теорії комунікативної дії виокремлює дискурс як форму досягнення раціонального консенсусу через аргументацію. Т. ван Дейк (Dijk, 1989; 2016), зі свого боку, аналізує дискурс як багаторівневу структуру, що поєднує текст, когнітивні моделі та соціальні контексти, наголошуючи на ролі мови у відтворенні соціальної нерівності.

Як зауважує О. Селіванова (2010), перехід до дискурсивної парадигми є наслідком еволюції наукової думки від генетичної, через таксономічну та прагматичну, до когнітивно-дискурсивної. Це відображає загальну тенденцію до поєднання лінгвістики з філософією, соціологією, психологією, культурологією та комунікативними науками. Дискурс, у цьому контексті, постає як складна інтеракційна подія, в якій поєднуються мовна дія, знання про світ, інтенції мовця й очікування адресата (Белова, 2018; Загнітко & Паславська, 2024).

Історично витoki поняття дискурсу сягають античної риторики, де в центрі уваги була переконливість мовлення, його логічна побудова й адресність. Як зазначають Р. де Богранд і В. Дресслер (Beaugrande & Dressler, 1981), витoki сучасних підходів до аналізу тексту й дискурсу сягають античної риторики, сформованої Арістотелем і Квінтіліаном. У межах раціоналістичної філософської традиції поняття дискурсу також осмислювалося як упорядкований спосіб викладу мислення й аргументації, що простежується, зокрема, у праці Р. Декарта *Discourse on Method* (Descartes, 1637/2012). Однак у науковому сенсі дискурс як лінгвістична категорія почав формуватися лише у ХХ столітті, коли мовознавство почало рухатися за межі ізольованого аналізу речення.

У ХХ столітті формування засад дискурсології тісно пов'язане з розвитком структуралізму, започаткованого Ф. де Соссюром (Saussure, 1916), який уперше розмежував мову (*langue*) і мовлення (*parole*). У цій теоретичній парадигмі мова осмислюється як система знаків, тоді як мовлення постає як індивідуалізоване втілення цієї системи. Хоча термін

«дискурс» ще не використовувався в сучасному значенні, сосюривське розмежування заклало підґрунтя для подальших досліджень мови як діяльності.

У 1980-х роках значний вплив на становлення дискурсології справили розробки у сфері текстової лінгвістики. Р. де Богранд і В. Дресслер (Beaugrande & Dressler, 1981) запропонували критерії когерентності й когезії, які дозволяють аналізувати текст як єдину комунікативну структуру. Їхній підхід став перехідною ланкою між вивченням тексту як мовного об'єкта та дискурсу як інтерактивної події.

Засадниче значення мала також когнітивна лінгвістика, яка сформувалася під впливом робіт Дж. Лакоффа і М. Джонсона (Lakoff & Johnson, 1980). Вони довели, що мислення є метафоричним за своєю природою, а мова відображає когнітивні моделі сприйняття дійсності. Такий підхід дозволяє інтерпретувати дискурс як ментальну діяльність, репрезентовану мовними засобами.

У соціолінгвістиці Дж. Гамперц (Gumperz, 1982) і Д. Гаймс (Hymes, 1972) обґрунтували необхідність аналізу мовлення в контексті соціальних ролей, культурних норм і конкретних ситуацій спілкування. Дослідники наголошували на значущості комунікативної компетенції як здатності адекватно добирати й використовувати мовні ресурси відповідно до соціального контексту, що згодом стало теоретичним підґрунтям для розвитку дискурсно орієнтованих підходів.

Початок сучасного дискурс-аналізу традиційно пов'язують зі статтею З. Гарріса (Harris, 1953), у якій було запропоновано вийти за межі аналізу ізольованих речень і зосередитися на вивченні зв'язного тексту в умовах його функціонування. У межах цього підходу дискурс розглядався як послідовність речень, що потребує комплексного структурного та контекстуального аналізу. Подальший розвиток ці ідеї отримали в працях Н. Хомського (Chomsky, 1965), який сформулював концепцію трансформаційної граматики, а також Дж. Серля (Searle, 1969), котрий

розвинув теорію мовленнєвих актів і зосередив увагу на інтенціях мовця та перлокутивному ефекті висловлювань.

Фундаментальну роль у формуванні сучасного розуміння дискурсу відіграли французькі постструктуралісти, насамперед М. Фуко (Foucault, 1969), який у праці «Археологія знання» обґрунтував підхід до дискурсу як до історично зумовленої системи знання, а не як до нейтрального мовлення. У подальших роботах М. Фуко (Foucault, 1971) визначає дискурс як сукупність висловлювань, підпорядкованих спільній формації, що регламентує умови можливості мовлення, коло суб'єктів і допустимі способи висловлення. Запропонована ним концепція сприяла так званому дискурсивному повороту в гуманітарних науках і зосередила дослідницьку увагу на взаємозв'язках мови, знання та влади (Chiapello & Fairclough, 2002). У цьому теоретичному полі ідеї Ж. Дерріди (Derrida, 1976), А. Греймаса (Greimas, 1984) та П. Серіо (Seriot, 1985) розширили уявлення про дискурс завдяки концептам деконструкції, інтертекстуальності та дискурсивних формацій, що поглибили аналіз смислотворення і структур організації значення.

Інший впливовий концептуальний підхід представлений у теорії комунікативної дії Ю. Габермаса (Habermas, 1984), у межах якої дискурс розглядається як форма раціонально організованої комунікації, зорієнтованої на досягнення міжсуб'єктивного порозуміння. Дискурс у цьому трактуванні постає умовою егалітарної взаємодії, що ґрунтується на аргументації та відсутності зовнішнього примусу. Така інтерпретація зближує лінгвістичний аналіз із філософською проблематикою етики комунікації та наділяє дискурс функціями соціального регулювання і моральної легітимації дій.

Вагомий внесок у розробку методологічних засад критичного дискурс-аналізу здійснив Т. ван Дейк (Dijk, 1993; Dijk, 2001), який запропонував багаторівневу модель дослідження дискурсу з урахуванням текстової організації, когнітивних механізмів продукування та

інтерпретації, а також соціального контексту комунікації. У пізніших працях він наголошує на необхідності аналізу ідеологій, соціальних ролей і владних відносин як невід'ємних складників дискурсивної практики (Dijk, 2001). У суміжному напрямі працюють Р. Водак (Wodak, 2001), Н. Ферклаф (Fairclough, 1995) і Дж. Джі (Gee, 1999), які інтегрують лінгвістичний аналіз із соціологією, соціальною психологією та культурними студіями.

Вагомі концептуальні уточнення поняття дискурсу були здійснені також у працях Ф. Бацевича, який розглядає дискурс як інтерактивний тип комунікативної діяльності, що реалізується через мовлення, текст і контекст та охоплює паралінгвальні й соціальні чинники (Бацевич, 2011, с. 138). У подальших дослідженнях він наголошує на динамічній природі дискурсу, зазначаючи, що завершений дискурс переходить у статус тексту (Бацевич, 2010, с. 13). Розвиток і закріплення дискурсивної проблематики в сучасному мовознавстві також пов'язані з працями О. Белого (2008; 2012), Г. Почепцова (1999), Н. Костенко (2012), О. Грищенко (2011) та О. Грищенко (Gryshchenko, 2024), у яких дискурс осмислюється в міждисциплінарному вимірі філології, соціокомунікативних наук і медіадосліджень.

Детальну типологізацію підходів до аналізу дискурсу подає Н. Солотких (2003), яка виокремлює вісім підходів: прагматичний, психолінгвістичний, лінгвостилістичний, лінгвокультурний, структурно-лінгвістичний, когнітивно-семантичний, соціолінгвістичний та лінгвосеміотичний. Така класифікація свідчить про багатогранність самого поняття дискурсу, що постає як комунікативна дія, семіотичний механізм і відображення соціального буття мовця.

У сучасних дослідженнях дедалі частіше фіксується поєднання різних аналітичних підходів, зокрема когнітивного й критичного (Chilton, 2004; van Dijk, 2012; Standish, 1991) або прагматичного й соціолінгвістичного (Tannen, 2005; Schiffrin et al., 2001). Це свідчить про

функціонування дискурс-аналізу як міждисциплінарної методології (Wodak & Mayer, 2009), у якій мова розглядається не лише як засіб комунікації, а й як механізм впливу та структурування соціального досвіду.

Дискурс вийшов за межі суто лінгвістичного опису і став центральною категорією для осмислення мови як дії (Fairclough, 2009a). У сучасній лінгвістиці дискурс постає як складне багатоаспектне явище, яке включає текст, контекст, учасників комунікації, ідеологію, знання та соціальні ролі (Brown & Yule, 1983; Halliday & Hasan, 1976). Такий підхід підкреслює, що дискурсивні структури формуються у взаємодії між мовними ресурсами та соціальними умовами їх реалізації, а мова функціонує як засіб конструювання значень у процесі соціальної взаємодії (Stubbs, 1983; Hymes, 1974). Це перетворює дискурс на ключове поняття дослідження мови в реальному її функціонуванні (Bourdieu & Wacquant, 1992), де аналіз виходить за межі формальних характеристик і охоплює соціальні, прагматичні та когнітивні параметри.

У підсумку, сучасна дискурсологія функціонує не лише як галузь лінгвістики, а як інтердисциплінарна платформа, де перетинаються мовознавство, філософія мови, соціологія, психологія, когнітивні науки, комунікаційні студії та навіть штучний інтелект (Fairclough, 2006; Angermuller et al., 2014; Gee, 2014a; Gee, 2014b). Це дозволяє аналізувати дискурс не лише як мовне явище, а як соціокультурну й когнітивну дію, яка виявляється в динаміці між мовцем, адресатом, контекстом та інституційною рамкою (Blommaert, 2010; Tannen et al., 2015). Як зазначає Б. Тешке (Teschke, 2021), інтердисциплінарна природа дискурсу зумовлює потребу у методологічній гнучкості та комбінуванні якісних і кількісних підходів. Зокрема, такі напрями, як корпусна лінгвістика, критичний дискурс-аналіз, когнітивна прагматика та соціальна семіотика, пропонують різні оптики для осмислення того, як дискурсивні практики

формують соціальну реальність, відтворюють ідеології та структурують знання (Wodak, 2015; van Dijk, 2001).

Таким чином, дискурс постає не як статичний об'єкт, а як процес взаємодії знання, мови й влади, що потребує комплексного аналізу з урахуванням політичного, культурного, когнітивного та технологічного виміру (Fairclough, 2003; Baker & Levon, 2015). Такий підхід відкриває широкі можливості для подальших досліджень у сфері академічної комунікації, зокрема в умовах трансформації наукового спілкування, коли межі між жанрами, стилями та каналами взаємодії стають більш рухомими.

1.2. Семантичні й прагматичні параметри дискурсу

У лінгвістиці дискурс розглядається не лише як лінійна послідовність мовних одиниць, а як мовленнєва подія, зорієнтована на реалізацію визначеної комунікативної мети (Achugar & Schleppegrell, 2005; Schleppegrell, 2008; Sbisà, 2021). У межах такого підходу значення не зводиться до лексико-граматичних характеристик, а формується у взаємодії мовної організації висловлювання, ситуації спілкування, інтенційної спрямованості та очікуваних інтерпретацій адресата. Дискурсивне значення має ситуативний характер і зумовлюється комунікативним контекстом, соціальними ролями учасників взаємодії та цілями, що реалізуються у процесі мовлення (Searle, 1969; Levinson, 1983; Бєлий 2008; Бєлий 2012).

Комунікативна мета визначає принципи організації дискурсу, добір мовних засобів, послідовність тематичних компонентів і характер стратегій впливу. Залежно від функціональної спрямованості комунікації активуються різні рівні значення, від експліцитного до прагматично зумовленого, включно з імпліцитними смислами. Саме функціональна орієнтованість і цілеспрямованість відрізняють дискурс від ізольованих речень, які репрезентують переважно формально семантичне значення,

тоді як дискурс постає інструментом досягнення конкретного комунікативного результату.

Комплексний аналіз дискурсу передбачає поєднання семантичного та прагматичного вимірів. Семантичний рівень забезпечує опис лексичних, граматичних і синтаксичних засобів реалізації значення, тоді як прагматичний дозволяє пояснити його варіативність під впливом контекстуальних чинників. Без урахування прагматичних параметрів, зокрема імплікатур (Grice, 1975), мовленнєвих актів (Austin, 1962), пресупозицій та інтенційної організації, інтерпретація дискурсу залишається обмеженою і неповною.

Сучасні дослідження засвідчують зростання ролі контекстуальної інтерпретації в дискурс-аналізі. Особлива увага зосереджується на взаємодії мовних ресурсів із соціальними, ідеологічними та когнітивними чинниками, які визначають зміст і функціонування висловлювань (Kecskes, 2014; Fetzer, 2018). Корпусні студії демонструють, що прагматичні закономірності проявляються у повторюваних моделях уживання, які не можуть бути надійно виявлені інтуїтивними підходами (Brezina, 2018; Römer & Wulff, 2010). Поєднання корпусних і прагматичних методів дає змогу виявити регулярності реалізації комунікативних інтенцій, типи інтерпретацій і варіативність дискурсивних стратегій у різних жанрах.

Значного поширення набувають дослідження, що інтегрують прагматичний і когнітивний підходи та демонструють зв'язок інтенційних, інференційних і оцінних параметрів значення з ментальними структурами й культурно закріпленими когнітивними схемами (Hart, 2019; Lou & Jaworski, 2020). У сучасній академічній комунікації дискурсивні практики демонструють тенденцію до ускладнення форм репрезентації знання та взаємодії наукових позицій, що актуалізує необхідність перегляду й удосконалення аналітичного інструментарію (Tagg & Evans, 2022; Graham & Hardaker, 2023).

Отже, сучасний аналіз дискурсу виходить за межі суто лінгвістичного опису та ґрунтується на комплексній взаємодії семантичних, прагматичних, когнітивних і соціальних чинників, які формують значення у реальному мовленнєвому вжитку. Інтеграція семантичного та прагматичного аналізу є особливо значущою у дослідженнях реальних комунікативних практик у медійному, політичному, науковому й навчальному дискурсі. Те саме мовне формулювання може набувати принципово різних інтерпретацій залежно від інтонації, соціального статусу мовця, попереднього дискурсивного контексту або очікувань адресата.

У дискурсі лексичне значення постає не як фіксована одиниця, закріплена у словниковому тлумаченні, а як динамічна смислова структура, що модифікується відповідно до контексту вживання та комунікативної мети. Добір лексем у будь-якому дискурсивному середовищі зумовлюється прагматичними намірами мовця, соціальними ролями учасників комунікації, жанровими особливостями та культурними моделями інтерпретації висловлювань (Athanasiadou, 2020; Zhang & O'Halloran, 2022). У результаті одне й те саме слово може реалізовувати нейтральне, експресивне, оцінне або іронічне значення, формуючи багатозаровість смислу, характерну для реального дискурсивного вжитку.

Граматичне значення в дискурсі функціонує як гнучкий ресурс смислотворення (Stubbs, 1994). Граматичні форми відображають не лише часові, аспектуальні та модальні характеристики дії, а й позиціонування мовця, ступінь його залученості, епістемічну впевненість або прагнення дистанціюватися від висловленої інформації (Gray & Viber, 2020). Перфектні форми дієслів, пасивні конструкції та модальні дієслова в дискурсі виконують семіотичну функцію, оскільки структурують смисли, створюють інтерпретаційні нюанси та формують комунікативну рамку, в межах якої розгортається мовлення.

Концептуальне значення у дискурсі репрезентує систему знань і способів категоризації, характерну для певної мовної та культурної спільноти. Воно охоплює не лише передавання інформації про події або стани, а й вербалізацію концептів, що організують індивідуальний і колективний досвід. Дискурс у цьому сенсі стає механізмом репрезентації концептуальних структур, які формують наше сприйняття реальності та впливають на інтерпретацію комунікативних ситуацій (Fauconnier & Turner, 2003; Athanasiadou, 2020). Аналіз концептуального рівня дозволяє виявляти латентні смисли, культурні архетипи, ідеологічні передумови та ціннісні орієнтири, що опосередковують взаємодію між мовцем, адресатом і соціальним контекстом (Lou & Jaworski, 2020; Kecskes, 2022). Таким чином, дискурсивне значення постає як результат складної координації лексичних, граматичних, когнітивних і соціокультурних чинників, що формують цілісне смислове середовище комунікації.

Тематична цілісність дискурсу забезпечується повторенням, парафразами, тематичним розвитком і фреймовою організацією, що уможлиблює підтримання смислової єдності на всіх структурних рівнях висловлювання. Тематична прогресія зазвичай включає введення центральної теми, її поетапне розгортання та завершення, що формує передбачувану когерентну структуру для адресата та сприяє оптимальній інтерпретації повідомлення (Daneš, 2022; Xu & Van Praet, 2021). Одним із ключових механізмів забезпечення цілісності є референційна узгодженість, тобто системне співвіднесення мовних одиниць із попередніми та наступними елементами тексту. Завдяки референційним зв'язкам – анафорам, катафорам, субституції, еліпсису – формується ефект смислової завершеності й послідовності, що дозволяє адресатові вибудувувати інтегральну модель змісту (Biber et al., 2021; Carroll & Tanenhaus, 2023). Таким чином, тематична й референційна організація виступають фундаментальними інструментами забезпечення

когерентності дискурсу і створюють умови для ефективної комунікативної взаємодії.

Семантична когерентність пов'язана з енциклопедичними знаннями інтерпретатора, які активуються у процесі осмислення дискурсу. З позицій когнітивного підходу когерентність постає не як іманентна властивість тексту, а як результат ментальної діяльності, зокрема активації фреймів, сценаріїв і скриптів, що забезпечують зв'язність і цілісність інтерпретації (Fillmore, 1982). Відтак когерентність у дискурсі формується у взаємодії текстових характеристик, контекстуальних параметрів і наявних знань, які залучаються в процесі розуміння.

У сучасній когнітивній лінгвістиці концептуальні метафори розглядаються як базові механізми структурування значення. Згідно з теорією Дж. Лакоффа та М. Джонсона (Lakoff & Johnson, 1980), метафора виходить за межі суто мовного явища та відображає глибинні когнітивні процеси, у результаті яких знання однієї концептуальної домени проєктуються на іншу. За такого підходу метафора функціонує як когнітивний шаблон, що забезпечує осмислення абстрактних понять через більш конкретні та досвідно доступні структури.

У дискурсивному аспекті концептуальні метафори виконують функцію інтерпретаційних структур, за допомогою яких здійснюється концептуалізація реальності. Вони формують не лише семантичну організацію висловлювань, а й когнітивні моделі, що активуються під час інтерпретації дискурсу (Lakoff & Johnson, 1980; Musolff, 2016). Це свідчить про подвійний статус метафори як лінгвістичної та когнітивної одиниці, залученої до процесів формування й осмислення значення. Теорія концептуальних метафор також акцентує культурну зумовленість метафоричних структур, які варіюються залежно від доміантних ментальних категорій і ціннісних орієнтацій певної мовної спільноти (Charteris-Black, 2004). Аналіз метафор у дискурсі дозволяє виявити не лише семантичні інваріанти, а й ідеологічні пріоритети, системи

цінностей і соціальні уявлення, що закріплюються мовними засобами. У цьому зв'язку метафора відіграє ключову роль у конструюванні значення як на рівні окремого тексту, так і в ширших дискурсивних утвореннях.

Імплицитне знання в дискурсі репрезентується через пресупозиції та ентейлменти, які передають інформацію неекспліцитно й контекстно зумовлено. Пресупозиції функціонують як передумови істинності висловлювань і ґрунтуються на припущеннях, спільних для учасників комунікації. Вони визначають обсяг фонові інформації, що вважається апіорно прийнятою в конкретній комунікативній ситуації, сприяючи економії мовних засобів і водночас спрямовуючи інтерпретаційні процеси (Levinson, 1983).

Ентейлмент, на відміну від пресупозиції, базується на логічних наслідках змісту висловлювання та передбачає наявність значення, яке необхідно впливає з іншого (Kempson, 1977; Cruse, 2000). Обидва типи імплицитного знання є важливими складниками дискурсивної семантики, оскільки формують смисли, не виражені прямо, але такі, що визначають інтерпретаційну перспективу дискурсу.

Дослідження імплицитної семантики має міждисциплінарний характер і потребує залучення когнітивних, прагматичних та інтерпретативних підходів. У когнітивній парадигмі імплицитне знання розглядається як складова ментальної репрезентації ситуації, що активується під час комунікації (Grice, 1989; Yule, 1996). Через ці механізми встановлюється зв'язок між мовною формою, знанням про світ і процесами інтерпретації.

У когнітивній лінгвістиці значення не постає як фіксована властивість мовних одиниць, а трактується як результат концептуалізації, пов'язаної з досвідом і сприйняттям світу. Р. Лангакер (Langacker, 1987) визначає значення як ментальну репрезентацію, що активує когнітивні структури, пов'язані з образними схемами, просторовими відношеннями та суб'єктивністю сприйняття.

У теорії фреймів Ч. Філлмора (Fillmore, 1982) розуміння значення пов'язується з активізацією складних когнітивних структур, які охоплюють типові ситуації, ролі, події та очікування. Значення виникає не у мовній одиниці як такій, а в процесі її співвіднесення з відповідною ментальною схемою.

Когнітивний підхід також підкреслює динамічний характер значення, оскільки залежно від комунікативної ситуації, досвіду інтерпретатора та культурного контексту одна й та сама мовна форма може активувати різні концептуальні структури (Cruse, 2000). Це має принципове значення для аналізу дискурсу, у якому смисли не просто передаються, а конструюються в процесі взаємодії.

Прагматичний підхід зосереджується на комунікативній функції мовлення, зокрема на інтенційній спрямованості, принципах взаємодії та залежності значення від контексту. За Дж. Остіном (Austin, 1962), висловлювання виконують дії та можуть змінювати комунікативну ситуацію, реалізуючи перформативний ефект. Подальший розвиток цієї концепції у працях Дж. Серля (Searle, 1969) дозволив систематизувати мовленнєві акти за типами інтенцій і пояснити їхню роль в організації дискурсу.

Важливу роль у прагматичному аналізі відіграє кооперативний принцип Г. Грайса (Grice, 1975), який пояснює механізми формування непрямих значень, імплікатур і прагматичних натяків. Прагматичні категорії загалом забезпечують зв'язок між мовною формою та дією, яку вона реалізує, створюючи умови для інтерпретаційної гнучкості та смислової варіативності дискурсу (Сікорська et al., 2024).

Контекст у прагматиці розглядається як ключовий параметр інтерпретації, що охоплює фізичні, соціальні, когнітивні та дискурсивні чинники комунікації (Levinson, 1983). Саме взаємодія цих параметрів визначає спосіб актуалізації значення та забезпечує цілісність дискурсивного процесу.

У працях Я. Вершюрена (Verschueren, 1999) контекст трактується як динамічна конфігурація параметрів, які водночас обмежують і розширюють можливості інтерпретації. Вибір мовних засобів здійснюється з урахуванням оцінки комунікативної ситуації, тоді як інтерпретація ґрунтується на співвіднесенні висловлювання з релевантними контекстуальними змінними (Kecskes, 2022; Fetzer, 2020).

Залежність прагматичних категорій від контексту проявляється в тому, що одна й та сама мовна дія може набувати різних інтерпретацій залежно від соціального статусу учасників взаємодії, типу комунікації, жанрової специфіки або попереднього дискурсу (Culpeper & Haugh, 2024). Отже, прагматичне значення має ситуативний характер і формується в результаті взаємодії мовних, когнітивних та соціальних чинників.

У сучасній лінгвістиці семантика і прагматика розглядаються як взаємопов'язані компоненти інтерпретації значення. Семантика забезпечує відносну стабільність значеннєвих структур, тоді як прагматика враховує варіативність інтерпретації, зумовлену контекстом, інтенційною спрямованістю та фоновими знаннями (Lyons, 1977; Levinson, 1983). Розмежування між цими рівнями має передусім аналітичний характер, оскільки в реальній комунікації вони функціонують у тісній взаємодії (Kempson, 1977).

Таким чином, цілісний аналіз дискурсу потребує інтегрального підходу, який поєднує семантичні, прагматичні, когнітивні та контекстуальні параметри. Такий підхід відображає загальні тенденції розвитку сучасної лінгвістики та сприяє формуванню міждисциплінарних напрямів дослідження значення і дискурсу.

1.3. Специфіка дискурсу онлайн-навчання: жанри, функції, ознаки

Дискурс онлайн-навчання виконує низку функцій, що забезпечують організацію та результативність педагогічної взаємодії. Інформативна

функція реалізується (Christie, 2002) через подання навчального матеріалу, пояснення понять і подання прикладів у синхронному та асинхронному режимах, що зумовлює вимоги до стислості, чіткості, структурованості й візуальної підтримки повідомлень (Bugayko, 2020, с. 19).

Інструктивна функція забезпечує процедурну організацію навчання та підтримує автономність студентів. У дистанційному форматі інструктивні повідомлення фіксують порядок виконання завдань, критерії оцінювання та очікувані результати (Biggs & Tang, 2011). Чіткість інструкцій визначається як один із критичних чинників успішності онлайн-курсів, оскільки частково компенсує обмеженість оперативного зворотного зв'язку (Martin & Bolliger, 2018; Allan, 2015). Ефективність інструкцій підвищується завдяки прозорій структурі, логічній послідовності та використанню візуально маркованих форматів, зокрема списків і схем (Hodges et al., 2020).

Соціально-регулятивна функція пов'язана з підтриманням норм академічної комунікації та регуляцією комунікативних ролей і черговості мовлення. У наукових і навчальних спільнотах вона реалізується через регулятивні повідомлення, спрямовані на забезпечення взаємної поваги та зниження конфліктності взаємодії (Salmon, 2020). Переважання непрямих стратегій регуляції, зокрема нагадувань і уточнень, узгоджується з фасилітативними моделями академічної взаємодії (Shea & Bidjerano, 2021).

Експресивна функція в онлайн-форматі набуває додаткової ваги через обмеженість невербальних сигналів. Її реалізація пов'язана з вербалізованими емоційними маркерами та графічними засобами, які посилюють модальність і тон повідомлення. Експресивність викладацької комунікації корелює з рівнем залученості студентів і сприяє підтриманню психологічно безпечної атмосфери у віртуальній аудиторії (Derakhshan et al., 2021). Мотиваційна функція пов'язана з регулятивною та

експресивною, оскільки активізує навчальну діяльність через підтримувальні оцінні та стимулювальні висловлювання. Мотиваційні повідомлення впливають на внутрішню мотивацію та відчуття компетентності студентів (Ryan & Deci, 2020). Мовні засоби, які сигналізують відкритість до альтернативних інтерпретацій і підтримують автономність навчальної діяльності, виконують важливу функцію залучення адресатів та оптимізації академічної взаємодії (Moorhouse & Kohnke, 2021).

Ефективність онлайн-комунікації, відповідно до моделі Community of Inquiry, пов'язується з поєднанням експертного та фасилітативного компонентів педагогічної присутності, що проявляється як баланс між термінологічною точністю та комунікативною доступністю (Garrison, Anderson & Archer, 2001). У межах англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання зростає роль мультимодальних форматів академічної комунікації (відео, аудіо, інфографіка), що потребує адаптації комунікативних стратегій і посилення вимог до професійної комунікативної компетентності викладача (Марченко, 2021, с. 138).

Лінгвістичні характеристики дискурсу онлайн-навчання відображають його гібридність, поєднання ознак усного й писемного мовлення, а також зсув до напівформального стилю, що характеризується економністю, фрагментарністю та високою динамікою (Kalinina, 2013). Паралінгвістичні засоби, зокрема емодзі та реакції, виконують емпатичні, модальні й прагматичні функції, пом'якшують директивність і підтримують позитивний емоційний фон взаємодії (Crystal, 2006). Когерентність онлайн-дискурсу забезпечується не лише лексико-синтаксичними зв'язками, а й технічними та візуальними механізмами організації повідомлень, зокрема тематичним групуванням, цитуванням і маркуванням (Кольцова, 2019). Асинхронність комунікації трансформує темпорально-просторову організацію висловлювань і сприяє конкретизації дейктичних орієнтирів (Baron, 2008).

За спостереженнями Цибульської та Сухопарі (2020, с. 85), дискурс онлайн-навчання набуває рис креолізованого повідомлення, у якому поєднуються вербальні, графічні та гіпертекстові елементи. Така мультикодовість підвищує когнітивне навантаження, водночас розширюючи можливості подання й структурування знань. Прагматичні параметри цього дискурсу зумовлюються інтенційною організацією наукової та навчальної комунікації й необхідністю узгодження інформування, інструктажу, мотивування, соціального контакту та оцінювання. Емоційна тональність висловлення та стратегічне використання паралінгвістичних і графічних знаків розглядаються як чинники ефективної педагогічної взаємодії в межах онлайн-навчання (Golub, 2022; Zourou, 2019).

Когнітивний аспект дискурсу досліджень онлайн-навчання пов'язаний з обробкою мультимодальної інформації (Jewitt, 2008; Bezemer & Kress, 2008; Chen, Adolphs & Knight, 2020), яка поєднує текстові, аудіовізуальні та гіпертекстові ресурси. Мультимодальність активізує когнітивні процеси інтерпретації, водночас вимагаючи корекції педагогічних стратегій і розвитку навичок відбору та осмислення різнорідних інформаційних потоків (Марієнко, Носенко & Шишкіна, 2020). Зростає роль коротких реактивних і емблематичних форм, інтерпретація яких залежить від контексту взаємодії та рівня прагматичної компетентності учасників комунікації (Hampel & Stickler, 2015). У такому дискурсивному форматі конструювання значення відбувається як результат взаємодії текстових, візуальних і соціальних кодів, що трансформує традиційні принципи семантичної організації повідомлення (Linell, 1998; Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2006).

У дослідженні **англомовний дискурс досліджень онлайн-навчання** розглядається як сукупність наукових текстів, у яких репрезентуються семантичні та прагматичні особливості розвідок у цій галузі, зокрема способи номінації та повторювані лексико-семантичні

зв'язки, що структурують тематичні кластери та забезпечують прагматичну організацію дослідницького викладу. Сукупність цих характеристик дозволяє трактувати цей дискурс як спеціалізований різновид дискурсу з власною мовною організацією.

Ідентифікація досліджуваного дискурсу ґрунтується на поєднанні кількох взаємопов'язаних параметрів, передусім на тематичній зосередженості текстів на онлайн-навчанні як об'єкті наукового аналізу. Така спрямованість зумовлює характер комунікативних інтенцій, серед яких домінують пояснення, аргументація, інтерпретація результатів і критичне зіставлення підходів. Відповідно, онлайн-навчання в межах цього дискурсу репрезентується через аналітичні моделі та дослідницькі інтерпретації, що визначає специфіку мовної організації текстів.

Важливою ознакою досліджуваного дискурсу є його жанрова організація, зумовлена форматами наукової публікації. Вона передбачає структуровану аргументацію (Christie & Derewianka, 2008), експлікацію методології та результатів, а також концептуальну узгодженість викладу. У семантичному плані дискурс характеризується регулярними лексико-семантичними зв'язками, що формують тематичні кластери навколо ключових лексем, пов'язаних з організацією онлайн-навчання, навчальною діяльністю та формами академічної взаємодії в дистанційному форматі.

Прагматичний вимір дискурсу пов'язаний зі способами організації дослідницького викладу, зокрема з варіюванням ступеня категоричності висловлювань, обмеженістю висновків і використанням засобів аргументації та узагальнення. Ці характеристики відображають орієнтацію текстів на фахову аудиторію та забезпечують функціональну специфіку досліджуваного дискурсу в межах академічної комунікації (Dowell & Kovanović, 2022; Dudley-Evans & St John, 1998).

Таким чином, англomовний дискурс досліджень онлайн-навчання постає як спеціалізований різновид дискурсу, що взаємодіє з освітнім та

інституційним дискурсами, але водночас зберігає власну ідентичність, визначену тематичною спрямованістю, жанровими характеристиками та семантико-прагматичною організацією.

1.4. Науковий дискурс онлайн-навчання: комунікативні ролі, інтенції та жанрова специфіка

В англомовному науковому дискурсі простежуються істотні зміни, пов'язані з переосмисленням комунікативних ролей учасників академічної взаємодії. Роль викладача у цьому дискурсі концептуалізується не як традиційна позиція транслятора знань, а як позиція модератора наукової комунікації, експерта, що спрямовує пізнавальну діяльність, і фасилітатора, відповідального за організацію аналітичної та критичної взаємодії (Kintsch, 1988; Mospan, 2023; Lemke, 1990). У публікаціях, присвячених онлайн-навчанню, викладач постає як ініціатор і координатор наукової дискусії, який регулює її перебіг і формалізує комунікативні норми відповідно до дослідницьких і дидактичних завдань (Rapanta, 2020). Така рольова конфігурація репрезентується в дискурсі як поєднання фахової експертизи з розвиненими комунікативними стратегіями академічної взаємодії.

Студент в дискурсі онлайн-навчання постає як активний учасник академічної взаємодії, виконуючи ролі доповідача, рецензента висловлювань інших учасників або координатора обговорення (Duff, 2017). Така рольова активність сприяє формуванню навичок академічного мовлення, рефлексії та аргументації, а також засвоєнню норм наукової комунікації (Kobayashi et al., 2017). Емпіричні дослідження засвідчують, що цифрові платформи підвищують рівень залученості студентів за умови чітко окресленої та педагогічно підтриманої рольової структури дискурсу (Dooly & O'Dowd, 2018).

Синхронні й асинхронні формати по-різному впливають на реалізацію комунікативних ролей. Синхронна взаємодія забезпечує

оперативний зворотний зв'язок і можливість безпосередньої наукової дискусії, що актуалізує модеративні функції викладача та дискусійні ролі студентів. Асинхронні канали розширюють час на підготовку висловлювань і сприяють більш аналітичному характеру аргументації, водночас підвищуючи вимоги до структурованості, регламентованості взаємодії та фасилітаційної ролі викладача (Hrastinski, 2008; Salmon, 2002). Відповідно, рольовий розподіл у науковому онлайн-дискурсі має динамічний характер і визначається форматом комунікації, платформними умовами та цілями взаємодії.

Інтенційна організація онлайн-наукової комунікації набуває особливої ваги, оскільки обмеження фізичної присутності учасників зумовлює потребу в підвищеній експліцитності та стратегічності мовного оформлення. Домінантними залишаються інформативні та аргументативні інтенції, що становлять ядро наукової взаємодії. В онлайн-навчанні їх реалізація підтримується інструментами цитування, гіперпосилань, презентаційних матеріалів і функціями коментування, які впливають на структуру аргументації та організацію дискусії (Guichon & Wigham, 2016). Водночас зростає значущість інтенцій залучення до обговорення, уточнення, стимулювання рефлексії та узагальнення, що особливо виразно проявляється у форумах і групових дискусіях.

Для онлайн-академічної взаємодії характерне переважання непрямих мовленнєвих актів над прямими директивними формами (Marchenko, 2021). Регулятивні та фасилітативні дії реалізуються переважно через пом'якшені конструкції й модальні маркери, які забезпечують кооперативний характер комунікації та знижують конфліктний потенціал. Така практика узгоджується з теорією непрямих мовленнєвих актів (Searle, 1969) і підходами прагматики, що пояснюють реалізацію комунікативної інтенції через соціально орієнтовані стратегії мовного впливу (Yus, 2011).

Реалізація інтенцій у дистанційній взаємодії ускладнюється низкою технічних і прагматичних чинників, зокрема затримками відповідей, редукацією невербального супроводу та асинхронністю обговорення. Це підвищує значущість композиційної організації повідомлення, зокрема послідовного розгортання тези, її обґрунтування та узагальнення. Відповідно до прагматичного підходу інтенція трактується як ситуативно змінний параметр, що залежить від стратегічної адаптації мовця до конкретного комунікативного контексту (Verschueren, 1999). Отже, дистанційний формат не змінює базових інтенцій наукового дискурсу, але модифікує способи їх реалізації, актуалізуючи стратегічність і прагматичну гнучкість мовлення.

В науковому дискурсі домінують ілокутивні акти твердження, пояснення та аргументації, які забезпечують реалізацію когнітивної функції академічної комунікації. У класифікації Дж. Серля (Searle, 1969) ці акти належать до репрезентативів, оскільки спрямовані на фіксацію, обґрунтування та інтерпретацію наукових положень і висновків. Цифровий формат трансформує канали й способи подання інформації, не змінюючи функціональної спрямованості зазначених ілокутивних дій.

Окремого розгляду потребують непрямі акти оцінки, заперечення та корекції, поширені в онлайн-обговореннях. Вони виконують функцію підтримання академічної ввічливості та мінімізації конфліктного потенціалу дискусії, що є особливо значущим за умов обмеженого невербального супроводу (Leech, 1983; Brown & Levinson, 1987). Практики звертання, цитування попередніх реплік і парафразування забезпечують зв'язність, уточнення та узгодження позицій, особливо в асинхронних комунікативних середовищах, де дискусія розгортається у часі (Thomas, 2013).

Однією з характерних ознак онлайн-наукової комунікації є орієнтація на баланс між академічною нормативністю та комунікативною доступністю (Achugar, 2008). Цифрові освітні платформи сприяють

адресності викладу, підвищують вагу пояснювальних і уточнювальних стратегій та стимулюють адаптацію академічного мовлення до умов педагогічної взаємодії (Mauranen, 2013). В академічному дискурсі також фіксується гібридизація стилю, що проявляється у поєднанні спеціалізованої термінології з елементами менш формалізованого викладу в чатах і відеолекціях. Таке змішання реєстрів інтерпретується як адаптивна стратегія, зумовлена зміною жанрів, каналів і темпів взаємодії в дистанційній освіті (Hyland & Jiang, 2022; Kohnke, Moorhouse & Zou, 2023).

В науковому дискурсі посилюється роль мультимодальних ресурсів, зокрема візуальних, аудіальних та інтерактивних елементів, які функціонують як семіотичні засоби конструювання значення й організації наукової аргументації (Kress, 2010; Jewitt, 2023; Bond et al., 2024). У таких публікаціях мультимодальність розглядається не як допоміжний ілюстративний компонент, а як структурний чинник формування смислу, що впливає на способи подання даних, інтерпретації результатів і побудови аналітичних висновків. Відповідно, прагматико-дискурсивна специфіка наукового мовлення в межах дискурсу онлайн-навчання визначається поєднанням академічної нормативності з підвищеною комунікативною адаптивністю та мультимодальною організацією викладу, що відображає зміну форматів наукової взаємодії та розширення репертуару дискурсивних стратегій (Hyland, 2024; Wignell, 2007; Wetherell, 2016)). У підсумку це зумовлює трансформацію способів аргументації та інтерпретації знання в сучасних наукових публікаціях.

1.5. Корпусна лінгвістика в дослідженні дискурсу: можливості та обмеження

Корпусна лінгвістика як метод аналізу дискурсу базується на використанні великих зібрань текстів (корпусів), які створюються з урахуванням жанрової, тематичної та мовної репрезентативності (Biber, 1993; Baker & Ellese, 2011; Zhao & Cen, 2022). Основоположними

принципами є емпіричність, репрезентативність, об'єктивність і відтворюваність результатів аналізу (Collins, 2019). За словами Т. МакЕнері та Е. Харді (McEnery & Hardie, 2011), корпусна лінгвістика дозволяє виявити закономірності в мовленні, які важко ідентифікувати інтуїтивно (Chafe, 1992). Це особливо актуально у вивченні освітнього та наукового дискурсу, де важливими є не лише лексичні особливості, а й прагматичні функції тексту.

Перевагою корпусного підходу є можливість кількісного й якісного аналізу великих масивів даних, що дозволяє побачити типові мовні патерни, колокації, ключові слова, метафоричні структури тощо. Застосування частотного й контекстуального аналізу (keywords in context – KWIC) допомагає ідентифікувати лінгвістичні маркери комунікативних інтенцій або концептуальні домінанти певної тематики (Baker, 2006; Wan, 2015). У контексті дослідження дискурсу онлайн-навчання це відкриває нові перспективи у вивченні мовних засобів оцінювання, директив, мотивації, евалюації знань тощо.

Крім того, корпусна методологія дозволяє порівнювати дискурсивні практики в різних контекстах, жанрах, культурах і часових періодах. Наприклад, за допомогою інструментів, таких як #LancsBox або AntConc, можна досліджувати, як змінюється мова онлайн-навчання у статтях, написаних до та після пандемії Covid-19, або які когнітивні рівні домінують у текстах різних типів (оглядових, експериментальних, аналітичних). Таке порівняння допомагає не лише виявити мовні тренди, а й оцінити еволюцію освітніх ідеологій і педагогічних стратегій.

Загалом, корпусна лінгвістика дозволяє поєднати об'єктивність комп'ютерного аналізу з інтерпретативністю гуманітарного дослідження. Це відповідає сучасним тенденціям у прикладному мовознавстві, де дедалі більше уваги приділяється доказовості, репрезентативності та валідності даних (Gries, 2015). Таким чином, корпусний підхід не замінює якісного аналізу, але значно розширює його аналітичний потенціал.

Аналіз наукового та освітнього дискурсу в корпусному підході має низку суттєвих переваг. Передусім, це можливість працювати з автентичним матеріалом, що відображає реальні практики наукової комунікації. За словами С. Ханстон (Hunston, 2002), корпуси дають змогу ідентифікувати усталені форми наукової аргументації, оцінні структури, модальні конструкції та стилістичні маркери, які складають основу академічного стилю. У сфері освіти це стосується також директивних конструкцій, імплікатур та комунікативних стратегій викладача й студента.

Другим важливим аспектом корпусного підходу є можливість дослідження когнітивного навантаження в освітніх текстах за допомогою тематичного аналізу, аналізу ключових лексем і метафоричних структур. Дослідження, зокрема представлені в роботах М. Марієнко (2020), засвідчують, що освітній дискурс, особливо в умовах дистанційного навчання, виявляє тенденцію до мультимодальності, яка може бути зафіксована й описана за допомогою корпусних інструментів. Це дає змогу простежити, яким чином у текстах поєднуються різні когнітивні стратегії, зокрема пояснення, переконання та узагальнення, і як вони розподіляються залежно від комунікативних завдань.

Корпусний підхід також є ефективним засобом зіставного аналізу текстів, що відрізняються за рівнем складності, жанровою належністю або освітнім призначенням. Зіставлення корпусів дозволяє виявити специфіку використання лінгвістичних засобів авторитету, модальності та оцінювання, що є принципово важливим для дослідження англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Як зазначає Е. Тоньїні-Бонеллі (Tognini-Bonelli, 2001), саме відмінності в мовній поведінці, зафіксовані в корпусах, зумовлюють їхню цінність як ресурсу для аналізу та розроблення навчальних програм.

Окремою перевагою корпусного аналізу є можливість використання лінгвістичних індикаторів для категоризації текстових фрагментів

відповідно до рівнів когнітивної діяльності, описаних у таксономії Блума. Це відкриває можливості кількісного оцінювання когнітивної складності текстів, що є особливо важливим у дослідженні навчальних матеріалів і завдань. Зокрема, частотність дієслів на кшталт *описати, пояснити, порівняти* може слугувати маркером різних рівнів пізнавальної діяльності, від репродуктивного відтворення знань до аналітичних і творчих операцій (Anderson & Krathwohl, 2001).

Попри численні переваги, корпусний підхід має свої обмеження. Насамперед, корпуси завжди відображають лише певний зріз мовної практики, і результати аналізу можуть бути репрезентативними лише для вибраної вибірки. Як зазначають Т. МакЕнері і А. Харді (McEneaney & Hardie, 2011), важливо не переоцінювати об'єктивність корпусних даних: усі інтерпретації залежать від аналітичної рамки, мети дослідження і рівня підготовки дослідника.

Також складність становить аналіз прагматичних категорій (як-от імплікатур, іронії, пресупозицій), які не завжди фіксуються автоматизовано. Прагматичне значення часто залежить від контексту, інтонації або жанрових очікувань, що у корпусі репрезентовано лише частково. У зв'язку з цим виникає потреба комбінування корпусного аналізу з якісним дискурс-аналізом або когнітивним підходом (Baker, 2012).

Ще однією проблемою є складність у створенні релевантних освітніх підкорпусів. Часто вчений змушений самотійно добирати тексти, формувати корпус вручну або вдаватися до відкритих джерел із низьким рівнем маркування. Це знижує репрезентативність і порівнюваність дослідження. Крім того, наукові й освітні тексти, які перебувають під авторським правом, не завжди доступні для публічного аналізу, що ускладнює створення відкритих корпусів у цій галузі.

Попри ці виклики, перспективи використання корпусних інструментів у гуманітарних дослідженнях залишаються надзвичайно

широкими. Із розвитком спеціалізованих платформ (Sketch Engine, CQPweb) і мультимодальних корпусів, можливим стає дослідження не лише лексичних і граматичних патернів, а й візуальних та аудіальних маркерів. Інтеграція корпусного аналізу з методами штучного інтелекту (наприклад, LDA для тематичного моделювання) також розширює аналітичний потенціал дослідника (Anthony, 2013).

Таким чином, дискурс онлайн-навчання постає як складне, багаторівневе явище, що поєднує семантичні, прагматичні, соціокультурні та когнітивні параметри. У контексті освітньої взаємодії він вимагає застосування міждисциплінарного аналітичного інструментарію, здатного враховувати не лише мовні характеристики, а й комунікативні ролі, функції, жанрову специфіку та когнітивні механізми сприйняття. У наступному розділі буде докладно розглянуто методологічні засади дослідження дискурсу онлайн-навчання, зокрема корпусно-лінгвістичні підходи, критерії формування підкорпусу та процедури семантичного, прагматичного й когнітивного аналізу текстів.

Висновки до Розділу 1

Проведений аналіз теоретичних джерел довів, що дискурс є багатовимірним і динамічним явищем, яке виходить за межі традиційних лінгвістичних категорій «тексту» та «мовлення». Він постає як складна інтеракційна подія, у якій поєднуються мовні структури, знання про світ, інтенції мовців та очікування адресатів. Такий підхід дозволяє розглядати дискурс не лише як лінгвістичний феномен, а й як інтегративну соціокультурну практику, що відтворює і формує суспільні відносини.

Семантичні та прагматичні параметри дискурсу демонструють, що його значення формується на перетині мовних, когнітивних і контекстуальних чинників. Варто усвідомлювати ситуативності комунікативних процесів, де значення не обмежується словниковими тлумаченнями, а створюється у взаємодії з соціальними ролями,

культурними кодами та інтенціями учасників комунікації. Це підтверджує необхідність комплексного підходу до аналізу, що поєднує формальне і функціональне вивчення мовних одиниць.

Специфіка англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання виявляється у формуванні нових жанрових, функціональних і структурних характеристик, зумовлених особливостями комунікації в онлайн-форматах навчання. У межах цього дискурсу поєднуються елементи усного й писемного мовлення, виникають гібридні жанрові форми та актуалізується розширений репертуар прагматичних стратегій. Для такого дискурсу характерні фрагментарність викладу, висока динаміка та мультимодальна організація, що потребує від учасників спеціалізованої академічної та комунікативної компетентності.

В освітньо-науковому контексті дискурс досліджень онлайн-навчання виконує низку взаємопов'язаних функцій, зокрема інформативну, інструктивну, регулятивну, експресивну та мотиваційну. Їх реалізація в академічних публікаціях передбачає поєднання наукової точності з доступністю викладу, а також активну позицію авторів у структуруванні аргументації. У цьому сенсі дискурс онлайн-навчання постає не лише засобом репрезентації знань, а й механізмом формування дослідницької спільноти та спільного осмислення наукових проблем.

Науковий дискурс досліджень онлайн-навчання зазнає трансформацій, пов'язаних зі зміною комунікативних ролей його учасників. Автор наукової публікації постає не лише як транслятор результатів, а й як модератор аргументації та ініціатор наукової дискусії, тоді як читач залучається до активного осмислення запропонованих положень. Іntenції учасників англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання зумовлюються необхідністю чіткого формулювання позиції й аргументів за умов обмеженої невербальної підтримки. Вони реалізуються через інформування, аргументацію, узагальнення та

уточнення, при цьому важливу роль відіграють непрямі мовленнєві акти, що забезпечують конструктивність і наукову коректність комунікації.

Мовленнєві акти в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання зберігають типологічну сталість, водночас модифікуючи способи реалізації відповідно до форматів академічної комунікації. Вони функціонують як інструменти представлення знань, регуляції наукової взаємодії та підтримання норм академічного мовлення. Визначальною рисою цього дискурсу є прагматична гнучкість, що забезпечує ефективність наукового викладу за умов мультимодальності та асинхронності спілкування.

У цій роботі англomовний дискурс досліджень онлайн-навчання розглядається як сукупність англomовних наукових текстів, у яких онлайн-навчання постає об'єктом наукової рефлексії та концептуалізується через відносно стабільні семантичні й прагматичні моделі опису та інтерпретації.

Застосування корпусної лінгвістики до аналізу англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання відкриває нові аналітичні можливості, оскільки дозволяє поєднати кількісне опрацювання великих масивів наукових текстів із якісною інтерпретацією мовленнєвих практик. Корпусні методи уможливають виявлення типових мовних патернів, колокаційних зв'язків і концептуальних домінант, що забезпечує системний опис семантико-прагматичної організації досліджуваного дискурсу.

Попри очевидні переваги, корпусний підхід має низку обмежень, пов'язаних із репрезентативністю матеріалу, складністю автоматизованого виявлення прагматичних категорій та необхідністю поєднання з якісними методами. Проте саме інтеграція корпусного аналізу з когнітивними та прагматичними підходами дозволяє створити повну картину функціонування сучасного англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЯ ТА МАТЕРІАЛИ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Корпусна лінгвістика як методологічна основа дослідження

Корпусна лінгвістика утвердилася як надійна та впливова методологія, що ґрунтується на аналізі великих зібрань природно вживаних текстів (корпусів) для вивчення закономірностей мовного вжитку. Цей емпіричний підхід забезпечує дослідження мови на основі автентичних даних і протиставляється традиційним методам, що часто спираються на інтуїцію або окремі приклади. Його перевага полягає у можливості системно вивчати мову в контексті, виявляючи закономірності, які залишаються непомітними в обмежених або експериментальних вибірках (Fitzpatrick et al., 2022; Hardie, 2012; Kilgarriff et al., 2014).

Одним із фундаментальних принципів корпусної лінгвістики є принцип контекстуальності, відповідно до якого аналіз мовних явищ ґрунтується не на інтуїтивно або штучно сконструйованих прикладах, а на автентичних комунікативних даних. Це уможлиблює простеження функціонування мовних одиниць у реальних умовах уживання та забезпечує адекватний опис їхніх семантичних, прагматичних і граматичних зв'язків. Корпусний підхід сприяє глибшому розумінню мовної варіативності в межах різних жанрів і регістрів, а також дозволяє виявляти закономірності використання лексичних одиниць, граматичних конструкцій і дискурсивних маркерів у професійному, академічному та повсякденному мовленні. Таким чином, корпусні дослідження засвідчують функціональну багатовимірність мовних ресурсів і їхню соціолінгвістичну зумовленість (Clancy, 2011; Stenvoll & Svensson, 2011; Goźdz-Roszkowski, 2021).

Корпусна методологія є водночас кількісною та якісною. Вона передбачає не лише статистичне виявлення частот, колокацій і

сполучуваності лексем, а й інтерпретацію цих закономірностей у контексті дискурсивних функцій. Завдяки цьому корпусна лінгвістика поєднує формальний аналіз із комунікативним, відкриваючи можливості для опису мовної поведінки на різних рівнях – від лексичного до прагматичного. У такий спосіб дослідження мови набуває більшої емпіричності та об'єктивності, оскільки спирається на репрезентативні дані, а не на суб'єктивні припущення (Clancy, 2011; Fitzpatrick et al., 2022).

Широкий аналітичний потенціал корпусної лінгвістики проявляється у різних сферах (Snee, 2018). Зокрема, у прагмалінгвістиці та дискурсивних студіях (Norris, 2004) вона використовується для виявлення стратегій ввічливості, хеджування, модальності, мовних актів та риторичних структур. Такі дослідження показують, як мова відображає соціальні ролі, інституційні ролі учасників та прагматичні цілі комунікації (Sperber & Wilson, 1986). У сфері лексики й граматики корпусний аналіз допомагає ідентифікувати регіональні, соціальні та стилістичні варіації у вживанні мовних одиниць, зокрема їх частотність, сполучуваність та функціональні відмінності (Goźdź-Roszkowski, 2021; Lacková, 2020; Kachru, 2008).

Важливим напрямом корпусної лінгвістики є вивчення спеціалізованих мов і термінологічних систем. Аналіз галузевих корпусів – юридичних, медичних, технічних – дає змогу створювати тезауруси, словники та інші лексикографічні ресурси, відображаючи динаміку професійної комунікації. Такі корпуси допомагають простежити, як формуються й змінюються терміни, як вони функціонують у контексті, і як відбувається взаємодія фахової та загальної лексики. Ця інформація має значну практичну цінність для укладання словників, навчання спеціалізованої мови та вдосконалення перекладу (Lacková, 2020; Хіе, 2015).

Міждисциплінарність корпусної лінгвістики полягає у поєднанні кількісних методів із соціолінгвістичними, дискурсивними та

статистичними підходами. Використання корпусів у сучасних лінгвістичних дослідженнях забезпечує емпіричне виявлення закономірностей мовного вжитку, тоді як статистичні інструменти підсилюють точність узагальнень і дають змогу верифікувати отримані результати. Такі інтегровані дослідження суттєво збагачують інші галузі знань – від комунікаційних студій до оброблення природної мови (Fitzpatrick et al., 2022; Hampe & Flach, 2018; Herget & Alegre, 2022).

Корпусна лінгвістика активно розвивається у діахронному вимірі. Історичні корпуси дають змогу простежити еволюцію мовних форм і функцій у різні періоди, досліджуючи зміни у граматиці, лексиці та стилі. Такі дослідження сприяють розумінню процесів мовного розвитку та механізмів лінгвістичної адаптації до соціальних і культурних трансформацій (Horváth, 2020; Grabowski, 2023).

Отже, корпусна лінгвістика є універсальною й емпірично обґрунтованою методологією вивчення мови в її природному середовищі. Вона відкриває можливість поєднати кількісну точність зі змістовною глибиною, інтегруючи статистичний, прагматичний та **дискурсивний** аналіз. Саме завдяки цій багатовимірності корпусна лінгвістика залишається однією з найперспективніших галузей сучасного мовознавства, пропонуючи ефективні інструменти для дослідження мовних закономірностей, варіацій та комунікативних стратегій у контексті реального вжитку мови.

2.2. Інструменти корпусного аналізу (SketchEngine)

Серед численних систем для корпусного аналізу особливе місце посідає SketchEngine – вебплатформа, яка набула міжнародного визнання як один із найбільш багатofункціональних та гнучких інструментів. Вона розроблена у 2003 році Адамом Кілгаріффом та його колегами у Великій Британії і відтоді пройшла тривалий шлях розвитку, поступово інтегруючи нові алгоритми, модулі та корпуси (Kilgarriff, 2004; Kilgarriff

et al., 2014). Нині SketchEngine використовується як у прикладній, так і в академічній лінгвістиці, у лексикографії, перекладознавстві, аналізі дискурсу, навчанні іноземних мов та обробці природної мови. Для дисертаційного дослідження англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання ця система має особливу вагу, оскільки забезпечує можливість як роботи з готовими корпусами, так і створення власних, відповідно до обраної проблематики.

Історія розвитку SketchEngine засвідчує поступовий перехід від вузьких завдань лексикографічного аналізу до комплексної платформи для корпусної лінгвістики. Початково цей інструмент був задуманий як підтримка для словникових проєктів, адже потреба у швидкому пошуку прикладів слововживання та автоматичному визначенні колокацій була надзвичайно актуальною. Проте вже у першому десятилітті роботи система перетворилася на універсальний ресурс: до неї інтегрували модулі для частотного аналізу, визначення ключових слів, виявлення колокацій та візуалізації корпусних даних (Kilgarriff & Tugwell, 2002). Відтак, SketchEngine став одним із головних стандартів корпусних досліджень у Європі й за її межами.

Центральним інструментом у SketchEngine є конкорданс (див. Додаток А, Рис. А.1.), тобто можливість виведення усіх прикладів вживання слова чи виразу в контексті. Це не лише дозволяє побачити розмаїття граматичних позицій та семантичних відтінків, а й створює підґрунтя для кількісного аналізу: дослідник може визначати, які контексти є типовими, а які – маргінальними. Особливу цінність становить підтримка мови запитів CQL (Corpus Query Language), що забезпечує гнучкий інструментарій пошуку. CQL дозволяє ставити складні завдання: наприклад, знайти усі випадки прикметника перед іменником у певній тематиці, або виявити структури з модальними дієсловами у поєднанні з інфінітивом. Приклад простого запиту "[tag="JJ"] [tag="NN"]" дає можливість виділити колокації типу *digital*

literacy, online platform, educational policy. Такий підхід поєднує лексичний і граматичний рівні аналізу, що особливо важливо у дослідженнях дискурсу.

Значною інновацією SketchEngine став інструмент Word Sketch (див. Додаток А, Рис. А.2.), який автоматично формує "лексичний портрет" слова. Він базується на обробці залежностей між словами і демонструє, які дієслова найчастіше вживаються з певним іменником у ролі присудка, які прикметники його характеризують, а які іменники виступають у позиції об'єкта. Наприклад, для ключового слова *student* Word Sketch може показати типові сполучення: *student attends classes, student submits assignments, student engagement, motivated student*. Для аналізу англійського дискурсу досліджень онлайн-навчання інструмент Word Sketch є особливо релевантним, оскільки дозволяє виявляти типові колокаційні поєднання лексем і встановлювати регулярні моделі їхнього функціонування в академічних текстах. Це уможливорює опис лексико-семантичних і прагматичних характеристик одиниць у межах англійського дискурсу досліджень онлайн-навчання.

Word Sketch, формуючи так званій «лексичний портрет» слова, дозволяє дослідникові побачити його типові колокації та граматичні позиції (див. Додаток А, Рис. А.3.). Такий інструмент корисний не лише для аналізу окремої лексеми, але й як підґрунтя для ширших зіставлень. Логічним наступним кроком є застосування порівняльного аналізу корпусів: дослідник може зіставити, як одні й ті самі ключові терміни функціонують у різних типах текстів чи часових зрізах. Таким чином, від мікрорівня – індивідуальних словосполучень – ми переходимо до макрорівня – відмінностей у дискурсивній організації корпусу.

Статистичні методи дають змогу не лише кількісно окреслити значущі колокації, а й сформулювати підґрунтя для їхньої подальшої інтерпретації (Scott, 2008). Проте самі по собі числові показники залишаються абстрактними, і для повнішого розуміння тенденцій важливо

бачити їх у наочній формі. Саме тому наступним кроком стає застосування інструментів візуалізації, які дозволяють узагальнити результати та подати їх у графічно зрозумілому вигляді.

У цьому сенсі SketchEngine слугує не лише технічним інструментом, а й методологічним засобом, який допомагає сформуванню обґрунтованих висновків щодо частотності та контекстів уживання термінологічних одиниць і лексичних одиниць у досліджуваному дискурсі (Šermáková et al., 2021).

Система SketchEngine також підтримує розвинені статистичні методи. До найуживаніших належать підрахунок абсолютної та відносної частоти, визначення ключових слів порівняно з референційним корпусом, а також розрахунок індексів асоціації, зокрема MI-score та logDice. Ці (див. Додаток А, Рис. А.4.) показники дають змогу виявити, які колокації є статистично значущими, а які трапляються випадково. Наприклад, високе значення logDice для сполучення *online course* свідчить про його стійкість у корпусі. Такий підхід є особливо важливим для вивчення англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, оскільки частотність окремих термінів корелює з домінантними дослідницькими фокусами, концептуальними пріоритетами та способами наукового осмислення онлайн-навчання в англomовних академічних публікаціях (McEnery & Hardie, 2011).

Однак навіть найяскравіші графічні представлення не матимуть достатньої наукової ваги без ретельно відібраного матеріалу. У цьому контексті важливою можливістю SketchEngine є робота з користувацькими корпусами. Вона забезпечує не лише гнучкість у виборі тематики й жанрової належності текстів, а й дозволяє адаптувати аналіз безпосередньо під конкретні дослідницькі завдання.

Окрім аналітичних інструментів, SketchEngine пропонує різноманітні засоби візуалізації: від простих діаграм частотності до складних словесних хмар. Це дозволяє робити результати більш наочними

й доступними для презентацій, публікацій і викладання. У контексті дисертаційного дослідження такі візуалізації важливі тим, що вони підтверджують емпіричні висновки й роблять матеріал більш переконливим.

Таким чином, індивідуально сформований корпус виступає не лише технічною базою, а й методологічним ресурсом. Його використання відкриває можливість інтегрувати кількісні методи, що виявляють закономірності у даних, із якісними підходами, які дозволяють інтерпретувати ці закономірності в ширшому дискурсивному контексті.

Окремо слід наголосити на можливості завантаження власних корпусів. Це дає змогу працювати не з абстрактними мовними даними, а з ретельно дібраними матеріалами, які відповідають цілям дослідження (Brezina et al., 2018; Brezina et al., 2021). У нашому випадку корпус формувався зі статей, що містили ключові слова *online learning*, *digital education*, *student engagement*, опублікованих у наукометричних журналах у 2020–2023 рр. Такий підхід, зауважений у корпусно-лінгвістичних дослідженнях (Anthony, 2013), забезпечує високу валідність аналізу, оскільки результати ґрунтуються на репрезентативному масиві сучасних англomовних наукових текстів, присвячених онлайн-навчанню.

Важливою складовою використання SketchEngine є поєднання кількісного та якісного аналізу. З одного боку, статистичні інструменти дозволяють виявити закономірності у вживанні лексики, з іншого – конкорданс і Word Sketch відкривають шлях до інтерпретації цих закономірностей у ширшому прагматичному контексті. Такий інтегрований підхід відповідає сучасним науковим тенденціям, де корпусна лінгвістика дедалі частіше використовується як методологічна база для дискурс-аналізу (Baker, 2006).

Водночас не можна ігнорувати певні обмеження системи. Насамперед вони стосуються потреби у спеціальній підготовці: автоматичні алгоритми не завжди здатні врахувати культурні та жанрові

нюанси, а в окремих випадках доступ до корпусів може обмежуватися ліцензійними угодами. Попри це, у науковому середовищі переважає думка, що користь від застосування SketchEngine значно переважає можливі недоліки, адже він дозволяє проводити масштабні дослідження, які без таких інструментів були б неможливими (Brezina, 2018). Попри широкі можливості та універсальність SketchEngine, важливо зважати й на низку обмежень. Їхнє врахування дозволяє уникнути надмірних узагальнень і критично осмислити результати аналізу.

Для нашого дослідження, спрямованого на аналіз англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, SketchEngine виступає як універсальна й методологічно надійна платформа. Він забезпечує можливість виявляти ключові терміни, аналізувати їхні колокаційні профілі, досліджувати прагматичні функції та відстежувати динаміку розвитку термінології та тематичних кластерів у досліджуваному дискурсі.

2.3. Методи корпусного аналізу: лемми, колокати, колокації, ключові слова, частотність, тезаурус

Корпусна лінгвістика, як наголошують О. Дем'янчук (Demyanchuk, 2023), Л. Уей, С.Уанг, Й. Жао (Wei et al., 2020), Д. Орпін (Orpin, 2005) і Х. Квасем (Qassem, 2021), розвинулася від суто інструментального підходу до статусу методологічної парадигми, що дозволяє поєднати кількісні й якісні методи опису мовлення у природних комунікативних середовищах. У сучасних лінгвістичних дослідженнях вона спирається на принципи емпіризму, репрезентативності та відтворюваності результатів (Biber, 2012; McEnery & Hardie, 2011; Miller, 2006), що робить її ефективним інструментом у вивченні англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Для нашого дослідження, спрямованого на аналіз семантичних і прагматичних параметрів англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, корпусний підхід виступає засобом системного опису

закономірностей функціонування мовних одиниць, їх комунікативних ролей і контекстних варіацій.

Як підкреслює М. Стабс (Stubbs, 2004), головною перевагою корпусної методології є можливість аналізу великих обсягів автентичних текстів без суб'єктивних припущень, що забезпечує об'єктивність виявлення смислових тенденцій. Цей підхід дозволяє спостерігати не лише частотність, а й типові зв'язки між словами, граматичними структурами та прагматичними маркерами. У такий спосіб корпусна лінгвістика створює підґрунтя для виявлення стабільних комунікативних і дискурсивних патернів, притаманних конкретному типу дискурсу (Sinclair, 2005; Tognini-Bonelli, 2001; Olbertz-Siitonen, 2018).

На початковому етапі корпусної обробки здійснюється лематизація – процес зведення усіх словоформ до їх базових, або лем. Лематизація уможливорює дослідження мовних одиниць як лексичних одиниць, а не випадкових формальних варіантів (Liu et al., 2012; Suparno et al., 2021). Це забезпечує цілісність статистичних підрахунків і дає змогу зіставляти лексичні елементи в різних контекстах.

Для нашого корпусу лематизація виконувалася автоматично засобами *SketchEngine*, із використанням морфологічного тегування та фільтрації службових частин мови. Такий підхід дозволив стандартизувати дані та підготувати корпус до колокаційного аналізу. Вибір саме автоматизованої процедури пояснюється тим, що вона мінімізує вплив людського чинника й відповідає вимогам репрезентативності (Brezina et al., 2018).

Лематизований корпус дав змогу окреслити ключові лексеми та термінологічні одиниці, навколо яких організується комунікація у сфері онлайн-навчання. На Рис. А.5. (див. Додаток А, Рис. А.5.) подано фрагмент лематизованого ядра, що відображає концентрацію ключових лексем за частотністю та стабільністю контексту.

Колокаційний аналіз є одним із провідних методів корпусної лінгвістики, оскільки він дозволяє виявити закономірності сполучуваності лексем, що формують лексико-дискурсивну організацію тексту (Durrant & Doherty, 2010) (див. Додаток А, Рис. А.6.). Часте співживання певних слів не є випадковим: воно відображає стійкі комунікативні та дискурсивні закономірності, соціальні норми спілкування або комунікативні стратегії, характерні для певного типу дискурсу (Demyanchuk, 2023; Wei et al. 2020; Stubbs, 1995; Stubbs, 1996).

Для ідентифікації колокатів було використано інструмент *Collocations* у SketchEngine із параметром «вікно колокації» ± 5 позицій, що охоплює найближчий контекст леми (див. Додаток А, Рис. А.7.). Вибір такого радіуса ґрунтується на рекомендаціях К.У. Черча і П. Хенкса (Church & Hanks, 1990) та А. Кілгаріфа (Kilgarriff, 2009), які вважають цей діапазон оптимальним для виявлення синтаксично й семантично релевантних зв'язків (див. Додаток А, Рис. А.8.).

Для оцінювання сили асоціації між словами застосовано статистичні показники Mutual Information (MI) і logDice, які зарекомендували себе як надійні індикатори семантичної спорідненості (Brezina & Meyerhoff, 2014; Brezina et al., 2015; Prihantoro, 2022). Значення logDice понад 6,0 свідчить про сталість асоціації між лексемами, що дозволяє виявляти типові колокаційні та термінологічні поєднання. Отримані дані колокаційного аналізу стали основою для виокремлення тематичних кластерів досліджуваного дискурсу

На Рис. А.9 і А.10. (див. Додаток А, Рис. А.9 і Рис. А.10) представлено результати колокаційного аналізу, виконаного за допомогою інструментів Word Sketch і Concordance у SketchEngine. Як видно, лексема *student* утворює стійкі сполучення з термінами *engagement*, *motivation*, *performance*, *participation*, які становлять ядро англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Високі показники асоціації

(logDice > 6) підтверджують семантичну стабільність цих поєднань і їх дискурсивну релевантність для академічного контексту.

Конкордансний пошук (див. Додаток А, Рис А.10) демонструє, що сполучення *student engagement* уживається у різних контекстах – від опису педагогічних стратегій до обговорення технічних аспектів онлайн-взаємодії. Це свідчить про широку функціональну варіативність колокації та її центральне місце у сучасній дослідницькій термінології онлайн-навчання. Поєднання кількісного (Word Sketch) і якісного (Concordance) аналізів дозволяє зробити висновок про стійку прагматичну й термінологічну одиницю «*student engagement*» як маркер англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

Окрім виявлення парних колокацій, було проведено кластеризацію сполучуваності лексем, що дало змогу простежити тематичні кластери лексем і термінологічних сполучень у різних піддискурсах. Такий підхід (Sinclair, 2005; Hunston, 2011) дозволяє вийти за межі частотної статистики й побачити, як слова взаємодіють у реальних контекстах, формуючи дискурсивні патерни – наприклад, педагогічні (*student engagement, learning outcomes*) або технологічні (*online platform, digital tools*) комбінації.

Частотний аналіз виконує у корпусному дослідженні роль діагностичного інструменту, який дозволяє визначити релевантність лексем і ступінь тематичної зосередженості дискурсу. Viber (2012) підкреслює, що стабільна частота вживання певних термінів відображає їхнє входження до ядра галузевої термінології. У контексті англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання частотний аналіз допомагає виокремити ключові домінанти, які визначають комунікативну структуру цього середовища (див. Додаток А, Рис. А.11).

У нашому дослідженні частотні дані аналізувалися не ізольовано, а у взаємозв'язку з колокаційними параметрами. Такий підхід дозволяє виявляти не просто популярні слова, а й ті, що мають стабільні

контекстуальні зв'язки (Gries, 2015). Частотний аналіз також забезпечив основу для порівняння корпусу англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання з референтним корпусом EnTenTen, що дозволило встановити ключові слова з підвищеною виділеністю (keyness), визначену за формулою logRatio (Hardie, 2014; Brezina et al., 2021). Це дало змогу підготувати матеріал для формування тезауруса та систематизації тематичних кластерів досліджуваного дискурсу.

Для візуалізації результатів застосовано інструмент *Word Sketch*, який, за Kilgarriff et al. (2014), забезпечує комплексне представлення граматичних і лексичних зв'язків між лемами. Його використання дозволяє аналізувати ролі слова у типових граматичних конструкціях (як підмета, додатка, означення тощо). На Рис. А.12 (див. Додаток А, Рис. А.12) наведено приклад *Word Sketch* для леми *student*, що відображає її основні синтаксичні позиції.

Отримані n-gram-дані відображають не лише кількісну частотність, а й структурні зв'язки всередині англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, що слугує основою для подальшого побудування тезауруса (див. Додаток А, Рис. А.13).

Окремий етап становила побудова тезауруса англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання за допомогою інструмента *Thesaurus* у *SketchEngine* (див. Додаток А, Рис. А.14). Метою цього етапу було групування лексем за подібністю контекстів, що дозволяє виявити смислові кластери, пов'язані з певними комунікативними функціями. Як підкреслюють Брезіна та ін. (Brezina et al., 2018) і С. Семіно (S. Semino, 2008), такий аналіз сприяє виокремленню тематичних кластерів на основі подібності контекстів і колокацій, які структурують дискурс. Для леми *student*, наприклад, було сформовано асоціативне коло *learner, teacher, learning, study, engagement*, яке відображає прагматичну орієнтацію англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання на активність суб'єкта навчання (див. Додаток А, Рис. А.15).

Тезаурус відображає семантичні зв'язки між спорідненими лексемами (*student, learner, teacher, learning, motivation, engagement*). Інструмент *Thesaurus* автоматично групує лексеми за подібністю контекстів і колокацій, утворюючи смислові кластери, що формують ядро англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання (див. Додаток А, Рис. А.16).

Усі застосовані методи – лематизація, колокаційний, частотний, ключовий і тезаурусний аналіз – формують комплексну систему, яка поєднує кількісні вимірювання та якісну інтерпретацію. Вони забезпечують перехід від статистичних показників до змістових узагальнень, що дозволяє описати семантичну й прагматичну організацію англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання як цілісну систему. Цей підхід відповідає принципам корпусної методології, визначеним Д. М. Сінклером (Sinclair, 2005); Т. МакЕнері та А. Гарді (McEneary & Hardie, 2012): аналіз мовлення у природному середовищі, об'єктивність, відтворюваність та зв'язок із контекстом.

2.4. Прагматичний аспект аналізу: мовленнєві акти, прагматичні маркери, модальні структури

Прагматичний аспект корпусного аналізу дає змогу вийти за рамки опису лексико-семантичних зв'язків і зосередитися на способах реалізації мовних інтенцій у конкретних соціальних і комунікативних умовах. У розвідці англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, матеріалом якого слугує корпус із 1400 наукових статей, цей вимір дозволяє ідентифікувати комунікативні стратегії, що формують специфіку академічного спілкування. Саме прагматичний аналіз забезпечує перехід від кількісного опису до інтерпретації комунікативних смислів, закладених у частотних моделях. Як зазначає Ф. Бацевич (2011, с. 84), прагматика фіксує взаємозалежність між висловленням, комунікативною

ситуацією та соціальною роллю учасників комунікації, що зумовлює її ключове значення для аналізу функціонування дискурсу.

2.4.1. Теоретичні засади прагматичного аналізу в корпусній лінгвістиці. Основи сучасної прагмалінгвістики закладено в працях Дж. Остіна (Austin, 1962) та Дж. Сьорла (Searle, 1969), які сформулювали теорію мовленнєвих актів, визначивши, що будь-яке висловлення не лише передає інформацію, а й виконує дію. Подальший розвиток теорії у працях Грайса (Grice, 1975) і Левінсона (Levinson, 1983) розкрив комунікативну природу мовлення як взаємодії, що підпорядковується принципу кооперації та імплікатур. У корпусних дослідженнях прагматика набула кількісного виміру: аналіз мовленнєвих актів, прагматичних маркерів і модальності здійснюється шляхом виявлення лексико-синтаксичних шаблонів і частотних патернів (Biber et al., 1998; Conrad & Biber, 2001; Davis et al., 2019).

З позицій системно функціональної лінгвістики М. Галлідея (Halliday, 2014, с. 121) мова реалізує три взаємопов'язані метафункції, а саме ідеаційну, міжособистісну та текстову. Саме міжособистісна метафункція знаходить своє відображення у прагматичних засобах, за допомогою яких виражаються ставлення мовця, оцінка, переконаність або сумнів. У межах корпусної лінгвістики прагматичний підхід поєднує аналіз автентичних текстів з виявленням регулярних моделей комунікативної поведінки, що робить його одним із найбільш продуктивних напрямів дослідження англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

Прагматичні параметри дискурсу послідовно розробляються в працях Ф. Бацевича (2011), Г. Приходько (2017), А. Белової (2018) та Н. Андрейчук (2020), у яких комунікативна дія в науковому тексті розглядається як поєднання когнітивного, соціального та етичного вимірів. У цих дослідженнях прагматичні маркери інтерпретуються як індикатори рівня академічної культури й відповідальності мовця. Таке

поєднання лінгвістичного аналізу із соціокомунікативною перспективою створює теоретичні підстави для корпусного дослідження прагматичних структур у наукових публікаціях, присвячених онлайн-навчанню.

2.4.2. Мовленнєві акти в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання. Теорія мовленнєвих актів визначає п'ять базових типів ілокутивних дій – констативи, директиви, комісиви, експресиви й декларативи (Searle, 1969, с. 23). У корпусі англomовних наукових статей, присвячених онлайн-навчанню, ці типи проявляються в різних жанрових формах – описі результатів, обґрунтуванні методології, рекомендаціях щодо впровадження. Кількісне опрацювання корпусу за допомогою мови запитів CQL дало змогу ідентифікувати кількість випадків дієслів мовлення (*argue* – 67, *suggest* – 396, *indicate* – 852, *claim* – 41, *reveal* – 325), що виконують функцію ілокутивних індикаторів (див. Додаток А, Рис. А.17).

У таблицях SketchEngine (*Word Sketch* і *Concordance* → *Compute statistics*) виділяються найчастотніші поєднання – *the theory suggests that, the results indicate that, it can be argued that* (див. Додаток А, Рис. А.18 і А.19).

Їхня сила асоціації ($\logDice > 6.0$) свідчить про стійкість синтаксичних шаблонів, які маркують інтерпретаційні та оцінні акти. За спостереженнями К. Гайланд (2005, с. 177), такі конструкції реалізують стратегію академічної ввічливості, де твердження подаються як пропозиції, а не як безапеляційні висновки.

У прагматичному сенсі це відображає авторську дистанцію, характерну для академічної комунікації. Подібну тенденцію відзначає О. Андрейчук (2020, с. 94), наголошуючи, що автор у науковому дискурсі «аргументує, але не наказує», зберігаючи баланс між епістемічною впевненістю та відкритістю до альтернативних інтерпретацій. Така стратегія узгоджується з підходами до аналізу *stance* і *engagement* у сучасному науковому письмі (Hyland, 2005; Hyland & Tse, 2004) і

забезпечує нормативну ввічливість та діалогічний характер академічного викладу (див. Додаток А, Рис. А.20).

Отже, корпусний підхід уможливорює простеження не лише наявності окремих мовленнєвих актів, а й їхньої частотної та функціональної динаміки, що відображає еволюцію комунікативних норм і етичних принципів сучасного академічного середовища.

2.4.3. Прагматичні маркери як індикатори авторської позиції.

Для виявлення прагматичних маркерів у корпусі було застосовано комбінацію кількісного та якісного аналізу. На першому етапі здійснено автоматичний пошук за лемами, які в науковому дискурсі виконують функції логічних або аргументативних зв'язків (*however, therefore, indeed, notably, for instance, in particular*). Пошук проводився за допомогою мови запитів CQL із використанням регулярних виразів [lemma="however"], [lemma="therefore"], [lemma="indeed"] тощо. Отримані дані були зведені у таблицю частотності, що дало змогу визначити найуживаніші елементи в розділах *Introduction, Discussion* та *Findings* (див. Додаток А, Рис. А. 21).

Графік відображає частотний розподіл уживань прагматичного маркера *however* у корпусі англomовних наукових статей, присвячених онлайн-навчанню. Піки на діаграмі свідчать про нерівномірний характер його розміщення в текстах: маркер частіше з'являється у вступних і дискусійних розділах, де виконує функцію логічного переходу та контрастування аргументів. Така концентрація підтверджує роль *however* як зв'язкового й аргументативного засобу, що забезпечує структурну цілісність наукового тексту та слугує засобом вираження авторської позиції.

На другому етапі здійснювався якісний аналіз контекстів, зафіксованих у конкордансі. Це уможливило встановлення прагматичних функцій маркерів у структурі висловлення: вони слугують засобами організації логічних переходів між твердженнями, маркують посилення

аргументації або виконують функцію пом'якшення категоричності суджень (Fraser, 2009, с. 23; Biber et al., 1998; Miller, 2006).

Корпусні спостереження засвідчують, що прагматичні маркери у дискурсі мають подвійну функцію – когезійну та інтерперсональну. Вони не лише структурують текст, а й сигналізують ставлення автора до власних тверджень. Такий метод аналізу дозволяє виявити не зміст самих маркерів, а їхню комунікативну роль, тобто з'ясувати, як саме автори англomовних наукових статей, присвячених онлайн-навчанню, формують прагматичну зв'язність і академічну ввічливість тексту.

Прагматичні маркери виконують інтерперсональну функцію, оскільки сигналізують авторську оцінку та ступінь епістемічної впевненості, зокрема через одиниці *clearly*, *obviously*, *importantly*. Їхня висока частотність у корпусі, детальніше розглянута в Розділі 4, свідчить про тенденцію до експліцитного самопозиціювання автора в академічному мовленні. К. Гайланд (Hyland, 2012, с. 37) розглядає такі елементи як основу академічного *stance*, тобто позиційної рамки, у межах якої поєднуються вимоги до об'єктивності викладу та персональна відповідальність дослідника за інтерпретацію результатів.

У цьому ж руслі Г. Приходько (2017, с. 49) підкреслює, що прагматичні маркери функціонують як засіб інституційної ввічливості, оскільки дають змогу узгодити формальність академічного викладу з етичними нормами наукової комунікації. Відповідно, корпусний аналіз прагматичних одиниць відтворює не лише формально синтаксичні зв'язки, а й ціннісно комунікативний вимір сучасного наукового дискурсу.

2.4.4. Модальні структури як показники епістемічної та деонтичної модальності. Модальність є одним із найважливіших показників прагматичного контролю над висловленням. Вона виражає ступінь упевненості, необхідності чи можливості дії (Palmer, 2001, с. 15). Аналіз корпусу продемонстрував переважання модальних дієслів *can*,

may, should, must, які реалізують епістемічну (оцінка достовірності) та деонтичну (оцінка обов'язковості) модальність.

Деонтична модальність, пов'язана з оцінкою обов'язковості, необхідності та нормативності дії, є важливим компонентом прагматичної організації англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Аналіз за допомогою інструмента *Word Sketch* засвідчив типові контексти вживання модальних конструкцій, зокрема *can improve learning outcomes, should be implemented in digital courses, must address students' needs*. Середні значення показника *logDice* (6,3–7,8) свідчать про високу стабільність цих сполук у науковому письмі, що підтверджує їх системний характер (див. Додаток А, Рис. А.22).

Прагматична функція зазначених конструкцій полягає не в посиленні категоричності твердження, а в регуляції ступеня зобов'язальності висловлення (White, 2003; White 2004). Така стратегія узгоджується з принципами академічної обережності, відповідно до яких автор формулює рекомендації та узагальнення без прямого приписування дій (Hyland & Tse, 2004, с. 169). Корпусні дані демонструють, що модальні дієслова виконують роль інструментів балансування між науковою впевненістю та відкритістю до альтернативних інтерпретацій.

Особливо показовим є розподіл модальних дієслів за структурними частинами наукової статті. Конструкції з *may* і *can* переважають у розділі *Results*, що відображає домінування епістемічної модальності, орієнтованої на ймовірнісне тлумачення отриманих результатів. Натомість *should* і *must* частіше фіксуються в розділі *Conclusion*, де актуалізується деонтична модальність, спрямована на формулювання рекомендацій і висновків. Така варіативність підтверджує спостереження Д. Байбера та співавторів, згідно з якими деонтична модальність у науковому письмі має переважно рекомендаційний, а не директивний характер і тісно пов'язана з риторичною організацією тексту (Biber et al., 1998) (див. Додаток А, Рис. А.23).

Загалом модальні засоби в англомовному дискурсі досліджень онлайн-навчання функціонують як прагматичні маркери позиції автора, що дозволяють поєднувати аргументативну чіткість із нормативною стриманістю. Використання деонтичної модальності сприяє формуванню дискурсивної моделі, у якій рекомендація, обґрунтування та оцінка доцільності замінюють імперативність. Це відповідає сучасним уявленням про академічне письмо як форму кооперативної комунікації, зорієнтованої на аргументоване переконання та міжсуб'єктивну узгодженість позицій.

2.4.5. Інтеграція прагматичних параметрів у корпусний аналіз.

Поєднання аналізу мовленнєвих актів, прагматичних маркерів і модальних структур дає підстави для моделювання комунікативної поведінки науковців. У корпусі англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання комунікативна поведінка реалізується через взаємодію трьох стратегій: аргументації, ввічливості та самопозиціювання.

Аргументаційна стратегія виявляється через використання констативних і директивних мовленнєвих актів, зокрема конструкцій типу *the results suggest that, it is recommended that*, які слугують засобами обґрунтування висновків і формулювання рекомендацій. Стратегія ввічливості реалізується за допомогою прагматичних маркерів і модальних засобів, що знижують категоричність суджень і забезпечують кооперативний характер академічної взаємодії. Стратегія самопозиціювання передбачає баланс між індивідуальним авторським голосом і колективною об'єктивністю наукового знання.

Як зазначає Б. Фрейзер (Fraser, 2009, с. 31), прагматична компетентність полягає у здатності керувати обсягом зобов'язань, які автор бере на себе в тексті. Корпусні дані засвідчують, що в англомовному дискурсі досліджень онлайн-навчання домінує саме така стратегія: автори декларують обережність у формулюваннях, водночас зберігаючи впевненість у значущості отриманих результатів.

Отже, прагматичний аналіз у корпусному підході постає як комплексна методологія, спрямована на виявлення комунікативних функцій мовних одиниць і способів реалізації ілокутивних намірів в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання. Поєднання кількісних показників (частотність, *logDice*, *MI-score*) з якісними контекстуально-інтерпретативними процедурами уможливорює дослідження того, як мовленнєві акти, прагматичні маркери та модальні структури формують прагматичний профіль англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Застосування інструментів SketchEngine, зокрема *Word Sketch*, *Collocations*, *Thesaurus* і *Concordance*, забезпечує репрезентативність і аналітичну надійність отриманих даних. У результаті прагматичний вимір корпусного дослідження уможливорює глибшу інтерпретацію кількісних результатів і створює методологічне підґрунтя для наступного етапу аналізу, пов'язаного з доббором і обґрунтуванням корпусу наукових статей (див. п. 2.8).

2.5. Дискурсивний аналіз англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання

Дискурсивний аналіз у корпусній лінгвістиці є інтерпретаційним етапом, що поєднує кількісні результати корпусної обробки з вивченням соціально-комунікативних смислів, зафіксованих у мові (Hardt-Mautner, 1995; Gillings et al., 2023; Jørgensen & Phillips, 2002). Як підкреслює Н. Ферклаф (Fairclough, 1992, с. 64; Fairclough, 2009b), дискурс одночасно відтворює і конструює соціальну реальність, тому лінгвістичний опис має розкривати не лише мовні форми, а й способи репрезентації знання та аргументаційні механізми його подання в тексті. У наукових текстах про онлайн-навчання це означає, що мова відображає не просто результати досліджень, а й моделі академічного мислення щодо технологічного, педагогічного та етичного вимірів дискурсів (Соколов, 2025; Yang et al., 2021; Herring, 2010). Відповідно до підходу Т. ван Дейка (Dijk, 2001),

дискурс розглядається як форма соціально зумовленого аналітичного осмислення та конструювання знання; він охоплює стійкі дискурсивні моделі репрезентації знання, що визначають способи опису й інтерпретації освітніх явищ (Gee, 2004). Аналіз корпусу англomовних статей показав, що терміни *online learning*, *digital pedagogy*, *student engagement* функціонують не лише як нейтральні позначники, а як дискурсивні маркери оцінності, навколо яких вибудовується аргументаційна логіка наукового викладу.

У критичному дискурсивному підході, репрезентованому працями Р. Водак і М. Маєра (Wodak & Meyer, 2016), виокремлюються три домінантні дискурсивні орієнтації (Gee & Handford, 2013), умовно позначені як технократична, гуманістично-педагогічна та етична. Технократична модель будується навколо лексем *platform*, *tool*, *system*, *algorithm*, що створюють образ освіти як інфраструктури керованих процесів. Характерним прикладом цього є фрагмент корпусу, у якому описується використання університетами віртуальних навчальних платформ: *The analysis showed that all 60 universities already used a virtual learning platform (LMS – Learning Management System) but only 14 universities offered online training programs: 6 were public universities, 5 were private, and 3 were private universities with government support or funding.* Така структурована, кількісно орієнтована подача матеріалу репрезентує технократичний тип дискурсу, де акцент робиться на інституційних механізмах і технологічних ресурсах освітнього середовища.

Гуманістично-педагогічна формація зосереджується на словах *interaction*, *community*, *inclusion*, *engagement*, які в корпусі найчастіше поєднуються з дієсловами *foster*, *enhance*, *promote* ($\log\text{Dice} > 7.0$), відображаючи дискурс партнерства й залучення. Показовим у цьому контексті є корпусний фрагмент: *Moreover, this study did not provide clear evidence to support the role of the Internet and online learning in social inclusion, however, a small percentage of participants felt comfortable sharing*

their thoughts while taking classes online. However, further assessments are needed to ensure that the advantages of online education will also include learners who are socially and economically disadvantaged. У цьому прикладі бачимо типову для гуманістично орієнтованого англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання аргументативну стратегію: поєднання раціональної оцінки ефективності онлайн-навчання з етичною рефлексією щодо соціальної рівності й залучення.

Етична формація активізує поняття *equity, accessibility, well-being*, що трапляються у сполученнях *ensure equity in access, support students' well-being, address digital divide* – характерних для політично орієнтованих статей. Така типологія демонструє, що корпусне дослідження дозволяє окреслити оцінні та рекомендаційні акценти наукового викладу, у якому лінгвістичні патерни виконують функцію авторського позиціонування (Baker, 2006; Partington, Duguid & Taylor, 2013). Цю тенденцію ілюструє приклад із корпусу: *Online learning engagement has been found to enhance learners' learning opportunities and autonomy over their open learning, and improve educational equity. Contrarily to the benefits exposed above, Dumford and Miller found online learning engagement to reduce collaborative learning and student–faculty interaction. University support and online learning engagement...* У цьому фрагменті виразно простежується баланс між утвердженням етичних цінностей (*autonomy, equity*) та критичним аналізом їхніх меж у реальному освітньому середовищі, що є типовим для англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, орієнтованого на соціальну відповідальність.

У корпусному аналізі було виокремлено високочастотні та колокаційно стабільні лексичні одиниці, які виконують організувальну функцію в англомовному дискурсі досліджень онлайн-навчання. Найчастотніші лексеми *innovation, resilience, sustainability, inclusivity, agency* та *empowerment* функціонують як концептуальні вузли, довкола яких вибудовується аргументація авторів. Їхня поява в таких контекстах

fostering innovation in pedagogy, supporting students' agency, ensuring sustainability of digital learning environments засвідчує орієнтацію академічного письма на переосмислення педагогічної практики через цінності розвитку, автономії й рівності доступу.

Аналогічно було проаналізовано лексему *innovation*, яка належить до ключових лексико-дискурсивних одиниць сучасного англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання (див. Додаток А, Рис. А.24). Згідно з результатами *Word Sketch* (SketchEngine), *innovation* найчастіше поєднується з модифікаторами *technological, pedagogical, creative, educational*, що демонструє її міждисциплінарну природу та зв'язок із поняттями розвитку, методологічного оновлення й викладацької практики. Серед іменників, які *innovation* модифікує, домінують *teacher, technology, support, theory, ability*, а серед дієслів – *promote, adopt, contribute, affect, provide*. Такі колокаційні зв'язки відображають подвійний – технологічний і педагогічний – вимір новаторства в онлайн-навчанні.

Такі мовні реалізації підтверджують, що в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання технічні компоненти опису систематично співвідносяться з категоріями особистісного та соціального розвитку, що відображає гуманістичну спрямованість наукової інтерпретації цього освітнього феномена. Як зазначає С. Ханстон (Hunston, 2021), корпусний аналіз дозволяє виявити не лише лінгвістичні закономірності, а й дискурсивні фокуси академічного письма, через які дослідники структурують наукове знання.

2.6. Контекстуально-інтерпретаційний та кількісний підходи до узагальнення результатів

Узагальнення результатів корпусного дослідження потребує поєднання кількісного аналізу з контекстуально-інтерпретаційним підходом (Hsieh & Shannon, 2005), який забезпечує глибинне розуміння

функціонування мовних одиниць у конкретному дискурсі (Alejandro & Zhao, 2023; Hardy et al., 2004). Як зазначає Д. Байбер (Biber, 2012; Biber, 2019), статистичні показники не мають автономної цінності без якісного тлумачення контексту, у якому вони реалізуються. Саме тому корпусні методи в сучасній лінгвістиці дедалі частіше інтегруються з якісними процедурами інтерпретації, що дозволяє поєднати кількісну точність із дискурсивною гнучкістю.

У нашому дослідженні кількісний підхід був спрямований на фіксацію частотних характеристик лексем, колокацій і прагматичних маркерів, а також на статистичну перевірку їхньої значущості за допомогою коефіцієнтів *logDice*, *MI-score* та *logRatio*. Ці показники дозволяють визначити ступінь асоціативного зв'язку між одиницями та ідентифікувати ключові слова корпусу, що характеризують лексичну організацію англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Кількісні результати стали основою для подальшого контекстуального аналізу, у ході якого вивчалися функції виявлених одиниць у реальних текстових середовищах.

Контекстуально-інтерпретаційний етап полягав у якісному тлумаченні лінгвістичних явищ, ідентифікованих на попередніх стадіях (Carroll & Tanenhaus, 2023). Застосовуючи принцип, сформульований М. Стабсом (Stubbs, 2001), згідно з яким інтерпретація частотних даних має ґрунтуватися на спостереженні за типовими контекстами вживання, було проаналізовано вибірки прикладів із корпусу, щоб визначити прагматичні функції повторюваних структур. Це дало змогу описати не лише кількісну динаміку лексем, а й семантичні та комунікативні закономірності, притаманні англомовному дискурсу досліджень онлайн-навчання.

Зіставлення результатів кількісного та якісного аналізу дозволило забезпечити методологічну цілісність дослідження. Як підкреслює С. Ханстон (Hunston, 2021), лише інтеграція статистичних спостережень із якісною інтерпретацією тексту здатна відтворити багаторівневу природу

мовної організації. У цьому дослідженні така інтеграція дала змогу поєднати індуктивні процедури корпусного аналізу з дедуктивним контекстуальним тлумаченням, забезпечуючи баланс між об'єктивністю кількісних показників і гнучкістю якісних узагальнень.

Поєднання кількісного та контекстуально-інтерпретаційного аналізу ілюструє приклад лексеми *engagement*, яка є однією з центральних у корпусі англomовних статей про онлайн-навчання. Згідно з результатами інструмента Word Sketch (SketchEngine), частота вживання цієї одиниці становить 1716 входжень, що засвідчує її ключову роль у репрезентації педагогічної взаємодії.

Колокаційний аналіз показує, що найтипovішими модифікаторами іменника *engagement* є *student, behavioral, emotional, cognitive, social*, що відображає різні аспекти вживання лексеми *engagement* – від поведінкових до афективних аспектів. Серед іменників, які *engagement* модифікує, переважають *dimension, dataset, indicator, satisfaction, framework, factor*, що свідчить про її використання в дослідницьких моделях вимірювання освітніх результатів.

Вербальні колокації показують типові дії, пов'язані з поняттям *engagement*: як об'єкт, воно сполучається з *increase, measure, enhance, relate, assess, influence, report, promote*, що характеризує його як об'єкт оцінювання, підвищення або стимулювання; як підмет, *engagement* найчастіше сполучається з *refer, occur, moderate, appear, predict, influence*, тобто виконує функцію причинно-наслідкового чинника у моделі навчальної успішності.

Таблиця 2.1.

Колокації лексеми *engagement* в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання

Граматичний тип колокації	Приклади колокатів	Типовий контекст
Modifiers of engagement	<i>student, behavioral, emotional, cognitive, social, active</i>	<i>Student engagement is essential for effective online learning.</i>
Nouns modified by engagement	<i>dimension, indicator, satisfaction, dataset, framework, factor</i>	<i>Engagement indicators are derived from self-efficacy measures.</i>
Verbs with engagement as object	<i>increase, measure, enhance, assess, influence, promote</i>	<i>Teachers enhance student engagement through feedback activities.</i>
Verbs with engagement as subject	<i>refer, occur, moderate, predict, influence</i>	<i>Engagement influences learners' motivation and performance.</i>

У підсумку, поєднання кількісного та контекстуально-інтерпретаційного підходів дало змогу розкрити складну взаємодію між семантичними, прагматичними та дискурсивними рівнями досліджуваного матеріалу. Такий комплексний підхід не лише підвищує достовірність висновків, а й дозволяє виявити приховані тенденції у розвитку лексико-семантичних і прагматичних структур сучасного англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

2.7. Метод інтелектуального аналізу даних (Data Mining) в обробці корпусу

Інтелектуальний аналіз даних (*Data Mining*) є сучасним напрямом комп'ютерної лінгвістики, який забезпечує виявлення закономірностей у великих обсягах текстової інформації за допомогою алгоритмів статистичного узагальнення, класифікації й кластеризації (Brookes & McEnergy, 2019). В корпусній лінгвістиці цей метод використовується для глибинного аналізу зв'язків між лексичними, граматичними й прагматичними одиницями. Його застосування у розвідці англomовного

дискурсу досліджень онлайн-навчання спрямовано на систематизацію результатів корпусної обробки та виокремлення структурних і дискурсивних патернів, які не завжди очевидні при традиційному кількісному аналізі (Gries, 2020; Biber, 2019).

У цьому дослідженні метод *Data Mining* поєднує кількісний і якісний аналізи, що дає змогу встановити не лише частотні співвідношення між одиницями, а й змістові відповідності між семантичними та прагматичними параметрами. Як зазначає Л. Антоні (Anthony, 2022), автоматизовані інструменти не лише оптимізують обробку даних, а й сприяють формуванню нових аналітичних моделей дослідницького опрацювання даних. Залучення штучного інтелекту, AI-асистованих інструментів аналізу текстових даних, дало можливість упорядкувати великі вибірки контекстів, представлених у таблицях *Excel*, сформуванню класифікаційні схеми та здійснити підрахунок частотних відповідностей між тематичними кластерами. Це забезпечило системність у трактуванні корпусних даних і точність узагальнень.

Практична реалізація методу передбачала кілька етапів. Після експорту результатів корпусного аналізу зі *SketchEngine* здійснювалося попереднє групування даних за тематичними та прагматичними параметрами. На основі цих даних проводився інтелектуальний аналіз за допомогою алгоритмів класифікації, які дозволили об'єднати лексеми у тематичні кластери та виявити приховані зв'язки між маркерами аргументації, модальності й оцінки. Використання *Data Mining* сприяло формуванню багаторівневої моделі, у якій кількісні характеристики (частотність, *logDice*, *MI-score*) доповнюються якісними параметрами – контекстом уживання та прагматичною функцією (Hunston, 2021).

Отримані результати дали змогу окреслити низку латентних закономірностей у розподілі лексико-семантичних одиниць. Так, було виявлено тематичні кластери навколо понять *student engagement*, *digital competence*, *learning outcomes*, які поєднують семантичні та прагматичні

характеристики. Виявлені групи підтверджують ідею Stubbs (2001) про те, що повторювані колокації формують когнітивно значущі зв'язки, які відтворюють структуру дискурсу. Аналіз за допомогою *Data Mining* дозволив уточнити межі між тематичними доменами технологічності та педагогічної взаємодії, показавши, що у статтях останніх років ці сфери дедалі більше перетинаються, утворюючи гібридну зону перетину тематичних кластерів дискурсу досліджень онлайн-навчання.

Інтелектуальний аналіз даних також охоплював етап верифікації результатів, під час якого здійснювалося перехресне зіставлення автоматичних підрахунків із ручною перевіркою контекстів. Штучний інтелект застосовувався для виявлення невідповідностей між статистичними результатами й дискурсивною релевантністю прикладів. Подібна комбінація людського контролю та машинної аналітики відповідає рекомендаціям П. Бейкера і Дж. Егберта (Baker & Egbert, 2019), які наголошують на необхідності «триангуляції» підходів у корпусних дослідженнях для забезпечення об'єктивності та валідності.

Метод *Data Mining* не є ізольованим етапом, а органічно пов'язаний із попередніми процедурами корпусного, прагматичного та дискурсивного аналізу. Його функція полягає у створенні інтегрованої системи, що узгоджує статистичні показники з інтерпретаційними висновками. За словами С. Ханстон (Hunston, 2021), поєднання індуктивного корпусного спостереження з дедуктивним алгоритмічним аналізом дозволяє досягти максимальної аналітичної глибини. Саме таке поєднання методів забезпечує когерентність між мікрорівнем лексико-граматичних структур і макрорівнем дискурсивних стратегій.

Застосування методу інтелектуального аналізу даних у дослідженні англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання має виразну методологічну новизну. Воно демонструє можливості інтеграції інструментів штучного інтелекту в корпусні дослідження гуманітарного спрямування та розширює аналітичний потенціал традиційних

лінгвістичних підходів. Сучасні лінгвістичні підходи засвідчують ефективність інтеграції інтерпретативного аналізу з обчислювальними методами опрацювання даних для дослідження складних мовних структур і дискурсивних закономірностей, що особливо актуально для корпусно-орієнтованих студій (Evans & Green, 2023). У межах цього дослідження методи Data Mining забезпечили системність і узгодженість результатів, сприяли виявленню прагматичних закономірностей і стали підґрунтям для інтерпретації корпусних даних у контексті сучасної академічної комунікації.

Для забезпечення методологічної узгодженості дослідження й демонстрації коректного застосування аналітичних процедур у розділах 3 і 4 нижче подано структуровану таблицю відповідності між методами, окресленими в Розділі 2, та їх практичною реалізацією на етапах семантичного й прагматичного аналізу (див. Додаток А, табл. А.1). Такий формат дозволяє чітко простежити логіку переходу від теоретико-методологічного підґрунтя до конкретних процедур дослідження та підсилює внутрішню цілісність дисертації.

2.8. Вибір і обґрунтування корпусу наукових статей

Формування корпусу наукових статей є ключовим етапом будь-якого корпусно-лінгвістичного дослідження, адже саме від якості зібраного матеріалу залежить надійність і достовірність подальшого аналізу (Biber, 1993; McEnery & Hardie, 2011). У цьому дослідженні корпус охоплює 1400 статей, відібраних із двох найбільших міжнародних наукометричних баз – Scopus та Web of Science, по 700 з кожної. Такий симетричний підхід дозволяє уникнути інституційного упередження, яке могло б виникнути за домінування матеріалу з однієї бази, та гарантує різноманітність наукових джерел.

Важливим принципом було забезпечення репрезентативності корпусу, тобто відображення різних аспектів досліджуваного дискурсу в адекватній пропорції (Kennedy, 1998). Для формування корпусу було

застосовано низку чітко окреслених критеріїв добору. По-перше, враховувалася тематична релевантність матеріалу: до корпусу включено наукові статті, у яких онлайн-навчання розглядається як об'єкт емпіричного, теоретичного або методологічного аналізу, зокрема в контексті e-learning, дистанційного та змішаного навчання. Використання ключових слів *online learning* та *e-learning* у пошукових запитах забезпечило цілеспрямований відбір матеріалів, релевантних завданням дослідження.

По-друге, було встановлено часові межі корпусу — 2020–2023 рр., що дало змогу охопити сучасний етап розвитку англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання та водночас виявити стабільні дискурсивні й мовні тенденції. По-третє, до корпусу включено виключно статті з рецензованих наукових видань, написані англійською мовою, що забезпечує наукову достовірність матеріалу та уможливорює його подальшу корпусну обробку без процедур перекладу.

Теоретичне обґрунтування побудови корпусу спирається на положення корпусної лінгвістики, згідно з якими корпус має бути не лише репрезентативним за обсягом, а й збалансованим і цілеспрямовано сформованим відповідно до дослідницьких завдань (McEnery & Hardie, 2011; Sinclair, 2005). У межах цього дослідження збалансованість корпусу забезпечується поєднанням матеріалів із двох наукометричних баз даних, рівномірним розподілом статей за основними тематичними напрямками та дотриманням єдиних мовних і часових параметрів. Відбір текстів орієнтовано не лише на кількісні показники, а й на якісні характеристики наукової комунікації, зокрема жанрову специфіку та функціональне призначення академічних текстів (Flowerdew, 2004). Саме тому сформований корпус репрезентує міжнародний англomовний дискурс досліджень онлайн-навчання як усталений різновид академічного дискурсу, у межах якого онлайн-навчання концептуалізується як педагогічне явище й об'єкт наукової рефлексії.

Важливим міркуванням було також врахування жанрової специфіки. У корпусі представлені статті різних типів – статті з елементами теоретичних оглядів, емпіричні дослідження, експериментальні звіти, аналітичні статті з елементами методичних рекомендацій (див. Додаток А, Рис. А.25 і А.26). Така різножанровість відповідає підходу К. Гайленда (Hyland, 2010), який підкреслював значення аналізу жанрових відмінностей у науковому письмі для глибшого розуміння англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Крім того, залучення текстів із різними типами аргументації дає можливість виявити не лише лексико-семантичні особливості, а й прагматичні маркери, що відображають стратегії переконання в академічному середовищі.

Прикладом публікацій, включених до корпусу, є дослідження Ахмеда Аль-Азавея та співавторів (Al-Azawei et al., 2023), яке аналізує поєднання моделі успішності інформаційних систем та моделі безпекового трикутника у прогнозуванні результативності онлайн-навчання (див. Додаток А, Рис. А.27.). Автори наголошують на важливості таких параметрів, як якість системи та інформації, конфіденційність і доступність даних, що безпосередньо впливає на реальне використання студентами цифрових платформ. Залучення подібних текстів дозволяє не лише описати мовні характеристики наукового дискурсу, а й співвіднести їх із тематичним наповненням сучасних досліджень у сфері онлайн-навчання.

Окремої уваги заслуговує питання репрезентативності щодо регіонального та інституційного походження публікацій. У корпусі представлені статті авторів із різних країн та університетів, що сприяє уникненню географічних і культурних перекосів у матеріалі. Як підкреслює Бібер (Biber, 1993), лише багатоманітність контекстів може забезпечити належну узагальненість результатів корпусного аналізу. Застосування цього принципу дало можливість сформувати корпус, який

відображає глобальний характер наукового обговорення онлайн-навчання.

Зокрема, у корпусі відображено широке географічне представництво наукових центрів світу, що підтверджує міждисциплінарний і транснаціональний характер досліджень у сфері онлайн-навчання. До вибірки, наприклад, увійшли публікації, підготовлені у провідних університетах Північної Америки (*University of Chicago, Purdue University, Ontario Tech University, University of Calgary*), Західної Європи (*Chalmers University of Technology, Northumbria University, Universitat de València, Universidad de Alcalá de Henares*), Азії (*Renmin University of China, Shandong University, FPT University, Hankuk University of Foreign Studies*), Латинської Америки (*Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*), а також країн Близького Сходу (*Prince Sultan University, Sharjah Education Academy, American University in the Emirates*). Репрезентація досліджень із різних академічних традицій – північноамериканської, європейської, азійської та латиноамериканської – забезпечує ширшу аналітичну перспективу, необхідну для зіставлення термінологічних, прагматичних і дискурсивних моделей.

З методологічного погляду, формування корпусу передбачало кілька етапів: складання пошукових запитів, фільтрація результатів за визначеними критеріями, вилучення повних текстів, конвертація у формат, придатний для корпусної обробки, та створення метаданих (назва, автори, рік, журнал, ключові слова) (Dörnyei, 2007). Подібний підхід відповідає загальноприйнятій практиці корпусної лінгвістики (McEnergy & Wilson, 2001) і забезпечує можливість подальшого системного аналізу частотних характеристик, дискурсивних маркерів і прагматичних стратегій.

Під час створення спеціалізованого корпусу наукових статей, присвячених проблематиці онлайн-навчання, здійснювалася ретельна підготовка матеріалу з метою збереження лише релевантного

дискурсивного шару тексту. Зокрема, було вилучено всі структурні елементи, які не належать безпосередньо до основного змісту статті: таблиці та діаграми, оскільки вони містять переважно числову чи ілюстративну інформацію; список використаних джерел, що формально не є частиною досліджуваного дискурсу; відомості про авторів і афіліацію, які не відображають мовленнєвої структури наукової аргументації; слова подяки, що мають ритуально-комунікативний характер, але не стосуються аналітичного ядра тексту; а також зображення та логотипи журналів, які мають винятково візуально-оформлювальну функцію (див. Додаток А, Рис. 2.28). Таке очищення корпусу дозволило зосередитися на безпосередньо дискурсивному матеріалі – науковому викладі, аргументації, інтерпретації результатів та мовних стратегіях авторів. У такий спосіб забезпечено високу якість корпусного аналізу, адже об'єктом вивчення став саме змістовий пласт англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, а не периферійні чи оформлювальні компоненти.

Створений спеціалізований корпус для аналізу англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання містить 917 506 токенів, що становить 762 318 окремих слововживань. Загальна кількість речень – 32 044. Лексичний склад охоплює 25 099 різних словоформ, 16 939 лем, а також 63 граматичні теги, що забезпечує достатню варіативність для семантико-прагматичного аналізу.

Серед найбільш поширених частин мови, позначених тегами, домінують іменники (N), дієслова (V), прикметники (J) та прислівники (RB). Це свідчить про репрезентативність корпусу для дослідження наукового стилю, адже саме ці частини мови формують основу англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Окрему увагу привертає значна кількість функціональних слів – прийменників (IN), сполучників (CC) і займенників (PP) – які відображають прагматичну організацію тексту (див. Додаток А, Рис. А.29).

У процесі частотного аналізу корпусу було виявлено, що найбільш уживаними одиницями очікувано стали службові слова англійської мови (*the, of, and, to, in*) та розділові знаки (кома, крапка). Це є типовою особливістю будь-якого корпусу й свідчить про його природність та репрезентативність. Водночас серед найчастотніших лексем простежуються і змістові одиниці, безпосередньо пов'язані з предметом дослідження, зокрема *learning* та *online*. Їхня присутність у частотному ядрі корпусу підтверджує його цільову спрямованість та тематичну релевантність. Отже, хоча функціональні елементи закономірно домінують, важливо, що ключові концепти онлайн-навчання також представлені серед найбільш уживаних одиниць.

Підсумовуючи, слід зазначити, що створений корпус із 1400 статей із баз Scopus і Web of Science відповідає сучасним вимогам до корпусних ресурсів: він є збалансованим, релевантним до дослідницької проблематики, репрезентативним у тематичному й жанровому вимірах. Його використання дозволяє досліджувати семантичні й прагматичні параметри англійського дискурсу досліджень онлайн-навчання, простежувати тенденції у використанні термінології та комунікативних стратегій, а також зіставляти різні підходи до опису онлайн-навчання в міжнародному науковому середовищі. Таким чином, корпус є надійною емпіричною базою для аналізу та дозволяє зробити релевантні висновки щодо отриманих у дослідженні результатів.

Висновки до Розділу 2

Проведене дослідження методологічних засад корпусного аналізу англійського дискурсу досліджень онлайн-навчання засвідчує, що комплексне поєднання кількісних і якісних методів дозволяє відтворити його багаторівневу структуру – від частотної організації до прагматично-дискурсивних закономірностей. Методологічна модель дослідження вибудована як система послідовних і взаємопов'язаних етапів, що

забезпечують цілісність, відтворюваність і доказовість аналітичних висновків. Застосовані підходи відповідають сучасним тенденціям корпусної й дискурсивної лінгвістики (Biber, 1993; Sinclair, 2005; Hunston, 2021) та поєднують статистичну об'єктивність із інтерпретаційною глибиною.

Першим кроком стало формування репрезентативного корпусу наукових статей з баз даних *Scopus* і *Web of Science* (2020–2023), що дозволило створити емпіричну основу дослідження. Відбір текстів за тематикою онлайн-навчання, їх очищення від нефункціональних елементів і лематизація забезпечили точність подальшого аналізу. На цьому етапі було дотримано принципів репрезентативності, різножанровості й географічного балансу авторів, що унеможливило регіональні та культурні перекося у матеріалі.

Наступний етап передбачав кількісну обробку корпусу засобами *SketchEngine* за допомогою інструментів *Word List*, *Collocations* та *Thesaurus*. Частотний і колокаційний аналіз дозволив виявити закономірності сполучуваності лексем (*learning, student, engagement, platform, digital*) та визначити ключові семантичні осі досліджуваного дискурсу. Показники *logDice*, *MI-score* і *logRatio* дали змогу визначити силу асоціативних зв'язків і виокремити концептуальні домінанти – *innovation, inclusivity, agency, sustainability*, які формують семантичне ядро в межах досліджуваного корпусу англомовних наукових статей досліджень онлайн-навчання.

Третім важливим компонентом став прагматичний аналіз, у якому ідентифіковано типові мовленнєві акти, прагматичні маркери (*however, therefore, notably, in particular*) та модальні структури, що репрезентують логіко-аргументативні й оцінні відношення у науковому тексті. Цей рівень аналізу дав змогу окреслити інтенційність авторів, способи вираження ввічливості, переконання й епістемічної модальності, що впливають на

загальну комунікативну організацію англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

Паралельно із прагматичним аспектом було здійснено дискурсивний аналіз, який дозволив окреслити дискурсивні підходи до осмислення онлайн-навчання у сучасних наукових публікаціях. Виявлено три домінантні формації – технократичну, гуманістично-педагогічну та етичну, – що відображають різні бачення ролі технологій в освіті. Перша зосереджена на поняттях *platform*, *algorithm*, *system*, друга – на *interaction*, *inclusion*, *community*, третя – на *equity*, *accessibility*, *well-being*. Ця типологія засвідчує, що корпусне дослідження може слугувати не лише інструментом опису мовних закономірностей, а й засобом опису оцінних і аргументаційних акцентів, закріплених у риторичних і лексико-прагматичних виборах авторів.

Узагальнення кількісних і якісних результатів здійснювалося через контекстуально-інтерпретаційний підхід. На основі спостережень М. Стабса (Stubbs, 2001) та Д. Байбера (Biber, 2012) було показано, що статистичні показники набувають значення лише у поєднанні з аналізом типових контекстів уживання. У результаті поєднання частотного, колокаційного та прагматичного аналізів було описано функціональні типи ключових лексем (*engagement*, *innovation*, *inclusivity*), які виконують роль когнітивно-дискурсивних центрів у корпусі. Залучення контекстного тлумачення підвищило валідність результатів і дало змогу виявити семантичні тенденції, зафіксовані в англomовному корпусі наукових статей про онлайн-навчання.

Для обробки великих вибірок контекстів, представлених у таблицях Excel, а також для побудови класифікацій і підрахунків частотних відповідностей між семантичними та прагматичними категоріями використано методи інтелектуального аналізу даних (*Data Mining*). На цьому етапі було залучено інструменти штучного інтелекту, зокрема модель *ChatGPT*, як допоміжний засіб для автоматизації узагальнень,

верифікації контекстів і семантичного групування даних. Це забезпечило додаткову точність аналізу та можливість репрезентувати результати у вигляді систематизованих таблиць і класифікацій.

Фінальним етапом дослідження стало узагальнення отриманих результатів у візуальній формі — у вигляді графів, схем і таблиць, створених у середовищі SketchEngine. Колокаційні мережі (Word Sketch Graph), частотні таблиці та діаграми тематичних кластерів (рис. 2.21–2.23) дали змогу наочно відобразити структурну організацію корпусу, виявити зв'язки між ключовими поняттями та систематизувати основні семантичні напрями сучасного англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

Узагальнюючи результати методологічного розділу, можна стверджувати, що запропонована модель дослідження поєднує принципи корпусної репрезентативності, статистичної достовірності, дискурсивної глибини й інтерпретаційної точності. Вона забезпечує системність аналізу та відкриває перспективи для подальших міждисциплінарних студій, у яких корпусні інструменти можуть бути використані для аналізу дискурсивних і прагматичних особливостей корпусу англomовних наукових текстів про онлайн-навчання.

РОЗДІЛ 3

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ ДОСЛІДЖЕНЬ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

3.1. Ключові лексеми в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання

У сучасній лінгвістиці та педагогіці зростає інтерес до дослідження функціонування ключових лексем і термінів у специфічному середовищі онлайн-навчання. Англomовний дискурс досліджень онлайн-навчання розглядається як окрема форма академічної комунікації, що поєднує інструменти передачі знань із механізмами формування наукової ідентичності та професійної взаємодії (Halliday, 1978; Tagg, 2015; Tagg & Evans, 2022). На рівні лексики англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання це виявляється у відборі словникового складу, використанні термінів, абревіатур, запозичень, а також у процесах семантичної інтерференції, розширення або звуження значень, полісемії та інтертекстуальності (Бацевич, 2011; Swales, 2011).

Ключові терміни в науковому дискурсі виконують функцію смислових орієнтирів і забезпечують зв'язок між концептуальними полями предметної сфери та їхнім мовним оформленням. Дослідження засвідчують, що лексика наукового стилю вирізняється високим рівнем концептуальності, переважанням іменникових і прикметникових форм, а також чітко окресленим семантичним обсягом термінів на відміну від експресивної лексики (Halliday & Martin, 1993; Hyland, 2010). У цьому контексті особливого значення набувають проблеми репрезентації наукового знання, що розглядаються в сучасній лінгвістичній традиції з позицій семантики та дискурс-аналізу (Маслова, 2004; Селіванова, 2012). У межах аналізу англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання такий підхід дає змогу простежити закономірності формування

семантичних структур наукових понять і способи їх реалізації в академічних мовних практиках.

Вагомий корпус досліджень присвячено аналізу семантики та процесів термінотворення, що безпосередньо пов'язані з формуванням і функціонуванням наукової лексики (Кочерган, 2008; Д'яков, Кияк, & Куделько, 2000). Окрему увагу привертає специфіка реалізації термінів у дискурсі онлайн-навчання, де усталені наукові поняття можуть набувати додаткових конотативних відтінків і прагматичних значень. Лексеми *modality*, *interaction*, *assessment*, *feedback*, *interactivity* формують тематичний каркас дискурсу та водночас демонструють семантичну гнучкість у різних контекстах уживання. У цьому ж руслі дослідники фіксують активізацію запозичень і тенденції до їхнього закріплення в терміносистемі онлайн-освіти, що відображає динаміку розвитку відповідної предметної сфери (Михайленко, 2019; Романюк, 2020).

Розширення сфери онлайн-навчання у міжнародному академічному просторі супроводжується активним формуванням і закріпленням нових термінів англomовного походження, таких як *MOOC*, *LMS*, *synchronous*, *asynchronous*, які швидко інтегруються в науковий обіг. Їхнє функціонування та семантична стабілізація в межах англomовного академічного дискурсу становлять важливий аспект аналізу лексичної динаміки та термінологічної систематизації (Ferguson, 2017; Hutchinson, 2020). У ширшому науковому контексті цей процес розглядається як прояв гібридизації академічної комунікації та утвердження англійської мови як домінантного засобу міжнародної наукової взаємодії (Hyland & Shaw, 2016; Mauranen, 2013). Водночас жанрові моделі англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання демонструють тенденцію до поєднання традиційних наукових конвенцій із елементами доступності та комунікативної адаптації, що позначається на лексико-стилістичній організації наукового викладу.

Аналіз ключових лексем і термінів в англомовному дискурсі досліджень онлайн-навчання дає змогу простежити способи мовної репрезентації наукового знання, специфіку концептуалізації онлайн-навчання як об'єкта дослідження та роль мови в структуруванні й інтерпретації знань у межах сучасної академічної комунікації (Fairclough, Jessor, & Sayer, 2004). Подальший аналіз зосереджується на структурних характеристиках лексем, їхніх семантичних зв'язках і функціонуванні в корпусі наукових текстів, що репрезентують англомовний дискурс досліджень онлайн-навчання (див. Додаток Б, Рис. Б.1).

Аналіз розташування ключових лексем дозволяє простежити не лише їхню семантичну вагу, але й текстову динаміку, що відображає прагматичні завдання наукової комунікації.

Ключові слова корпусу англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання визначаються за допомогою статистичних алгоритмів, що передбачають, зокрема, порівняння з референтними корпусами. Вони вказують не лише на абсолютну частоту вживання, а й на специфічну релевантність одиниці для певного дискурсу. Отже, лексема може не належати до найчастотніших у корпусі, проте саме її вища характерність порівняно із загальномовними ресурсами визначає її статус як ключової.

Таблиця 3.1.

Топ-20 найчастотніших лексем у корпусі англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання

Лексема	Частотність	Лексема	Частотність
Online	14024	Questionnaire	814
Learning	9950	Intention	812
Teacher	2567	Instructor	671
Learner	1996	Self-efficacy	559
Satisfaction	1763	Motivation	535
Engagement	1716	Validity	449
Teaching	1612	Correlation	439
Interaction	1596	Face-to-face	401
Pandemic	1242	Positively	380
Perceive	1185	Synchronous	311

Як видно з таблиці 3.1, найбільш частотними у корпусі є загальні для освітнього дискурсу лексеми (*online, learning, teacher, learner, satisfaction, engagement, interaction, teaching*), що формують ядро та відображають універсальні категорії навчального процесу. Водночас ключові слова, які визначають специфіку англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання (*self-efficacy, autonomy, cyber-hygiene, gamification*), демонструють відносно нижчу абсолютну частотність, проте виявляють високу специфічність. Це зумовлено тим, що ключовість визначається не лише кількістю вживань, а й результатами порівняння з референтними корпусами загальної англійської мови (наприклад, EnTenTen), де подібні терміни трапляються значно рідше. Окремий пласт становлять методологічні одиниці (*questionnaire, validity, correlation*), що засвідчують стабільну присутність емпіричних досліджень у корпусі.

Аналіз частотності показав суттєву різницю між абсолютними лідерами за кількістю вживань і тими одиницями, що були визначені як ключові. Так, найбільш поширеними словами корпусу стали *online* (N=14024), *learning* (N=9950), *teacher* (N=2567), *learner* (N=1996), *satisfaction* (N=1763), *engagement* (N=1716) та *interaction* (N=1596). Ці лексеми формують ядро освітнього дискурсу та відображають його загальні когнітивно-педагогічні орієнтири.

Водночас слова, що у списку ключових виявилися “сигнальними”, демонструють меншу абсолютну частотність, але більш високу специфічність. Прикладами є *self-efficacy* (N=559), *self-regulated* (N=161), *autonomy* (N=194), *cyber-hygiene* (N=155) та *gamification* (N=28). Їхня наукова значущість полягає не в кількості, а в тому, що вони виокремлюють досліджуваний дискурс як такий, що інтегрує психологічні та технологічні виміри досліджень онлайн-навчання.

До проміжної групи можна віднести методологічні терміни: *questionnaire* (N=814), *intention* (N=812), *validity* (N=449), *correlation*

(N=439). Вони не утворюють ядра, проте вказують на стабільну присутність емпіричних досліджень у корпусі.

Таким чином, структура ключових лексем поєднує три рівні: 1) загальне ядро освітньої лексики, 2) специфічні маркери психологічного й технологічного виміру, 3) методологічний шар, що відбиває науково-дослідну практику.

Колокаційний аналіз лексеми *online*. Колокаційний аналіз лексеми *online* дає змогу виявити ключові семантичні напрями її функціонування в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання. Застосування інструменту *Word Sketch* у середовищі SketchEngine (вікно ± 5 слів, мінімальна частотність 5, міра асоціації logDice) дало змогу визначити типові колокації, які демонструють зміщення від технічного до соціально-педагогічного значення (див. Додаток Б, Рис. Б.2).

Найчастотніше *online* модифікує іменники, пов'язані з освітнім процесом (*learning, teaching, education, course, training, instruction, class, session, teacher, learner, assessment*). У цих поєднаннях прикметник указує на форму організації навчальної взаємодії, актуалізуючи педагогічний аспект дистанційного формату. У корпусі зафіксовано численні приклади цього типу, наприклад: *Students engage in online learning through interactive modules, One of the distinguishing features of online courses is that they differ significantly from traditional learning in the way students interact with the instructor, classmates, and subject matter*. Такі контексти демонструють, що *online* у сполуках з освітньою лексикою описує не просто дистанційність, а нову модель навчальної та соціальної взаємодії.

Другий кластер охоплює словосполучення, у яких лексема *online* функціонує як атрибутивний маркер інфраструктурного виміру навчання, поєднуючись з іменниками *platform, environment, system, tool, model, program, resource, service, space, delivery*. У межах цього кластера *online* актуалізує семантику умов і засобів реалізації навчального процесу, позначаючи середовище, канали або інструментальні параметри

організації навчальної діяльності. Корпусні приклади на кшталт *Without the use of appropriate technology in a fully online learning environment, interaction will be quite limited* або *The study analysed the usability of the online platform used for course delivery* свідчать про те, що в таких контекстах *online* не концептуалізує зміст навчання, а виконує класифікувальну функцію, окреслюючи функціональні умови його здійснення в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання.

Окремий пласт становлять іменники, пов'язані з дослідницькими процедурами (*survey, questionnaire, experiment, engagement, interaction, behavior, satisfaction, self-efficacy, context, process, method*). У таких випадках *online* позначає не спосіб навчання, а формат емпіричних досліджень або збору даних. Менш численна, проте показова група охоплює номінації професійного розвитку (*CPD, training, resource, community*), де *online* вказує на форму підвищення кваліфікації викладачів. Наприклад, *Teachers participated in online training sessions focused on digital pedagogy* або *The online community of educators served as a platform for sharing effective practices*. Ці приклади демонструють, що лексема *online* проникає у сферу професійної комунікації, позначаючи не лише процес навчання, а й способи підтримки академічної взаємодії.

Дієслівні колокації (*use, learn, study, teach, complete, conduct, implement, perceive, influence, affect, propose, improve*) відображають динаміку дій у досліджуваному дискурсі. Найтипovішими є комбінації *use online, learn online, study online*, які фіксують активність суб'єкта в умовах онлайн-формату навчання. Дієслова *perceive, influence, affect* сигналізують когнітивно-оцінний рівень інтерпретації онлайн-навчання, тоді як *conduct, implement* уживаються переважно в наукових описах експериментальних процедур. У корпусі трапляються приклади: *Students learn online through interactive assignments, Researchers conduct online experiments to measure engagement, Educators implement online teaching strategies to enhance accessibility*. Отже, корпусні дані свідчать, що *online* у сучасному

академічному дискурсі освіти функціонує як універсальний маркер дигіталізації знань, поєднуючи педагогічні, технологічні та дослідницькі значення. Найвищу колокаційну силу мають поєднання з іменником *learning*, що відображає домінування навчального компоненту над технічним.

Аналіз показує, що лексема *online* виконує системоутворювальну функцію в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання та організує педагогічні, технологічні й методологічні смисли в єдину семантичну модель. Найвища частотність поєднань *online learning*, *online education*, *online course*, *online platform* демонструє, що домінантною є педагогічна інтерпретація цієї одиниці: вона позначає не лише технічний канал передачі знань, а передусім новий формат взаємодії між учасниками освітнього процесу. Таким чином, *online* функціонує як індикатор моделі освіти, яка характеризується дистанційністю, інтерактивністю та асинхронністю комунікації.

Поряд із цим спостерігається розширення функціонального діапазону лексеми, коли вона переходить у сферу опису інституційних і технологічних явищ. Колокації *online environment*, *online system*, *online tool*, *online delivery* відображають технологічну сторону процесу та засвідчують, що досліджувані тексти дедалі частіше використовують *online* для позначення інфраструктури освіти, а не її змісту. Ця тенденція узгоджується з концепцією *digital mediation* у науковому дискурсі (Hampel, 2019), відповідно до якої онлайн-формат постає не як нейтральний канал, а як дискурсивний посередник у формуванні та вербалізації освітніх практик.

Водночас у підмножині дослідницьких і методологічних контекстів (*online questionnaire*, *online survey*, *online engagement*, *online behavior*) зафіксовано емпіричну функцію лексеми *online*, що маркує спосіб збору, обробки або інтерпретації даних. У таких випадках *online* не позначає формат навчання, а сигналізує режим дослідницької процедури або

організацію емпіричної перевірки педагогічних гіпотез. Це засвідчує розширення семантичного потенціалу лексеми в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання та її інтеграцію в репрезентацію наукової методології.

Дієслівні колокації (*use, learn, study, teach, complete, conduct, implement, perceive*) підтверджують, що *online* активно залучається до опису практичних, когнітивних і аналітичних дій. Так, дієслова *learn* і *teach* актуалізують комунікативну взаємодію учасників освітнього процесу, тоді як *conduct* та *implement* відображають методологічну діяльність дослідників. Колокації з дієсловами *perceive, influence, affect* формують метадискурсивний рівень, де онлайн-навчання осмислюється як об'єкт оцінки, аналізу чи вдосконалення. Така багатовимірність узгоджується з підходом Д. Байбера і Р. Репен (Biber & Reppen, 2015, с. 15–18), які підкреслюють, що у фахових корпусах значення слова формується через сукупність його синтаксичних і семантичних асоціацій.

Отже, *online* у корпусі наукових статей про дистанційне навчання виконує три взаємопов'язані ролі:

1. педагогічну – маркує освітню діяльність і взаємодію;
2. технологічну – позначає цифрову інфраструктуру та інструменти;
3. метадискурсивну – виступає об'єктом рефлексії та оцінки.

Таким чином, лексема *online* утворює семантичне ядро англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Це дозволяє розглядати її як багатовимірний маркер, що репрезентує не лише процес здобуття знань, а й структуру освітнього середовища, параметри взаємодії та технологічні умови навчання.

Колокаційний аналіз лексеми *learning*. У корпусі наукових статей, присвячених онлайн-навчанні, лексема *learning* становить концептуальне ядро, навколо якого вибудовується семантична організація дискурсу. Її частотність у текстах, що аналізують онлайн-навчання, зумовлює широку колокаційну варіативність: *learning* стабільно поєднується з

прикметниками, дієсловами та іменниками різних семантичних груп. Це дає змогу розглядати лексему як багатовимірний маркер, що репрезентує процес навчання, параметри освітньої взаємодії, емоційно-мотиваційні реакції здобувачів освіти та технологічні умови його реалізації (див. Додаток Б, Рис. Б.3).

Найбільш характерними у корпусі є прикметникові сполуки, що позначають формат організації освітнього процесу: *online learning, blended learning, distance learning, synchronous learning, asynchronous learning, self-paced learning, active learning, self-regulated learning, collaborative learning*. Такі колокації демонструють, що навчання в онлайн-середовищі сприймається як структурована система, варіативна за інтенсивністю, формою взаємодії та ступенем автономії студентів. У текстах часто фіксуються твердження: *online learning became the primary mode of instruction during the pandemic; students reported that blended learning increased their sense of flexibility; active learning strategies were essential for maintaining engagement in virtual classrooms*. Ці приклади ілюструють, що *learning* виступає ключовим компонентом опису педагогічних режимів, які формують сучасну освіту.

Другий пласт колокацій формують словосполучення типу *learning outcomes, learning performance, learning progress, learning achievement, learning expectations, learning tasks, learning materials, learning experience, learning trajectories*. Вони відображають структурованість навчального процесу та його оцінюваність. У корпусі регулярно трапляються контексти, де акцент робиться на операціоналізації результатів: *learning outcomes were used as indicators of instructional quality; learning performance improved significantly when students received immediate feedback; the learning experience depended on both the platform design and the instructor's presence*. Усі ці приклади демонструють, що *learning* функціонує як центральне поняття для позначення цілей, результатів та

компонентів освітнього середовища, і тому формує ключову частину методологічних описів у наукових статтях.

Важливе місце у колокаційній поведінці *learning* посідають дієслова, що відображають процесуальність і залежність навчання від зовнішніх чинників. Найчастотнішими є сполуки *improve learning, support learning, enhance learning, facilitate learning, affect learning, influence learning, disrupt learning, encourage learning, engage in learning*. У дослідженнях, присвячених впливу пандемії, зустрічаються формулювання: *social isolation may negatively affect learning; lack of stable internet connection disrupted learning for a significant number of students; teacher feedback significantly enhanced learning in asynchronous courses*. Водночас у статтях, що аналізують поведінкові параметри, фіксується: *students engaged in learning more actively when tasks were authentic; motivation played a crucial role in sustaining learning during remote instruction*. Ці приклади підкреслюють, що *learning* концептуалізується як чутливий до умов процес, який потребує структурної, емоційної та технологічної підтримки.

Ще один семантичний блок становлять прикметники, що відображають якість, емоційний фон та ціннісну оцінку навчального процесу: *effective learning, meaningful learning, sustainable learning, equitable learning, stressful learning, anxiety-related learning, deep learning, high-quality learning experience*. Корпусні контексти підтверджують, що онлайн-навчання нерідко пов'язане з психологічними викликами: *many students reported experiencing stressful learning due to increased workload; online settings contributed to anxiety-related learning experiences among first-year students; meaningful learning occurred when students felt supported*. Таким чином, лексема *learning* позначає не лише когнітивний процес, а й емоційний, мотиваційний та соціальний вимір навчальної діяльності, який стає особливо помітним у контексті онлайн-навчання.

Окремо варто відзначити функціонування *learning* у формульних поєднаннях, характерних для наукового стилю: *in the learning process, during learning, throughout the learning period, within the learning environment, barriers to learning, factors influencing learning*. Такі зв'язки демонструють інтегрованість концепту *learning* у наукову аргументацію та методологічні описи. Корпусні приклади підтверджують це: *During the study, several factors affecting learning were identified; barriers to learning included limited access to devices and insufficient digital skills; moreover, the learning environment was shown to significantly influence students' motivation*. Подібні конструкції підсилюють системність дискурсу, в якому *learning* не обмежується окремими діями, а виступає складним соціально й технологічно обумовленим процесом.

Таким чином, колокаційний аналіз лексеми *learning* засвідчує її багатовимірність і ключову роль у конструюванні дискурсу онлайн-навчання. Через широкий спектр поєднань з дієсловами, прикметниками й іменниками *learning* постає як інтегральний концепт, що охоплює педагогічні режими, психологічні стани, технологічні інструменти, поведінкові реакції та очікувані результати. Лексема функціонує в мережі зв'язків, які структурно та семантично окреслюють сучасне бачення онлайн-навчання, демонструючи його динамічність, контекстуальну залежність та визначальну роль у дискурсі досліджень онлайн-навчання.

Колокаційний аналіз лексеми *pandemic*. Колокаційний аналіз лексеми *pandemic* дав змогу визначити ключові напрями її функціонування в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання періоду Covid-19. За даними інструменту *Word Sketch* (вікно ± 5 слів, мінімальна частотність 5, міра асоціації *logDice*), *pandemic* виявляє широкий діапазон граматичних та семантичних зв'язків – від номінативних конструкцій до предикативних структур, де *pandemic* виконує роль суб'єкта або модифікатора (див. Додаток Б, Рис. Б.4).

Найчастотніше *pandemic* сполучується з іменниками, що позначають освітні, соціальні та інституційні реалії: *learning, student, teacher, institution, interaction, communication*. Такі контексти репрезентують освітній вимір пандемії, зокрема зміну моделей навчання й комунікації. У корпусі наявні приклади: *Communication and online learning have gained insufficient attention, although cases are increasing amid challenges faced by teachers in this new form of learning post-pandemic; Female students in higher education in KSA testified that they faced new interaction patterns during the pandemic*. Ці приклади свідчать, що лексема *pandemic* тут позначає соціально-освітню ситуацію, в якій формуються нові практики навчання та взаємодії.

Другою значущою групою є колокації з прикметниками та іменниками, що описують часові, масштабні й тематичні характеристики явища: *global, early, post, pre-COVID-19, Covid-19, Corona*. Наприклад: *The structure and content of the curriculum were redefined in the post-pandemic period; Information technology learning has become an essential skill during the global pandemic*. У таких випадках *pandemic* виконує роль контекстуального орієнтира, який відмежовує певну фазу розвитку освіти та суспільства, позначаючи її як переломну.

На діаграмі Word Sketch (Рис. 3.4) зафіксовано групу дієслів, що регулярно поєднуються з лексемою *pandemic*, зокрема *influence, affect, disrupt, lead, change, impact, increase*. Ці дієслівні колокації відображають уживання *pandemic* у позиції чинника, пов'язаного зі змінами в освітніх і інституційних процесах. Наприклад: *The pandemic influenced the pace of digital transformation in higher education institutions; The results indicate a significant change in students' awareness during the pandemic*.

Крім того, у корпусі трапляються сполучення, де *pandemic* виступає частиною аналітичних термінів або складних прикметникових сполук – *post-pandemic learning environment, pandemic-related stress, pandemic-induced changes*. У цих випадках лексема набуває функції семантичного

модифікатора, що звужує або уточнює поняття. Наприклад: *The present study's model of student motivation incorporates variables developed to measure pandemic-related factors*. Такі приклади засвідчують прагнення дослідників концептуалізувати пандемію як нову аналітичну категорію для опису трансформацій у сфері освіти.

Отже, лексема *pandemic* у корпусі наукових текстів виконує чотири основні функції:

1. Соціально-освітню – позначає контекст, у якому відбувається навчання (*learning, teacher, student, communication*).

2. Хронологічну – маркує етап або межу часу (*pre-, post-pandemic, early pandemic*).

3. Каузальну – виражає чинниковість та вплив (*affect, influence, disrupt, lead, change*).

4. Аналітичну – уточнює поняття через словосполучення (*pandemic-related, pandemic-induced*).

Таким чином, *pandemic* функціонує як ключова лексема англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання 2020-х років, що поєднує емпіричний (фактологічний), метадискурсивний (оцінний) і аналітичний рівні осмислення. У корпусі лексема функціонує як рамковий маркер освітнього й суспільного зсуву, який структурує текстову репрезентацію досвіду Covid-19 та його наслідків для навчання, комунікації й цифрової компетентності.

Колокаційний аналіз лексеми *motivation*. Лексема *motivation* є однією з ключових психологічних категорій у дискурсі онлайн-навчання та стабільно посідає провідні позиції у колокаційному профілі корпусу наукових статей. Її функціонування характеризується поліфункціональністю: *motivation* фіксується як внутрішній чинник навчальної активності, як результат впливу освітнього середовища, як змінна у педагогічних експериментах і як критерій ефективності цифрових платформ. Колокаційна поведінка лексеми охоплює декілька

домінантних семантичних напрямів – прикметникову модифікацію, дієслівне керування, взаємодію з іншими психологічними конструктами та вживання в описі навчальної поведінки (див. Додаток Б, Рис. Б.5).

Найбільш показовими є прикметникові колокації *intrinsic motivation* та *extrinsic motivation*, які репрезентують класичний поділ мотиваційних механізмів. У корпусних статтях цей поділ часто конкретизується через контексти: *intrinsic motivation increased when students felt autonomous and competent; extrinsic motivation was reinforced through grading policies*. Внутрішня мотивація зазвичай асоціюється з відчуттям контролю та можливістю самостійного темпоритму, тоді як зовнішня – з вимогами курсу, структурою оцінювання чи зобов'язаннями перед викладачем. Прикметники *high, low, strong* функціонують як індикатори оцінки рівня включеності студентів, наприклад: *students with low motivation struggled to complete asynchronous tasks; high motivation predicted better learning performance in hybrid environments*. Такі контексти демонструють, що оцінювання мотивації є важливим інструментом аналізу ефективності онлайн-курсів.

Дієслівні колокації з *motivation* у ролі об'єкта вказують на динамічний характер цього концепту. Найчастотнішими є *increase motivation, foster motivation, enhance motivation, affect motivation, reduce motivation, undermine motivation, construct motivation*. У статтях, присвячених студентським переживанням у дистанційному форматі, трапляються формулювання типу: *stress and uncertainty reduced students' motivation during emergency remote teaching; clear instructional design fostered student motivation in self-paced modules*. Дієслова *affect* і *influence* сигналізують про залежність мотивації від зовнішніх чинників, наприклад: *peer interaction influenced students' motivation to participate in discussions; lack of feedback negatively affected motivation in large online cohorts*. У цих контекстах мотивація постає не як стійка характеристика, а

як змінна, що коливається відповідно до досвіду, навантаження і якості комунікації.

Важливу роль відіграє і зворотна структурна модель, у якій *motivation* виконує функцію підмета: *motivation predicts engagement, motivation drives learning behavior, motivation shapes achievement*. У таких контекстах лексема набуває статусу пояснювального фактора, що визначає навчальну активність. Корпусні приклади ілюструють це: *motivation predicted whether students remained engaged throughout the online course; motivation shaped learners' willingness to interact in synchronous sessions*. Такі моделі підкреслюють ключову роль мотивації як елемента, що безпосередньо впливає на поведінкові й когнітивні результати навчання.

У структурі іменникових груп лексема *motivation* часто поєднується з концептами, що описують інші психологічні чи поведінкові параметри: *self-efficacy, engagement, autonomy, obedience, interaction, achievement, self-determination*. У статтях фіксуються контексти: *motivation and self-efficacy jointly predicted students' learning outcomes; motivation correlated with engagement in discussion forums; students with higher autonomy showed stronger motivation to complete tasks*. Така колокаційна поведінка вказує на те, що мотивація сприймається як частина складної психологічної системи, у якій взаємодіють емоційні, когнітивні та соціальні чинники.

Окрему групу становлять контексти, де *motivation* функціонує у позиції складника педагогічно організованих процесів або типів навчальної взаємодії: *learning motivation, academic motivation, career motivation, human motivation*. У корпусі трапляються приклади: *learning motivation increased when students received timely feedback; academic motivation was lower among first-year students in fully online settings; career motivation influenced learners' persistence in long-term MOOCs*. Ці сполуки демонструють, що мотивація не є універсальною величиною, а змінюється

залежно від рівня навчання, тривалості курсу, очікувань студентів та їхніх цілей.

Також суттєвою є модифікація *motivation* у контекстах онлайн-навчання, зокрема у поєднаннях із назвами цифрових середовищ і технологічних моделей: *online-learning motivation*, *e-learning motivation*, *motivation in virtual settings*. Часто фіксуються такі приклади: *online-learning motivation depended on the clarity of platform navigation*; *motivation in virtual classroom environments was strongly related to instructor presence*. Таким чином, технологічний аспект є одним із ключових чинників, що впливають на мотиваційну динаміку.

Узагальнюючи, колокаційний аналіз лексеми *motivation* свідчить про її статус центрального психологічного концепту в дискурсі онлайн-навчання. Лексема поєднує когнітивні, емоційні, поведінкові та технологічні параметри, формуючи комплексну семантичну структуру, яка відображає різноманіття чинників, що визначають навчальну активність студентів. Мотивація розглядається не лише як внутрішній імпульс, а як результат взаємодії між технологічною інфраструктурою, змістом курсу, якістю зворотного зв'язку, соціальними взаємодіями та індивідуальними характеристиками здобувачів освіти. Саме така багатовимірність робить мотивацію ключовим елементом інтерпретації ефективності та динаміки навчання в умовах онлайн-навчання.

Колокаційний аналіз лексеми *questionnaire*. Лексема *questionnaire* у дискурсі онлайн-навчання відіграє провідну роль як базовий інструмент збирання даних у педагогічних, психологічних та міждисциплінарних дослідженнях. Її колокаційна поведінка демонструє широкий спектр функцій — від опису структури та типів опитувальників до процедур їх використання, перевірки валідності й адміністрування в онлайн-контексті. Висока частотність цієї лексеми засвідчує, що анкетування зберігає статус одного з найпоширеніших методів емпіричних досліджень у сфері онлайн-навчання, а опитувальники виступають ключовими носіями

інформації про студентські переживання, мотивацію, задоволеність, успішність і досвід взаємодії з навчальними платформами (див. Додаток Б, Рис. Б.6).

Колокаційний аналіз показує, що лексема *questionnaire* активно модифікується прикметниками, які уточнюють її тип, структуру та якість. Найчастотнішими є сполуки *online questionnaire*, *electronic questionnaire*, *Likert questionnaire*, *structured questionnaire*, *anonymous questionnaire*, *self-reported questionnaire*. У корпусі регулярно зустрічаються формулювання: *the study used an online questionnaire to measure students' learning satisfaction; a structured questionnaire was developed to assess technological readiness; responses were collected through an anonymous questionnaire to ensure privacy*. Такі прикметникові колокації окреслюють стандарти наукового дослідження й підкреслюють необхідність точного дизайну інструментів для вимірювання навчального досвіду.

У дієслівних колокаціях *questionnaire* найчастіше функціонує як об'єкт дії, що відображає процедури збору, обробки та аналізу даних. Найпоширеніші моделі включають *use a questionnaire*, *administer a questionnaire*, *distribute a questionnaire*, *complete a questionnaire*, *return a questionnaire*, *validate a questionnaire*, *translate a questionnaire*, *analyze questionnaire data*. У корпусних статтях систематично фіксуються висловлювання типу: *students were asked to complete the questionnaire at the end of the course; the researchers administered the questionnaire through a learning management system; the questionnaire was validated by experts prior to distribution*. У дослідженнях, що описують міжкультурні вибірки, трапляються конструкції: *the questionnaire was translated and adapted for local use*, що демонструє важливість культурної та мовної релевантності інструментів збору даних.

Водночас лексема *questionnaire* активно виступає у ролі підмета, позначаючи функції або характеристики інструмента. У таких випадках типові моделі включають *the questionnaire consists of...*, *the questionnaire*

includes..., the questionnaire contains..., the questionnaire remains..., the questionnaire is structured.... У корпусі трапляються формулювання: *the questionnaire consists of four sections measuring motivation, engagement, and satisfaction; the questionnaire includes both closed-ended and open-ended items; the questionnaire remained anonymous to protect participants' identity.* У цих конструкціях опитувальник подається як структурний об'єкт із чітко визначеною внутрішньою логікою, що забезпечує надійність і валідність вимірювання.

Помітну частину колокацій становлять словосполучення, у яких *questionnaire* поєднується з іменниками, що позначають одиниці вимірювання чи складові опитувальника: *questionnaire item, questionnaire section, questionnaire distribution, questionnaire response, questionnaire data.* У текстах зустрічаються приклади: *each questionnaire item was rated on a five-point Likert scale; questionnaire responses were collected asynchronously; missing questionnaire data were excluded from the analysis.* Такі конструкції засвідчують, що опитувальник у дискурсі онлайн-навчання функціонує як структурно розчленований інструмент, який потребує ретельного опрацювання й відповідного статистичного аналізу.

Окрему групу колокацій утворюють дієслова, пов'язані з процедурою впровадження опитувальника: *pilot a questionnaire, design a questionnaire, develop a questionnaire, modify a questionnaire, base a study on a questionnaire.* У корпусі зафіксовано контексти типу *the researchers piloted the questionnaire before launching the main study; a new questionnaire was designed to assess emotions during remote learning; the questionnaire was modified to align with course-specific outcomes.* Ці колокації репрезентують методологічний вимір наукового письма та відображають усталені дискурсивні практики попереднього тестування, адаптації й уточнення інструментарію відповідно до дослідницьких цілей.

Важливою є також взаємодія лексеми *questionnaire* з контекстами онлайн-дослідження, що простежується у сполуках *online questionnaire*

platform, questionnaire link, questionnaire distribution via LMS. У корпусних прикладах це реалізується через формулювання на кшталт *the questionnaire link was posted on the virtual platform; questionnaire distribution occurred through the university's LMS; online questionnaires facilitated data collection from remote participants*. У таких випадках *online* маркує не форму навчання, а спосіб організації емпіричного дослідження, сигналізуючи про специфіку збору даних у межах онлайн-навчання як об'єкта наукового аналізу.

Узагальнюючи, колокаційний аналіз лексеми *questionnaire* засвідчує її ключовий статус у методологічному описі англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Опитувальник постає як провідний інструмент емпіричного вимірювання, що передбачає продуманий дизайн, адаптацію, перевірку та стандартизоване адміністрування. Його колокаційні зв'язки охоплюють процедурні, структурні та організаційні аспекти дослідницької діяльності, що дозволяє розглядати *questionnaire* як інституціоналізований елемент академічного дискурсу, спрямованого на аналіз навчального досвіду, поведінкових моделей і суб'єктивних оцінок учасників онлайн-навчання.

Добір лексем для колокаційного аналізу ґрунтувався на принципі репрезентативності та охоплення ключових концептуальних площин англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Оскільки метою підпункту 3.1 є не вичерпний опис лексичної системи, а виявлення центральних семантичних тенденцій, було відібрано лексеми, що функціонують як дискурсивні маркери відповідних тематичних вимірів: *learning* і *teacher/learner* репрезентують педагогічне ядро дискурсу, *motivation* та *self-efficacy* — психологічний вимір навчальної діяльності, *questionnaire* — методологічний інструментарій емпіричних досліджень, тоді як *online* і *pandemic* окреслюють контекстуальні рамки формування й розвитку досліджуваного дискурсу.

Такий відбір дозволив охопити різні рівні концептуалізації: від організації навчального процесу до індивідуальних характеристик здобувачів освіти, емоційних і поведінкових змін, а також методів збору даних у наукових дослідженнях. Водночас інші лексеми, попри їхню частотність у корпусі, не аналізувалися детально через дублювання семантичних функцій або обмежену інтерпретаційну цінність для мети цього підпункту.

Здійснений аналіз ключових лексем та їхніх колокацій у корпусі наукових статей онлайн-навчання засвідчує, що лексичний рівень сучасного англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання функціонує як складна багатовимірна система, у якій поєднуються педагогічні, психологічні, технологічні та методологічні смисли. Структура частотних і ключових одиниць демонструє, що семантичне ядро формують лексеми *online, learning, teacher, learner, interaction, engagement*, які репрезентують універсальні параметри організації навчального процесу. Водночас слова зі статусом високої специфічності – *self-efficacy, autonomy, gamification, cyber-hygiene* – відображають теоретико-методичні тенденції розвитку онлайн-навчання та зміщення фокусу від опису освітнього середовища до аналізу поведінкових та когнітивних характеристик здобувачів освіти.

Колокаційні профілі проаналізованих лексем (*online, learning, pandemic, motivation, questionnaire*) засвідчили, що їхня семантика реалізується не через ізольовані контексти, а в межах стабільних мереж сполучуваності, які формують внутрішню структурну логіку англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Лексема *online* виконує три провідні функції — педагогічну, технологічну та методологічну; *learning* охоплює репрезентацію форматів, процесів, результатів і афективних аспектів навчальної діяльності; *pandemic* функціонує як макроконтекстуальний чинник, що структурує наукову рефлексію освітніх процесів у 2020-х роках; *motivation* репрезентує

взаємодію внутрішніх і зовнішніх детермінант навчальної активності; questionnaire задає стандартизовані рамки емпіричного опису та процедур збору даних. У сукупності ці лексеми окреслюють концептуальне ядро дискурсу та визначають напрями його семантичного розгортання.

У підсумку результати аналізу свідчать, що лексичний склад англомовних наукових текстів про онлайн-навчання формується під впливом кількох взаємопов'язаних тенденцій: розширення емпіричного інструментарію, зростання уваги до психологічних параметрів навчання, актуалізації соціокультурних контекстів і переосмислення педагогічних процесів у нових освітніх умовах. Семантичні структури ключових лексем є чутливими до цих змін і відображають їх через регулярні моделі сполучуваності. У цьому сенсі лексика англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання виступає індикатором трансформацій у способах наукового осмислення педагогічних явищ, а корпусний аналіз дозволяє простежити механізми концептуалізації знання в сучасному академічному письмі.

Наступний підпункт 3.2 присвячений систематизації виявлених лексем у тематичних групах та концептуальних полях, що дає змогу побачити ієрархію смислів і структуру семантичної організації англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

3.2. Тематичні кластери в англомовному дискурсі досліджень онлайн-навчання

Аналіз лексичного складу корпусу наукових статей про онлайн-навчання дає можливість перейти від опису окремих частотних одиниць до системного розгляду ширших смислових утворень – тематичних кластерів. У лінгвістичній традиції вони розглядаються як структуровані групи взаємопов'язаних значень, що відображають певні домени знань і репрезентують досвід у мові (Trier, 1931; Ullmann, 1962; Lehrer, 1974). Застосування цього підходу до корпусного матеріалу дозволяє

простежити, як ключові одиниці англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання організуються у стабільні семантичні зони, що відображають домінантні напрями наукової рефлексії та способи концептуалізації онлайн-навчання в сучасному академічному письмі.

У сучасних дискурсі досліджень онлайн-навчання тематичні групи лексики корелюють із основними напрямками, окресленими у міжнародній науковій літературі. За оглядом Хампел (Hampel, 2020), розвиток онлайн-навчання структурується навколо кількох домінантних сфер: педагогічного дизайну, цифрових інструментів, психологічних чинників та інституційного контексту. Аналогічно, у відомій класифікації Завацькі-Ріхтер (Zawacki-Richter, 2009) дистанційна освіта поділяється на три ключові домени – педагогічний, технологічний та організаційно-соціальний. Саме ці сфери природно відображаються в лексичних кластерах корпусу, що дозволяє розглядати семантичну структуру англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання як відображення ширших дослідницьких трендів.

Корпусна лінгвістика пропонує інструменти для виявлення таких структур через колокаційне групування, частотне профілювання та побудову тезаурусів (Biber, Conrad & Reppen, 1998; Sinclair, 2004; McEney & Hardie, 2011). Тематична кластеризація, яку описують у працях Бейкера (Baker, 2006) та Стабса (Stubbs, 2001), демонструє, що повторювані лексичні патерни формують стійкі групи, відображаючи домінантні теми певного дискурсу. У цьому дослідженні кластеризація ґрунтується на поєднанні частотного профілювання, колокаційної сполучуваності та тематичного групування лексем, що дає змогу описати стабільні семантичні зони дискурсу онлайн-навчання (Biber, Conrad & Reppen, 1998; Sinclair, 2004; McEney & Hardie, 2011).

У досліджуваному корпусі виокремлюється кілька стійких кластерів, що охоплюють педагогічний, технологічний, психологічний, методологічний та соціально-контекстуальний виміри онлайн-навчання

(Jessor, 2004). Педагогічний кластер групує лексеми, пов'язані з організацією навчального процесу (*instruction, feedback, learner interaction*), технологічний – з цифровою інфраструктурою (*platform, device, accessibility*), психологічний – з мотиваційними та емоційними характеристиками студентів (*motivation, engagement, self-efficacy*). Методологічний кластер репрезентують одиниці, що позначають інструменти збору та аналізу даних (*questionnaire, validity, measurement*), тоді як соціальний кластер відображає макроконтекст функціонування освіти у перехідний період (*pandemic, disruption, equity*). Разом ці групи формують цілісну концептуальну систему, у межах якої різні аспекти онлайн-навчання репрезентуються як взаємопов'язані компоненти наукового осмислення та дискурсивної інтерпретації.

Узагальнюючи, виокремлення тематичних кластерів і концептуальних полів дозволяє осмислити семантичну організацію англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання на глибинному рівні та простежити, яким чином лексичні одиниці формують смислові доміанти цього дискурсу. Подальший аналіз окремих кластерів дасть змогу деталізувати їхню внутрішню структуру й визначити їхній внесок у формування мовної моделі репрезентації онлайн-навчання в сучасному академічному письмі.

Педагогічний кластер англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. У дискурсі досліджень онлайн-навчання педагогічний вимір розглядається як ключовий, оскільки саме він визначає характер і якість навчальної взаємодії між учасниками освітнього процесу в цифровому середовищі (Nespor, 2011). Систематичний огляд емпіричних праць (Martin, Sun & Westine, 2020; Bernard et al., 2009) засвідчує, що ефективне онлайн-навчання базується на поєднанні продуманого інструкційного дизайну, фасилітаційної ролі викладача та активної взаємодії студентів. У корпусі англомовних наукових статей ці компоненти репрезентовані стабільними лексичними патернами й

колокаціями, які формують педагогічний кластер дискурсу досліджень онлайн-навчання.

До цього кластера належать лексеми, що позначають навчальну діяльність (*instruction, teaching, facilitation*), ролі учасників освітнього процесу (*teacher, instructor, learner, student*), типи взаємодії (*teacher–student, learner–learner, learner–content interaction*), а також елементи організації навчання (*assessment, feedback, scaffolding, course design*). У корпусі ці одиниці характеризуються високою частотністю та стійкою колокаційною поведінкою, що відображає центральне місце педагогічної взаємодії в семантичній структурі англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

Важливим компонентом педагогічного кластера є концепт соціальної присутності, який у науковій літературі розглядається як одна з передумов ефективного онлайн-навчання. У межах моделі *Community of Inquiry*, запропонованої Ші та Біджерано (Shea & Bidjerano, 2014), соціальна, когнітивна та викладацька присутність утворюють інтегровану систему організації навчального середовища. Корпусні дані підтверджують релевантність цієї моделі: лексеми, що репрезентують різні типи взаємодії та підтримки навчальної діяльності, стабільно групуються навколо зазначених трьох складників.



Рис. 3.1. Структурна модель педагогічного кластера

Характерною рисою педагогічного кластера є акцент на трансформації ролей викладача й студента в умовах дистанційного та змішаного навчання. У науковому дискурсі це явище дедалі частіше описується через парадигму Community of Inquiry, де педагогічна взаємодія ґрунтується на поєднанні когнітивної, соціальної та викладацької присутності (Shea & Bidjerano, 2014). Корпусні приклади засвідчують, що в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання навчальні курси послідовно репрезентуються як середовище фасилітації навчального досвіду. У типовому мовному оформленні це реалізується через конструкції на зразок *the instructor provided direct instruction through synchronous sessions, teachers offered corrective feedback, instructors used interactive tools to support students' learning processes*, які фіксують активну модеративну роль викладача. Як показує систематичний огляд досліджень онлайн-викладання (Martin, Sun & Westine, 2020), у науковому письмі ефективність онлайн-навчання концептуалізується через лексеми, пов'язані з організацією курсу, взаємодією та підтримкою навчальної діяльності. У дискурсивному вимірі це відображає зміщення від інструктор-центрованих до студентоцентризованих моделей, де викладач постає як організатор і фасилітатор взаємодії, а студент — як активний суб'єкт навчального процесу.

Важливим компонентом педагогічного кластера є лексеми, що репрезентують навчальну активність студентів. У корпусі вони систематично поєднуються з поняттями автономії, залученості та саморегуляції, що реалізується в моделях типу *students reported increased engagement during collaborative tasks, learners demonstrated improved autonomy in asynchronous modules, students interacted with course content through structured activities*. Такі контексти свідчать про те, що в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання студентська активність концептуалізується як ключовий чинник ефективності

навчання і пов'язується з відповідальністю здобувача освіти за власну навчальну траєкторію.

Центральне місце в межах цього кластера посідають лексеми, пов'язані зі зворотним зв'язком та оцінюванням (*feedback, formative assessment, peer review, scaffolding*), які у корпусі функціонують як дискурсивні маркери підтримувального характеру навчання. У типових прикладах — *timely feedback helped students refine their arguments in written tasks, formative assessment guided learners toward the expected outcomes, peer review improved clarity in student arguments* — оцінювання репрезентується не як інструмент контролю, а як процесуальний механізм супроводу навчальної діяльності. Це дозволяє розглядати педагогічний кластер як дискурсивну модель, у межах якої онлайн-навчання описується через підтримку, взаємодію та поетапне вдосконалення навчальних дій.

Педагогічний кластер також включає лексику, пов'язану з дизайном курсу, його структурою та логікою організації навчального матеріалу. У корпусі простежуються стабільні комбінації типу *course design, module structure, learning outcomes, instructional materials, learning activities*. У текстах зустрічаються такі контексти, як *the course design supported self-paced learning across multiple modules* та *well-structured instructional materials helped learners navigate complex topics*. Це свідчить про те, що в онлайн-навчанні особливого значення набувають прозорість, чіткість і логічність структури курсу, які забезпечують орієнтацію студентів у навчальному середовищі.

Таким чином, педагогічний кластер репрезентує фундаментальне смислове поле, у якому описуються ролі учасників освітнього процесу, типи навчальної взаємодії, механізми підтримки та структурування навчальних матеріалів. Сукупність лексем цього кластера демонструє перехід від інструктор-центрованих моделей до студентоцентризованих, де викладач виступає фасилітатором і координатором, а студент – активним

учасником навчальної взаємодії, що співпрацює з контентом, викладачем і одногрупниками.

Технологічний кластер англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Технологічний кластер репрезентує лексеми, що описують цифрову інфраструктуру, інструменти та технічні умови, які забезпечують функціонування онлайн-навчання. Ефективність онлайн-навчання нерозривно пов'язана з якістю технологічної інфраструктури. У своєму огляді Сан і Шен (Sun & Chen, 2016) підкреслюють, що такі чинники, як доступність ресурсів, стабільність з'єднання, технічна підтримка та інтерактивність платформи, є визначальними для успішності онлайн-курсів. Відповідні лексеми у корпусі формують технологічне поле, яке відображає технічні умови та можливості онлайн-навчання.

До цієї групи належать ключові лексичні одиниці, пов'язані з освітніми платформами (*LMS, Moodle, platform, system*), форматами навчання (*online learning, e-learning, blended, synchronous, asynchronous*), цифровими інструментами (*video conferencing tools, interactive applications, communication technologies*) та параметрами доступності (*accessibility, connectivity, device availability*). У корпусі ці лексеми вживаються системно й утворюють одну з центральних тематичних доміант англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, що відображає його технологічну основу.

Корпусні дані свідчать, що технологічний кластер описує не лише технічні засоби, а й способи їх інтеграції в навчальний процес. У статтях часто зустрічаються контексти на зразок *the LMS supported real-time interaction during synchronous classes* або *the platform enabled efficient distribution of learning materials*. Такі формулювання демонструють, що цифрові платформи розглядаються як структурні “каркаси” онлайн-курсів, які забезпечують комунікацію, зберігання контенту, оцінювання та моніторинг успішності. Роль технології постає не другорядною, а визначальною для організації освітнього середовища.

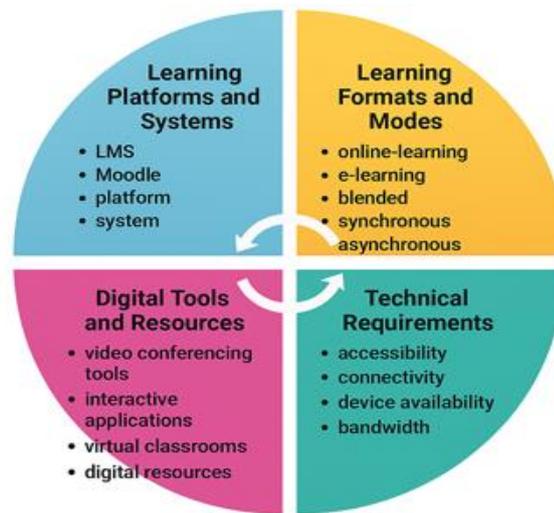


Рис. 3.2. Структурна модель технологічного кластера

Корпус стабільно фіксує колокації *synchronous learning*, *asynchronous participation*, *blended formats*, *hybrid models*, які репрезентують розмаїття організаційних форматів онлайн-навчання. У корпусних фрагментах зазначається, що *asynchronous modules provided flexibility for learners with limited connectivity*, тоді як *synchronous sessions increased students' sense of presence*. Такі контексти засвідчують, що вибір формату навчання безпосередньо пов'язаний із технологічними параметрами — доступністю, стабільністю з'єднання та функціональними можливостями використовуваних платформ. У корпусі чітко простежується розмежування між усталеними моделями онлайн-навчання та кризовими форматами *emergency remote teaching*, які ґрунтуються на різних інструкційних логіках і технічних передумовах (Hodges et al., 2020). У цьому вимірі технологічний кластер репрезентує цифрову основу організації онлайн-навчання та окреслює інструментальні й технічні умови, що визначають можливості й обмеження онлайн-навчання.

Технологічний кластер охоплює також лексеми, що описують технічні умови реалізації онлайн-навчання. У корпусі регулярно використовуються одиниці *accessibility*, *connectivity*, *bandwidth*, *device*, *digital infrastructure*, які з'являються в контекстах типу *unstable connectivity limited students' ability to participate in real-time activities* або

device availability influenced learners' engagement levels. Така лексика вказує на системну присутність проблем цифрової нерівності та технічних обмежень, що безпосередньо впливають на доступність і якість навчальної взаємодії.

Важливим складником технологічного кластера є лексеми, пов'язані з цифровими інструментами взаємодії та створення навчального контенту, зокрема *video conferencing tools, interactive boards, virtual classrooms, digital resources.* У корпусних прикладах фіксуються формулювання *interactive tools enhanced learner participation during remote activities* або *virtual classrooms simulated aspects of face-to-face instruction.* Такі контексти демонструють, що цифрові інструменти функціонують не лише як засоби відтворення традиційних освітніх практик, а й як механізми розширення можливостей взаємодії, зокрема в колаборативних та адаптивних форматах навчання.

Загалом технологічний кластер формує один із базових концептуальних вимірів англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Лексеми цього кластера репрезентують технологію як інструментальну передумову організації навчання, чинник вибору формату взаємодії та параметр забезпечення доступності. У такий спосіб у дискурсі фіксується залежність освітніх практик від якості цифрових рішень і водночас окреслюються структурні обмеження, у межах яких реалізується онлайн-навчання.

Психологічний кластер англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Психологічний вимір онлайн-навчання значною мірою визначається здатністю студентів до саморегуляції. Дж. Бродбент і В. Пун (Broadbent & Poon, 2015) у своєму систематичному огляді доводять, що *self-regulated learning* є одним із найсильніших предикторів академічних результатів у онлайн-навчаннях. Відповідні лексеми – *autonomy, self-efficacy, self-regulation* – у корпусі формують стабільний кластер, що відображає важливість внутрішніх механізмів організації

навчальної діяльності. Психологічний кластер охоплює лексеми, що характеризують емоційні, мотиваційні та когнітивні параметри навчальної діяльності студентів під час онлайн-навчання. До цього поля належать лексеми *motivation, engagement, self-efficacy, anxiety, autonomy, readiness, satisfaction, self-regulation*, а також похідні конструкції, що описують різні аспекти внутрішніх процесів, таких як *affective states, cognitive load, behavioural patterns*. У корпусі такі одиниці демонструють високу частотність і стабільні колокації з дієсловами *increase, enhance, foster, influence*, що свідчить про ключову роль психологічних чинників у поясненні варіативності результатів онлайн-навчання.



Рис. 3.3. Структурна модель психологічного кластера

Одним із центральних концептів цього кластера виступає мотивація, що визначає рівень залученості студента та його здатність підтримувати навчальну активність у дистанційному середовищі. Корпусні приклади фіксують типові формулювання: *intrinsic motivation increased when learners had opportunities for self-paced tasks* або *external rewards did not significantly enhance engagement*. Значущість мотиваційних та саморегуляційних чинників підтверджують дослідження (Broadbent & Poon, 2015), які показують, що *self-regulated learning* є ключовим предиктором успішності в онлайн-навчанні, особливо за умов високого рівня автономії. У корпусі це проявляється через конструкції *learners demonstrated improved autonomy in asynchronous modules* чи *students*

reported increased engagement during collaborative tasks. Таким чином, психологічний кластер концептуалізує внутрішні стани та когнітивні процеси студентів, що визначають їхню здатність адаптуватися до вимог онлайн-навчання.

Іншим ключовим елементом психологічного кластера є самоефективність – здатність студента оцінювати власні можливості виконувати навчальні завдання. У корпусі це поняття стабільно поєднується з дієсловами та конструкціями *strengthen, predict, influence, correlate with academic outcomes*. Наприклад: *higher self-efficacy predicted better performance in asynchronous modules* або *instructional scaffolding strengthened learners' sense of efficacy*. Подібні приклади підкреслюють, що в онлайн-навчанні самоефективність набуває ще більшого значення через зростання самостійності студента, зменшення зовнішнього контролю та необхідність автономної організації навчання.

Психологічний кластер також включає лексеми, що описують емоційні стани та психологічне навантаження, зокрема *anxiety, stress, cognitive load, frustration, confidence*. У корпусних даних вживаються формулювання на зразок *students experienced increased anxiety during synchronous assessments* або *high cognitive load reduced learners' ability to focus on complex tasks*. Такі контексти демонструють, що онлайн-навчання породжує специфічні психологічні виклики, пов'язані з технічними обмеженнями, комунікативною дистанцією та необхідністю швидкої адаптації до нових форматів.

Особливу увагу в цьому кластері привертають лексеми, що відображають залученість студента та його взаємодію з навчальним середовищем. У корпусі регулярно трапляються контексти *engagement increased when students collaborated on interactive tasks, active participation improved learners' confidence, low engagement was associated with limited feedback*. Такі приклади свідчать, що залученість студентів розглядається як результат взаємодії психологічних чинників і якості організації

навчання, зокрема доступності підтримки викладача та ефективності навчальних активностей.

Узагальнюючи, психологічний кластер репрезентує смислове поле, у якому концептуалізуються внутрішні стани студента, його здатність до саморегуляції, реакції на технічні й комунікативні особливості онлайн-навчання, а також механізми, що забезпечують мотиваційну стійкість. Лексеми цього кластера формують когнітивно-психологічний вимір онлайн-навчання, у якому психологічні характеристики студента постають ключовими предикторами успішності в онлайн-формах освіти.

Методологічний кластер англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Методологічний кластер охоплює лексеми, що позначають інструменти збору даних, процедури аналізу та способи забезпечення надійності й валідності емпіричних досліджень у сфері онлайн-навчання. До цього поля належать ключові терміни *questionnaire, survey, Likert scale, sampling, validity, reliability, regression, measurement*, а також статистичні концепти, що часто супроводжують емпіричні описи: *correlation, coefficient, predictor, variance, factor analysis, model fit*. Лексеми цього кластера формують аналітичний компонент дискурсу, який забезпечує науковість і стандартизованість емпіричних досліджень.

Корпусні дані показують, що *questionnaire* є одним із центральних термінів цього кластера, оскільки більшість досліджень онлайн-навчання спираються на опитування як базовий метод збору даних. У текстах часто трапляються формулювання: *the questionnaire consisted of four subscales measuring motivation and engagement* або *the survey included demographic items and open-ended questions*. Такі приклади відображають те, що опитувальники використовуються як універсальний інструмент для вимірювання психологічних, педагогічних і технологічних параметрів навчального процесу.



Рис. 3.4. Структурна модель методологічного кластера

Не менш важливими є лексеми, що стосуються надійності та валідності вимірювань. У корпусі регулярно трапляються контексти *Cronbach's alpha indicated high internal consistency* або *construct validity was established through confirmatory factor analysis*. Такі висловлювання засвідчують, що у дослідженнях онлайн-навчання застосовуються стандартизовані статистичні моделі та перевірені інструменти, що відповідає сучасним вимогам доказовості наукових результатів.

Окремий сегмент методологічного кластера формують лексеми, що позначають статистичні моделі та аналітичні процедури досліджень онлайн-навчання: *regression*, *predictor*, *correlation*, *coefficient*, *ANOVA*, *model fit*. У корпусі регулярно зустрічаються конструкції типу *regression analysis identified key predictors of engagement* або *the model explained 48% of the variance*. Систематичні огляди досліджень (Sun & Chen, 2016; Martin et al., 2020) підкреслюють, що сучасні дослідження онлайн-навчання характеризуються високим рівнем методологічної стандартизації: вони ґрунтуються на перевірених інструментах вимірювання, ретельному плануванні дослідження, комбінуванні кількісних і якісних підходів, а також застосуванні статистичних моделей, спрямованих на виявлення взаємозв'язків між психологічними, педагогічними й технологічними змінними. У сукупності це формує аналітичний фундамент англomовного

дискурсу досліджень онлайн-навчання та забезпечує його наукову доказовість.

У методологічному кластері також виокремлюється лексика, що характеризує структуру й логіку побудови дослідження: *research design, data collection, sampling procedure, mixed methods, instrument adaptation, coding scheme*. У корпусі такі конструкції фіксують прагнення авторів до прозорості опису дослідницьких етапів: *the study employed a mixed-methods design combining surveys and interviews* або *data collection was conducted in three phases across two academic semesters*. Це підкреслює, що сучасні дослідження онлайн-навчання переважно здійснюються в рамках складних багатокомпонентних моделей, які поєднують кількісні та якісні підходи.

Таким чином, методологічний кластер формує інтелектуальну й аналітичну основу англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, забезпечуючи його валідність, структурованість і відповідність науковим стандартам. Лексеми цього поля демонструють високий ступінь стандартизації наукової мови, за допомогою якої описуються інструменти вимірювання, статистичні процедури та критерії достовірності. У сукупності вони відображають зрілість дослідницької традиції у сфері онлайн-навчання та її орієнтацію на емпіричну доказовість.

Соціально-контекстуальний кластер англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Соціально-контекстуальний кластер охоплює лексеми, що описують макрорівневі умови функціонування онлайн-навчання, соціальні трансформації, глобальні виклики та інституційні чинники, які впливають на організацію навчального процесу. До цієї групи належать одиниці *pandemic, disruption, resilience, equity, inclusion, diversity, community, connectedness, employability*, а також лексеми, що репрезентують соціальну присутність і колаборативну взаємодію в онлайн-навчанні. У корпусі вони вживаються системно й формують соціально орієнтований контекст англomовного дискурсу

досліджень онлайн-навчання, у межах якого онлайн-навчання розглядається не лише як педагогічна чи технологічна практика, а як складне соціально зумовлене явище.

Одним із центральних концептів цього кластера є пандемія COVID-19, яка в корпусі описується як ключовий фактор трансформації освітніх практик та інфраструктурних рішень. У статтях трапляються формулювання *the pandemic accelerated the transition to remote instruction* або *pandemic-related disruption reshaped students' learning behaviours*. Корпусні контексти показують, що *pandemic* у цьому полі функціонує як рамковий маркер соціально-освітнього зсуву, який задає умови опису цифрової трансформації, нерівності доступу та інституційної адаптації (Hampel, 2020; Zawacki-Richter, 2009). У корпусі ці процеси вербалізуються через лексеми *equity*, *community*, *connectedness*, *resilience*, що відображають інституційні та соціальні параметри функціонування онлайн-навчання.

Соціально-контекстуальний кластер охоплює лексеми, що відображають макросоціальні умови, інституційні обмеження та суспільні чинники функціонування онлайн-навчання.



Рис. 3.5. Структурна модель соціально-контекстуального кластера

Важливе місце в цьому кластері посідають лексеми *equity*, *inclusion*, *diversity*, що відображають ціннісно-соціальний вимір онлайн-навчання. У

корпусних даних часто фіксуються контексти *equitable access remained a challenge for students from low-resource environments* або *inclusive practices supported learners with diverse needs in online settings*. Такі приклади показують, що онлайн-навчання створює як нові можливості для розширення доступу, так і ризики посилення нерівності, зумовленої соціально-економічними, географічними та культурними бар'єрами.

Значну роль у цьому кластері відіграють лексеми, що позначають соціальну присутність і взаємодію в онлайн-спільнотах: *community, collaboration, connectedness, social presence*. У корпусі трапляються формулювання: *a sense of community enhanced learners' persistence in online courses* або *collaborative tasks improved students' connectedness during remote instruction*. Це свідчить про те, що у онлайн-навчанні саме соціальна включеність компенсує відсутність фізичної присутності та відіграє ключову роль у підтримці мотивації, залученості та емоційного благополуччя студентів.

Окремий сегмент соціально-контекстуального поля становлять лексеми *resilience* та *disruption*, що описують здатність освітніх систем адаптуватися до кризових умов та функціонувати у періоди невизначеності. У корпусних даних можна знайти висловлювання *institutional resilience enabled continuity of learning despite infrastructural limitations* або *learning disruption affected students' long-term academic planning*. Такі контексти демонструють, що онлайн-освіта, попри свою гнучкість, тісно пов'язана з ширшими соціальними й економічними процесами.

До цього кластера також входять лексеми, що характеризують професійні перспективи та ринок праці, зокрема *employability, skills development, digital competence*. У корпусі трапляються контексти *online learning contributed to students' employability by developing digital communication skills* або *upskilling initiatives supported workforce readiness during the pandemic*. Це свідчить про те, що дискурс онлайн-навчання

поступово зміщується у бік інтеграції з проблематикою зайнятості та професійного зростання.

Узагальнюючи, соціально-контекстуальний кластер формує макропростір дискурсу онлайн-навчання, де осмислюються глобальні тенденції, соціальні проблеми та інституційні виклики, що визначають умови функціонування освітніх систем. Лексеми цього поля фіксують взаємодію освіти й суспільства, демонструють залежність онлайн-навчання від технологічної доступності, соціальної рівності, інклюзивності та стійкості інституцій. Саме вони показують, що онлайн-освіта є не лише педагогічним феноменом, а й соціальним процесом, що віддзеркалює ширші культурні та економічні трансформації.

Аналітичний поділ на окремі тематичні кластери має умовний характер, оскільки їхня семантична організація демонструє високий ступінь взаємопроникнення та функціональної залежності. Педагогічні, технологічні, психологічні, методологічні та соціально-контекстуальні поля не функціонують ізольовано: лексеми кожного з них формують перехресні смислові зони, що відображають комплексну природу онлайн-навчання. Так, технологічні параметри (*platform, connectivity*) безпосередньо впливають на педагогічні взаємодії та психологічні стани студентів; методологічні інструменти забезпечують емпіричну оцінку педагогічних і психологічних феноменів; соціально-контекстуальні чинники, зокрема *pandemic* і *equity*, визначають умови функціонування інших кластерів. У результаті загальна семантична структура англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання набуває мережевого характеру, за якого концептуальні поля перебувають у взаємодії та формують інтегральну модель онлайн-навчання.

Таблиця 3.2.

Тематичні кластери наукового англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання

Кластер	Ключові лексеми	Тематичний фокус	Дискурсивна функція
Педагогічний	instruction, teacher, learner, feedback, assessment	організація навчальної взаємодії	опис ролей, активностей і механізмів підтримки
Технологічний	LMS, platform, synchronous, asynchronous, accessibility	цифрова інфраструктура	моделювання технічних умов і форматів навчання
Психологічний	motivation, engagement, self-efficacy, anxiety, autonomy	внутрішні стани й процеси студента	пояснення варіативності успішності онлайн-навчання
Методологічний	questionnaire, validity, regression, reliability, sampling	дослідницькі інструменти	забезпечення валідності, точності та доказовості
Соціально-контекстуальний	pandemic, equity, community, resilience, employability	макроконтекст та суспільні умови	інтерпретація зовнішніх чинників цифрової освіти

Вибір саме цих п'яти кластерів ґрунтується на поєднанні трьох критеріїв: частотності в корпусі, семантичної спорідненості та дискурсивної релевантності. Педагогічний, технологічний і психологічний кластери формують базову структуру опису навчального процесу в цифровому середовищі, оскільки вони відображають його функціональні, інструментальні та суб'єктивно-процесуальні параметри. Методологічний кластер виділений окремо, оскільки він забезпечує емпіричну перевірку гіпотез, структурованість наукового опису та стандартизацію інструментів дослідження. Соціально-контекстуальний кластер відображає макрорівні освітнього процесу та фіксує зовнішні чинники, що визначають умови, динаміку й доступність онлайн-навчання. Таким чином, обрані кластери представляють повну концептуальну модель дискурсу онлайн-навчання, що інтегрує мікрорівневі та макрорівневі параметри його функціонування.

Отже, тематична кластеризація лексики виявляє мережеву організацію дискурсу онлайн-навчання: педагогічні, технологічні, психологічні, методологічні та соціально-контекстуальні зони перетинаються й утворюють інтегровану модель цифрової освіти. Перехресні зв'язки між кластерами відображають причинно-наслідкові та функціональні залежності: технологічні параметри задають можливості взаємодії, педагогічні практики впливають на залученість і саморегуляцію, а методологічний шар забезпечує емпіричну верифікацію цих взаємозв'язків. У наступному підрозділі 3.3 буде деталізовано мовні способи репрезентації процесів онлайн-навчання на рівні семантичних відношень і дискурсивних функцій.

3.3. Методи номінації процесів в англомовному дискурсі досліджень онлайн-навчання

3.3.1. Вербальні моделі номінації процесів. Процедурні дієслова становлять ядро змістової організації англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, оскільки вони позначають ключові інтелектуальні та операційні дії, необхідні для опису, проєктування й оцінювання освітніх процесів у цифровому середовищі. На відміну від загальноповживаних дієслів, що виконують переважно зв'язувальну функцію, процедурні одиниці репрезентують етапи наукового опису й аналізу: формулювання цілей, аналіз даних, обґрунтування висновків, взаємодію учасників і регуляцію навчальних практик. Тезаурусні моделі у Sketch Engine дають змогу виявити системні парадигми таких дієслів, показуючи їхні стабільні зв'язки з лексемами оцінювання, моделювання, контролю, комунікації та організації навчальної діяльності; завдяки повторюваним колокаційним шаблонам вони структурують логіку наукового викладу і відтворюють послідовність аналітичних операцій.

У сучасній лінгвістиці номінація трактується не лише як добір мовної «етикетки», а як когнітивний процес концептуалізації, у ході якого

мовець виокремлює релевантні ознаки події, її учасників та умови реалізації і кодує їх лексико-граматичними засобами (Evans & Green, 2006; Langacker, 2008). Для англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання це показово, адже йдеться про відносно нову сферу соціального досвіду, де мовні ресурси та семантичні структури ще перебувають у процесі стабілізації.

Номінація процесів у дискурсі онлайн-навчання формує окремий пласт засобів, за допомогою яких автори окреслюють дії, динаміку та взаємодію учасників цифрового освітнього середовища. Оскільки опис онлайн-навчання зосереджується на послідовності операцій і механізмах їх реалізації, у міжнародних публікаціях Scopus і Web of Science домінують дієслівні та віддієслівні репрезентації ключових етапів освітнього циклу: design, implement, facilitate, assess, engage, interact, evaluate. Подальший аналіз спирається на корпусні дані й інструменти Sketch Engine, що дає змогу виявити типові колокаційні патерни та усталені способи мовного оформлення процесів онлайн-навчання.

У науково-освітньому дискурсі номінація процесів поєднує термінологічну точність і дискурсивне моделювання подій: автори не лише називають явища, а й розподіляють ролі та задають інтерпретацію процесів. У системно-функціональній перспективі М. А. К. Геллідея та Дж. Мартіна номінація пов'язується з граматичною метафорою, коли динамічні процеси подаються через абстрактні іменникові конструкції (online learning, knowledge construction, assessment practices), що «об'єктивує» навчальну діяльність і робить її зручною для аналітичного опису (Halliday, Martin, 1993).

Специфіка академічного й педагогічного дискурсу онлайн-навчання полягає в поєднанні термінологічних одиниць (*blended learning, self-regulated learning, formative assessment*) із процесуальними структурами, які відтворюють динаміку взаємодії та технологічну опосередкованість: *students engage in collaborative tasks, teachers facilitate discussion, platforms*

deliver content. Як показує К. Гайленд, такі конструкції одночасно фіксують послідовність дій і задають інтерпретацію ролей, відповідальності та ступеня активності учасників; у дискурсі онлайн-навчання ця функція посилюється через номінації цифрових процесів (*access content, log into the system, track progress, monitor engagement*), що відображають посередницьку роль платформи (К. Hyland, 2004; 2009).

Еволюція дискурсу онлайн-навчання відбивається і в номінативних моделях: оглядові праці фіксують зсув від переважно технологічних описів (*deliver courses online, provide access to materials*) до номінацій, орієнтованих на взаємодію та психологічні процеси (*foster engagement, support autonomy, reduce cognitive load*), що свідчить про перехід від технократичної до комплексної інтерпретації освітнього процесу (Sun & Chen, 2016; Martin, Sun & Westine, 2020; Hodges et al., 2020). Для цього дослідження принциповим є аналіз того, які дієслова та віддієслівні іменники використовують автори для позначення навчальної діяльності, як розподіляються агентивні ролі між викладачами, студентами й цифровими платформами та які колокаційні моделі закріплюються за ключовими процесуальними номінаціями; саме цей фокус визначає подальший корпусний аналіз на основі даних Sketch Engine (Langacker, 2008).

Фреймова семантика Ч. Філмора (Fillmore, 1982) розглядає процеси як елементи ширших знаннявих структур, у межах яких кожна дія активує певний подієвий фрейм. Такі одиниці, як *learning, assessment, interaction, feedback*, функціонують не лише як номінації, а як фрейми з типовими учасниками, діями та умовами. У дискурсі онлайн-навчання це реалізується через стабільні сценарії академічних текстів (*students engage in tasks; teachers facilitate discussion; platforms deliver content*), які можуть бути описані як рекурентні лінгвістичні патерни, що формують семантичний каркас подій (Croft, Cruse, 2004).

Процесуальність у дискурсі охоплює три взаємопов'язані рівні. На граматичному рівні вона реалізується через дієслівні форми та віддієслівні іменники, що кодуєть динаміку дії (*designing, implementing, assessing, evaluation, interaction*). На семантичному рівні процеси структуруються у вигляді action frames з типовими ролями учасників, а на дискурсивному рівні виступають як стратегії репрезентації навчальних процедур, організації курсу та педагогічних рішень. У науковому письмі процесуальна номінація виконує текстоутворювальну функцію, задаючи логіку викладу та послідовність дослідницьких операцій.

Корпусні дослідження академічного дискурсу підтверджують високий ступінь процесуальної насиченості наукових текстів. За даними Д. Бібера та його колег (Biber et al., 1998), домінують дієслова, номіналізації та багатокомпонентні конструкції, що репрезентують діяльність дослідника, викладача й студента. К. Гайленд (Hyland, 2010) показує, що саме процесуальні номінації формують основу академічної аргументації, тоді як Дж. Свейлз (Swales, 1990) і М. Салагер-Майєр (Salager-Meyer, 1994) підкреслюють їхню роль у дисциплінарній стандартизації та жанровій узгодженості.

У дискурсі онлайн-навчання ці закономірності проявляються особливо виразно: процесуальні номінації формують ядро опису освітньої діяльності, відображаючи послідовність педагогічних, технологічних і комунікативних операцій. Аналіз цього шару ґрунтується на корпусних даних та інструментарії Sketch Engine, що дозволяє реконструювати типові колокаційні й синтаксичні патерни номінації процесів у міжнародних академічних текстах.

Лінгвістичне оформлення процесів онлайн-навчання охоплює кілька базових типів мовного кодування: вербальні номінації, номіналізації, атрибутивні модифікатори, складені словосполучення та технологічно зумовлені процесуальні конструкції. У сукупності вони

формують семантичний простір онлайн-навчання, відображаючи її процедурність, структурованість і залежність від цифрових інструментів.

Таблиця 3.3.

Типи номінації процесів у дискурсі онлайн-навчання

Тип номінації	Лінгвістична характеристика	Типові приклади
Вербальні номінації	Репрезентують дію як процес у часі	<i>design, implement, engage, interact</i>
Номіналізації	Представляють дію як абстрактний об'єкт	<i>implementation, engagement, evaluation</i>
Атрибутивні модифікатори	Уточнюють спосіб та умови дії	<i>formative assessment, synchronous interaction</i>
Складені конструкції	Кодують усталені освітні практики	<i>knowledge building, peer feedback</i>
Технологічно-процесуальні одиниці	Описують автоматизовані дії системи	<i>AI-powered feedback, automated grading</i>

Таким чином, вербальні моделі номінації становлять базовий шар репрезентації процесів онлайн-навчання, окреслюючи послідовність операцій, ролі учасників та механізми реалізації освітніх дій. Корпусні дані підтверджують, що саме процедурні дієслова формують когнітивну рамку опису цифрової освіти, задаючи структуру дослідницького викладу й організовуючи текст навколо дій викладача, студента та платформи. Водночас значна частина цих процесів у науковому дискурсі зазнає подальшої граматичної та семантичної трансформації: вони «згортаються» до абстрактних номіналізацій, що функціонують як стабільні аналітичні категорії. Перехід від вербальних форм до віддієслівних іменників є ключовим механізмом наукової концептуалізації, тому наступний підпункт присвячено аналізу номіналізацій та іменникових конструкцій, які становлять центральний інструмент абстрагування й узагальнення у дискурсі онлайн-навчання.

На відміну від колокаційного аналізу, який показує синтагматичні зв'язки між лексемою та її типовими сполуками, інструмент *Thesaurus* у *Sketch Engine* виявляє парадигматичні зв'язки – дієслова, що функціонують у подібних контекстах та займають схожі синтаксичні

позиції. Такий підхід дозволяє побачити не лише те, з *чим* поєднується певний процес (engagement + indicators, platform + deliver тощо), а й те, *якими іншими процесами його можна замінити у типовому академічному контексті*. Тезаурусний метод дає можливість реконструювати «процесуальні сімейства» – групи дієслів, що формують семантичні ядра ключових освітніх дій. Саме цей інструмент дозволив виокремити п'ять тематичних кластерів процесів онлайн-навчання: створення, взаємодія, підтримка, оцінювання та технологічні операції, кожен з яких відображає окремий сегмент функціонування цифрового освітнього середовища.

У цьому дослідженні номінація розглядається як теоретичний механізм, а тезаурусний аналіз – як емпіричний інструмент, що дозволяє реконструювати семантичні поля процесів.

Таблиця 3.4.
Семантична класифікація процесів онлайн-навчання (на основі Thesaurus Sketch Engine)

Кластер процесів	Типові дієслова	Семантика
1. Процеси створення та організації курсу	<i>design, develop, plan, structure, organize</i>	проєктування, планування, структуризація
2. Процеси взаємодії	<i>interact, collaborate, communicate, participate, exchange, discuss</i>	соціальна та комунікативна активність
3. Процеси підтримки та супроводу	<i>facilitate, guide, support, scaffold, assist, mentor</i>	педагогічна підтримка й супервізія
4. Процеси оцінювання	<i>assess, evaluate, monitor, measure, grade, check</i>	оцінка, контроль, зворотний зв'язок
5. Технологічні процеси	<i>automate, record, track, deliver, process, detect, generate</i>	алгоритмічна обробка та цифрові операції

У кожному кластері процеси демонструють спільні контекстні патерни, що відображає їхню функціональну спорідненість. Наприклад, дієслова *design, develop, plan* регулярно з'являються у позиціях, пов'язаних із побудовою навчальних модулів, описом етапів розроблення та структуризацією контенту. Натомість *interact, collaborate, communicate* тяжіють до соціально-комунікативних сцен, де фігурують студенти, групові завдання та цифрові інструменти взаємодії. Така структурованість

свідчить про наявність стабільних «процесуальних полів», які організовують семантичний простір англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

Подальший аналіз спрямовано на реконструкцію семантичних полів ключових процесів онлайн-навчання за допомогою інструмента Thesaurus у Sketch Engine, який виявляє контекстно подібні дієслова зі схожими синтаксичними позиціями та колокаційними профілями. Такий підхід дозволяє визначити лексичні «сімейства», що репрезентують суміжні типи освітніх процесів і формують ядро англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. У корпусі виокремлено п'ять основних груп процесів: створення й організація курсу, взаємодія, підтримка, оцінювання та технологічно зумовлені дії; для кожної з них побудовано мікрополе на основі найближчих тезаурусних відповідників, що дає змогу простежити структуру процесуальних номінацій та їх типові контекстні реалізації.

Таблиця 3.5.
Тезаурусні ядра ключових процесів онлайн-навчання

Ключовий процес	Найближче тезаурусне ядро (Sketch Engine)	Семантична зона
<i>design</i>	<i>develop, use, learn, base</i>	створення та проєктування курсу
<i>develop</i>	<i>learn, use, have, find, implement</i>	розроблення контенту та методів
<i>plan</i>	<i>implement, conclude, frame, regulate</i>	планування освітнього циклу
<i>organize</i>	<i>cite, finish, publish, regulate</i>	структурованість і менеджмент
<i>structure</i>	<i>organize, code, outline, equip</i>	упорядкування змісту, структуризація
<i>interact</i>	<i>collaborate, participate, engage</i>	комунікація та освітня взаємодія
<i>evaluate</i>	<i>assess, measure, monitor, analyse</i>	оцінювання, вимірювання, контроль
<i>facilitate</i>	<i>support, assist, scaffold, guide</i>	супровід та педагогічна підтримка
<i>automate</i>	<i>record, track, detect, generate</i>	алгоритмічні та цифрові процеси

Тезаурусний аналіз дає змогу представити процесуальні лексеми як елементи ширших контекстних мереж. Якщо колокаційний аналіз показує зв'язки між лексемою та її типовими супутниками, то тезаурус демонструє зв'язки між самими дієсловами, виявляючи спільні патерни використання. У корпусі наукових статей про онлайн-навчання це дозволяє побачити, які дії належать до одного типу освітніх процесів. Наприклад, ядро *design* формується дієсловами *develop*, *use*, *learn*, що сигналізує про системне переплетення процесів проектування та впровадження; натомість ядро *organize* тяжіє до *publish*, *complete*, *evaluate*, що вказує на зв'язок процесів організації з процедурністю та управлінням навчальним циклом. Таким чином, тезаурус виступає інструментом виявлення семантичних кластерів, що лежать в основі процесуальних номінацій у дискурсі цифрової освіти.

Тезаурусні моделі у Sketch Engine дозволяють простежити, як у дискурсі онлайн-навчання формуються стійкі групи процедурних дієслів, пов'язаних із проектуванням, організацією, плануванням та аналізом освітніх процесів. Тезаурус демонструє не синонімію, а функціональну подібність: дієслова поєднуються у контекстні сімейства на основі спільних колокацій, однакових синтаксичних ролей та повторюваних тематичних структур. Такий підхід дозволяє виявити, як автори наукових статей концептуалізують динаміку навчання й описують ключові операції цифрової освіти.

Тезаурусна структура процесуальної лексики. Організаційний кластер репрезентує дієслова, що описують упорядкування, структурування та планування освітніх процесів. Ці одиниці фіксують логіку побудови курсу, розподіл навчальних завдань, визначення етапів і модулів, а також інструменти керування освітнім циклом. Їхнє функціонування у дискурсі демонструє, як автори концептуалізують архітектуру навчального процесу та структурують взаємодію між учасниками й матеріалом.

Аналіз тезаурусів у Sketch Engine для ключових дієслів *design, develop, plan, structure, organize* дає змогу простежити, як у дискурсі онлайн-навчання формується система «процесуальних сімейств». На відміну від традиційного розуміння тезаурусу як синонімічного ряду, у Sketch Engine він репрезентує контекстно подібні дієслова, що виконують однакові синтаксичні ролі й мають спільні колокатори, демонструючи сталі способи опису освітніх процесів і цифрових практик.

У дієслова *design* (див. Додаток Б, Рис. Б.7) ядро формують *develop, use, learn, base*, а також *conduct, examine, construct, implement, adopt*. У корпусі воно функціонує як маркер педагогічного проєктування та архітектури навчального середовища. Типовими є конструкції *structuring teachers will design well-structured discussion forums and multiple user-friendly functions*, де *design* позначає створення простору взаємодії. Так само вживання *the platform was designed to support autonomous learning* або *the authors design a framework to evaluate students' online engagement* демонструє, що дієслово відображає цілісну діяльність зі створення освітніх інструментів, а не лише технічне оформлення елементів курсу.

У дієслова *organize* (див. Додаток Б, Рис. Б.8) найближчий тезаурусний осередок становлять *cite, finish, publish, regulate*, а в ширшому оточенні стабільно з'являються *implement, complete, design, teach, evaluate, facilitate*. Корпусні приклади підтверджують належність цього дієслова до поля управління навчальною діяльністю та модерації взаємодії: *teachers organize peer moderation to allow students to share information with peers*. У дослідженнях також підкреслюється, що викладачі *organize group discussions to foster collaborative learning* або *organize course materials to ensure smooth student navigation*. Усі ці контексти демонструють, що *organize* репрезентує процедури впорядкування, які забезпечують керованість онлайн-навчання.

Для дієслова *plan* (див. Додаток Б, Рис. Б.9) характерний тісний зв'язок із *implement, conclude, frame, regulate*, а також *create, extend*,

evaluate, recommend, що формує мікрополе планування навчальної діяльності. У корпусі воно позначає як індивідуальні, так і інституційні процеси: *students draft and plan a solution and decide how to improve their competences; reviewing and amending the study plans of the academic programs; teachers plan learning sequences to guide students through complex tasks*. У таких контекстах *plan* функціонує як лексема, що задає траєкторії, етапність та логіку освітнього циклу.

Дієслово *develop* (див. Додаток Б, Рис. Б.10) тяжіє до *learn, use, have, find*, а також *implement, provide, adopt, explore*, що відображає широкий спектр робіт, пов'язаних із розробленням контенту, цифрових систем і навчальних підходів. У корпусі воно часто трапляється у формулюваннях *develop an online learning platform based on user needs*, а також у конструкціях типу *the researchers develop an integrated learning management system to support remote instruction*. У деяких статтях акцент робиться на створенні методик: *the study develops a model for evaluating students' online engagement*. Таким чином, *develop* у дискурсі онлайн-навчання позначає багатовимірний процес створення як матеріальної, так і концептуальної інфраструктури.

У випадку *structure* (див. Додаток Б, Рис. Б.11) найближчі відповідники – *organize, code, outline, equip*, що демонструє його роль у впорядкуванні змісту й організації навчальних взаємодій. У корпусі *structure* вживається для позначення дій, що задають межі, правила та послідовність матеріалу: *structure involves communicating clear expectations and designing well-structured discussion forums*. Інші приклади – *the course is structured to promote progressive skill development* або *the authors structure the analytical model around three dimensions of online learning*. У таких контекстах *structure* функціонує як метадія, що об'єднує організацію, регулювання та упорядкування змісту на всіх рівнях – від мікроструктури завдань до макроархітектури курсу.

Узагальнюючи, тезаурусний аналіз демонструє, що дієслова *design, develop, plan, structure* та *organize* формують взаємопов'язану систему процесуальних номінацій, якою описуються проектування, планування та організація онлайн-навчання. Така система задає логіку переходу до наступної групи дієслів, пов'язаних з інтеракцією, оцінюванням та автоматизацією цифрових процесів.

Тезаурусна структура процесуальної лексики в дискурсі онлайн-навчання. Аналіз тезаурусів у Sketch Engine для дієслів *interact, engage, participate, communicate* дає змогу простежити, як у досліджуваному корпусі формується система «процесуальних сімейств» – груп лексем, що позначають етапи, операції та цикли навчальної взаємодії. На відміну від класичних тезаурусів, де домінує синонімія, тезаурус у Sketch Engine ґрунтується на контекстній подібності: він показує дієслова, які у корпусі з'являються в однакових синтаксичних позиціях, поділяють спільних колокатів та виконують подібні функції у структурі наукового тексту. Такий підхід дає змогу реконструювати процесуальну організацію онлайн-навчання на рівні лексики й виявити регулярні сценарії взаємодії між учасниками освітнього середовища.

Тезаурус дієслова *interact* охоплює лексеми *communicate, participate, engage, share, exchange, discuss*, що формують базове поле навчальної взаємодії. У корпусі *interact* позначає як синхронні, так і асинхронні моделі комунікації. У наукових статтях регулярно фіксуються конструкції *students interact via discussion forums and synchronous video sessions*, що репрезентує активну участь студентів у спільних освітніх діях. У дослідженнях Moodle-спільнот підкреслюється, що *urban and rural students can interact directly with each other and with the teacher*, коли освітня платформа усуває часові та просторові бар'єри. У фокус-групах учасники також наголошують на простоті взаємодії у цифровому середовищі: *we want to interact just via Google Meet*, що демонструє

природність переходу до онлайн-взаємодії для користувачів різного рівня досвіду.

Тезаурусні асоціації до *interact* (див. Додаток Б, Рис. Б.12) вказують на його центральну роль: лексеми *communicate*, *engage*, *participate* утворюють найближче оточення у всіх наданих візуалізаціях. Це підтверджує, що *interact* є системоутворювальним дієсловом для позначення освітніх зв'язків, обміну знаннями, колективного опрацювання завдань і побудови спільного навчального простору.

Дієслово *engage* (див. Додаток Б, Рис. Б.13) формує тезаурусне поле разом з *participate*, *involve*, *contribute*, *motivate*, *focus*, *collaborate*. У корпусі воно позначає не лише участь, а й ступінь залучення у навчальні дії, що особливо помітно в дослідженнях поведінкової й когнітивної залученості. У статтях трапляються описи *engaging learners through collaborative tasks*, які підкреслюють роль інтерактивних активностей у стимулюванні інтересу та поглибленого опрацювання матеріалу. У контексті пандемії COVID-19 *student engagement was prioritized using learning management systems*, що демонструє переорієнтацію педагогічних стратегій з контенту на взаємодію.

У корпусних даних часто фіксується і поведінковий аспект: *students' replies and teachers' replies were significantly correlated with learning performance*, де *engage* постає як маркер активної участі у дискусіях. У якісних інтерв'ю студенти описують власну поведінку: *I conduct active online learning frequently*, підкреслюючи повторюваність залученості. Тезаурус також показує близькість до лексем *improve*, *support*, *help*, *identify*, що відображає процес розгортання навчальної діяльності як послідовності дій, спрямованих на досягнення навчальних цілей.

Тезаурус *participate* (див. Додаток Б, Рис. Б.14) тяжіє до лексем *engage*, *take part*, *join*, *attend*, *collaborate*, *contribute*, що репрезентують різні формати залучення до навчального процесу. У корпусі *participate* найчастіше описує участь у дискусіях, вебінарах, групових завданнях та

онлайн-діяльності. У статтях трапляються приклади типу *students actively participate in the discussion of online learning*, де підкреслюється значення регулярної участі у формуванні навчального результату. У MOOC-дослідженнях бачимо: *learners participate in courses before, during, and after the pandemic*, що демонструє послідовність участі та її залежність від контексту.

У навчальних спільнотах Moodle участь пов'язана з обміном інформацією: *students can work together and participate in group discussions, sharing their ideas freely*, що підкреслює соціальну природу участі. Комбінація *participate in training activities via mobile phones, computers, or televisions* ілюструє розширення каналів доступу та гнучкість участі в змішаних і повністю онлайн-курсах. Тезаурусне оточення також включає *study, learn, complete, contribute*, що свідчить про інтеграцію *participate* у широкий цикл навчальних дій.

Тезаурус дієслова *communicate* (див. Додаток Б, Рис. Б.15) демонструє тісний зв'язок із *interact, share, exchange, report, express, obtain*, що формує поле комунікативних процесів у цифровому освітньому середовищі. У корпусі *communicate* найчастіше позначає обмін інформацією між студентами, між студентами й викладачами, а також опосередковану взаємодію через форуми, месенджери чи відеозв'язок. У фокус-групах учасники відзначають переваги: *communication is easier, we can communicate with classmates via teleconference tools*, а також обмеження: *communication using technology has limitations where delay in response is tangible*, що відображає реальну багатовимірність комунікативного досвіду.

У синхронному навчанні *communicate* описує безпосередній обмін повідомленнями: *teacher communicates with the students, and they communicate with each other at the same time*, що формує основу інтерактивного освітнього середовища. У змішаному навчанні *communicate* виступає як інтегральний компонент підтримки соціальної

присутності: *teachers can communicate and share ideas through online platforms*, створюючи умови для професійного розвитку.

Тезаурусна реконструкція процесуальної лексики показує, що *interact, engage, participate, communicate* утворюють ядро системи навчальних дій у дискурсі онлайн-навчання. Їхні контекстні поля перекриваються, але кожне дієслово виконує окрему процесуальну функцію: *interact* позначає базову взаємодію, *engage* фіксує інтенсивність залучення, *participate* відображає структуровану участь, *communicate* – обмін інформацією. У сукупності вони відтворюють циклічну й ієрархічну структуру навчальних процесів, демонструючи, як дискурс онлайн-навчання моделює спільну діяльність, координацію зусиль та підтримання освітньої взаємодії.

Тезаурусна організація дієслів оцінювання в науковому дискурсі онлайн-навчання. У дискурсі онлайн-навчання значну роль відіграє лексика, пов'язана з оцінюванням навчальних результатів, регулюванням освітніх процесів та контролем якості взаємодії. Дієслова *assess, evaluate, measure, monitor* належать до найчастотніших репрезентантів цього функціонального поля, що підтверджують їхні тезаурусні профілі у Sketch Engine. Вони формують стійкі контекстні мережі з дієсловами *determine, analyze, examine, improve, develop, indicate, find*, які маркують аналітичні, діагностичні та регулятивні операції у науковому тексті.

Дієслово *assess* (див. Додаток Б, Рис. Б.16) у тезаурусі формує осередок із *measure, determine, examine, explore*, а також регулярно співвідноситься з *improve, develop, analyze*. У корпусі воно описує як процедури вимірювання навчальних результатів, так і умови, що впливають на якість навчання. Наприклад, у низці статей підкреслюється, що автори прагнуть *assess the factors affecting students' readiness for online learning* або *assess the perceived impact of distance teaching on academic performance*. Типові фрагменти показують також, що оцінювання

пов'язується із соціальними та психологічними змінними: *assessing the role of social isolation in shaping students' attitudes*. Такі конструкції позначають системність аналітичних дій та інтегрують дієслово у ширше поле вимірювання, діагностики й інтерпретації даних.

Дієслово *evaluate* (див. Додаток Б, Рис. Б.17) демонструє тісні зв'язки з *analyze, examine, determine, find, compare*, а також з процедурними дієсловами *design, implement, develop, test*. У корпусі *evaluate* використовується для позначення якості онлайн-курсів, результативності навчальних технологій та інструментів вимірювання. Типові приклади включають конструкції *evaluate the effectiveness of the online learning model adopted during the pandemic* та *evaluate students' satisfaction with virtual classroom activities*. У наукових статтях також з'являються формулювання типу *evaluate how limited access to learning resources affects academic outcomes* або *evaluate the moderating effect of the pandemic stage on learning performance*, які демонструють зв'язок дієслова з аналітичними аргументами та розгортанням причинно-наслідкових зв'язків.

Для дієслова *measure* (див. Додаток Б, Рис. Б.18) характерна синтагматична близькість до *assess, determine, test, analyze*, а також лексем *improve, support, enhance*. У корпусі *measure* використовується для кількісного опису складників освітнього процесу: *measure students' engagement in synchronous classes, measure learning outcomes using standardized rubrics, measure the impact of instructional support on learners' motivation*. У статтях медичної та педагогічної спрямованості зустрічаються і семантично розширені конструкції, наприклад *measure the extent to which technical barriers reduce participation* або *measure variation in performance across different instructional formats*, що демонструє інтеграцію дієслова у контексти порівняльного аналізу та багатофакторного моделювання.

Дієслово *monitor* (див. Додаток Б, Рис. Б.19) належить до підполя контролю та регуляції навчального процесу. Його тезаурусні відповідники (*assess, adjust, manage, track, ensure*) вказують на роль у підтриманні стабільності та ефективності освітнього середовища. У корпусі *monitor* використовується для позначення керування ризиками, виявлення проблем та нагляду за динамікою навчання: *monitor students' progress in online laboratories, monitor difficulties caused by unstable internet access, monitor how emotional distress influences the learning process*. Часто дієслово функціонує у поєднаннях типу *monitor and evaluate teaching quality, monitor changes in students' attitudes over time*, що підкреслює комплексний характер цих дій у дискурсі досліджень онлайн-навчання.

Отже, група дієслів оцінювання (*assess, evaluate, measure, monitor*) формує у дискурсі онлайн-навчання стійке процедурне поле, яке об'єднує діагностику, аналіз, контроль і вдосконалення навчальних процесів. Їхні тезаурусні структури демонструють системні зв'язки з лексемами, що описують дослідницькі операції, інтерпретацію даних і забезпечення якості освітнього середовища. Це дозволяє розглядати дієслова оцінювання як ключові індикатори аналітичної логіки наукових текстів про онлайн-навчання та забезпечує місток до наступного підрозділу, присвяченого засобам номінації інструментів і технологічних процесів у цифровій освіті.

Тезаурусна структура лексики автоматизації й алгоритмізації в дискурсі онлайн-навчання. Окрему групу становлять дієслова, пов'язані з алгоритмізацією та автоматизованою обробкою даних (*analyze, generate, optimize, calculate*). На відміну від попередніх кластерів, зорієнтованих на людську взаємодію або організацію освітніх процесів, ця група репрезентує скоординовані операції, що виконуються інструментами цифрової аналітики, алгоритмічними моделями та системами навчальної аналітики. Їхнє лексичне оточення у тезаурусах Sketch Engine свідчить про високий ступінь технологічної інтегрованості: поруч із традиційними

науковими дієсловами (*determine, examine, evaluate*) фігурують лексеми *process, model, compute, integrate*, що вказує на автоматизовану обробку даних і виконання дій, які у попередніх тематичних полях здійснювали людські агенти. Таким чином, кластер алгоритмізації структурує процеси, що забезпечують технологічну інфраструктуру онлайн-навчання, моделювання освітніх явищ, виявлення закономірностей та оптимізацію навчальних результатів.

У сучасному дискурсі онлайн-навчання окремий сегмент становить лексика, що репрезентує процеси автоматизації, алгоритмізації, обчислення та генерування даних. На відміну від дієслів організації чи взаємодії, ці одиниці позначають операції, пов'язані з технічною інфраструктурою, цифровими інструментами й аналітичним опрацюванням інформації. Тезаурусні моделі дієслів *analyze, generate, optimize, calculate* у Sketch Engine демонструють їхню інтеграцію у спільне процесуальне поле, де ключовими смисловими домінантами виступають дослідницькі, алгоритмічні та техніко-аналітичні дії.

Тезаурус *analyze* (див. Додаток Б, Рис. Б.20) об'єднує лексеми *examine, investigate, evaluate, determine, explore*, а також *improve, develop, propose*, що відображає його роль у моделюванні, виявленні закономірностей та обробці даних.

У корпусі дієслово *analyze* використовується для опису дослідницьких кроків, спрямованих на кількісну та якісну обробку освітніх даних. Наприклад, у статтях трапляються формулювання *analyze the relationship between students' engagement and learning outcomes* або *analyze factors influencing learners' motivation in synchronous sessions*. У техніко-аналітичних контекстах дієслово супроводжується описами масивів даних: *analyze log files from the learning management system, analyze response patterns across multiple assessments*. Така сполучуваність демонструє, що *analyze* належить до центральних інструментальних

дієслів дослідницької частини англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

У тезаурусі *generate* (див. Додаток Б, Рис. Б.21) найближчими відповідниками є *produce, obtain, create, combine, record*, а також процедурні дієслова *analyze, utilize, transform, adopt*. Це вказує на його участь у створенні даних, навчальних матеріалів та автоматично сформованих звітів.

У корпусі *generate* регулярно функціонує у технічних конструкціях: *generate automated feedback for students, generate learning analytics reports, generate predictions of performance based on prior activity*. У дослідженнях, присвячених платформам e-learning, фіксуються контексти типу *generate datasets for further evaluation* або *generate personalized learning paths using clustering algorithms*. Така сполучуваність вказує на високу автоматизованість цих процесів і на те, що дієслово маркує не лише створення матеріалів, але й алгоритмічні операції.

Дієслово *generate* маркує процеси формування навчальних даних, результатів машинної обробки чи автоматичного створення контенту. У корпусі поширені приклади, що демонструють інтеграцію алгоритмічних процедур у дослідження: *generate predictive learning models based on learners' interaction traces, generate coded datasets for subsequent regression modelling* або *generate real-time feedback on students' progress using analytics dashboards*. Лексема переважно позначає автоматичні, технічно опосередковані дії, що виконуються системою.

Тезаурус *optimize* (див. Додаток Б, Рис. Б.22) охоплює *improve, evaluate, adjust, integrate, apply, implement*, а також низку дієслів, пов'язаних із плануванням і контролем: *determine, design, assess, monitor*.

У корпусі *optimize* вживається для позначення вдосконалення алгоритмів, інструментів і освітніх сценаріїв: *optimize resource allocation in virtual classrooms, optimize user experience through adaptive interfaces, optimize the instructional flow to increase engagement*. У дослідженнях

аналітики навчання трапляються приклади типу *optimize predictive models for identifying at-risk learners* або *optimize assessment timing based on participation data*. Це демонструє, що дієслово функціонує в контекстах технологічної ефективності та інтелектуальної підтримки навчальних процесів.

У наукових статтях *optimize* найчастіше стосується удосконалення освітніх параметрів: *optimize the distribution of instructional materials according to students' prior knowledge*, *optimize assessment strategies to reduce cognitive overload*, *optimize the sequencing of learning tasks to enhance comprehension*. Лексема формує типову зону лексичної сполучуваності, пов'язану з процесами раціоналізації та вдосконалення освітніх механізмів, що підтверджується формулюваннями, у яких викладачі та системи прийняття рішень одночасно виступають агентами.

Тезаурус *calculate* (див. Додаток Б, Рис. Б.23) поєднує *measure*, *determine*, *compute*, *estimate*, *indicate*, а також дієслова інтерпретації *explain*, *evaluate*, *compare*, *relate*.

У корпусних статтях *calculate* позначає обчислення показників, статистичних величин або параметрів навчання: *calculate the effect size for performance differences*, *calculate participation rates across modules*, *calculate variance in students' test results*. У педагогічних і медичних роботах поширені поєднання типу *calculate correlations between motivation and achievement* або *calculate the predicted workload under hybrid teaching conditions*. Таким чином, *calculate* формує окремий підтип обчислювальних дій, тісно пов'язаний із кількісним аналізом, статистичною обробкою даних і конструюванням моделей.

Дієслово *calculate* поєднується з числовими параметрами освітніх процесів: *calculate effect sizes for comparing instructional interventions*, *calculate accuracy rates in automated grading systems*, *calculate the variance in performance across learning paths*. У корпусі воно позначає математичні дії, що лежать в основі оцінювання та моделювання навчальних

результатів, і вирізняється стійкими колокаціями з nouns типу *probability, coefficient, index, deviation*.

Дієслова *analyze, generate, optimize, calculate* утворюють стійкий комплекс лексичних одиниць, який репрезентує алгоритмічну, техніко-аналітичну й обчислювальну складові англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Їхні тезаурусні структури демонструють тісні зв'язки з дієсловами оцінювання, інтерпретації та вдосконалення, що підкреслює їхнє місце в інституційному описі цифрових процесів – від автоматизованого формування матеріалів до аналізу даних та оптимізації навчального середовища. Це підполе логічно переходить до наступного розділу, присвяченого способам номінації технологічних інструментів і цифрової інфраструктури в дискурсі досліджень онлайн-навчання.

Таблиця 3.6.
Порівняльна характеристика кластерів процесуальної лексики у дискурсі
онлайн-навчання

Кластер	Типові дієслова	Семантична функція	Типові колокатори	Агентність	Роль у дискурсі
Взаємодія	<i>interact, engage, participate, communicate</i>	міжособистісна взаємодія, залученість	<i>students, peers, tasks, activities</i>	людина	моделює соціальну динаміку навчання
Організація	<i>organize, structure, plan, design</i>	упорядкування, структурування, планування	<i>curriculum, modules, schedule</i>	людина	формує архітектуру освітнього процесу
Розроблення	<i>develop, build, create, implement</i>	створення навчальних матеріалів, підходів	<i>resources, tools, frameworks</i>	людина + система	забезпечує технологічну та змістову інфраструктуру
Оцінювання	<i>assess, evaluate, measure, monitor</i>	діагностика, контроль, вимірювання	<i>performance, outcomes, quality</i>	людина + інструмент	регулює та перевіряє ефективність процесів
Алгоритмізація	<i>analyze, generate, optimize, calculate</i>	автоматизована аналітика, обчислення, моделювання	<i>data, model, patterns, metrics</i>	переважно система	забезпечує обробку даних та автоматизовані рішення

Агентна структура процесуальних дієслів демонструє виразний зсув від антропоцентричних дій до інструментально-технологічних. У кластерах взаємодії та організації агентом виступає людина (*student, instructor, researcher*), тоді як у кластері алгоритмізації провідну роль

відіграють інструменти та системи (*the algorithm calculates, the model generates, the system analyzes*). Такий перехід супроводжується активною деривацією віддієслівних іменників – *analysis, generation, optimization, calculation* – які реалізують стратегію номіналізації та переводять процес у статус абстрактного поняття. Вони широко використовуються у структурних частинах статей (Methods, Results), де функціонують як базові категорії опису даних і створюють когнітивний каркас для репрезентації дослідницьких операцій.

Процесуальна лексика онлайн-навчання у досліджуваному корпусі групується у кілька функціонально та семантично пов'язаних кластерів, що відображають ключові етапи цифрового освітнього процесу: взаємодію, організацію, розроблення, оцінювання та алгоритмізацію. Ці кластери забезпечують системний опис педагогічної діяльності, поєднуючи соціальні й технологічні характеристики навчання та фіксуючи перехід від людської участі до автоматизованої обробки даних. Номінація дій у межах кластерів ґрунтується на стабільних синтагматичних зв'язках: процесуальні дієслова формують повторювані колокаційні патерни, що закріплюють типові сценарії освітньої та дослідницької діяльності; у підходах Sketch Engine ці зв'язки виявляються через тезаурусні структури контекстно подібних дієслів.

Особливу роль відіграє кластер алгоритмізації, у якому дієслова *analyze, generate, optimize, calculate* репрезентують технологічний рівень опису процесів і відображають зсув агентності від людини до цифрових систем. У цілому процесуальні дієслова виконують у дискурсі онлайн-навчання не лише описову, а й структуроутворювальну функцію, організуючи логіку наукового викладу, послідовність операцій і спосіб концептуалізації навчальної діяльності, що забезпечує перехід до аналізу номінації технологічних інструментів і цифрових практик.

3.3.2. Номіналізація процесів та іменникові групи в дискурсі онлайн-навчання. Вербальні номінації становлять базовий спосіб репрезентації динамічних дій у науковому дискурсі; однак у корпусі онлайн-навчання ключові процеси системно переоформлюються у віддієслівні іменники та розгорнуті іменникові групи, що забезпечує їхню аналітичну обробку. У корпусі найчастотнішими є дієслова *design, implement, facilitate, engage, interact, assess, evaluate*, які відтворюють логіку побудови навчального циклу – від проєктування курсу до взаємодії та оцінювання. У статтях вони описують не поодинокі події, а сталі педагогічні процедури. Це простежується у прикладі: *it is difficult to use such data to learn about and understand learning engagement during the process of online learning*. Інші контексти наголошують на активній участі студентів: *this paper selects specific behavior data to record and reflect learners' engagement dynamically and synchronously*. Такі формулювання демонструють, що процеси в онлайн-навчанні концептуалізуються як регулярні, циклічні та продуктивні дії, інтегровані у структуру курсу.

Номіналізації є однією з найхарактерніших ознак академічної мови, оскільки дозволяють репрезентувати дію як стабільний об'єкт аналізу (Billig, 2008). У корпусі активно функціонують *implementation, facilitation, engagement, interaction, assessment, evaluation*. Такі конструкції організують опис освітніх процедур у логічні ланцюги. Наприклад, у корпусі регулярно зустрічається твердження: *three types of data constitute sub-parameters that can reflect learning engagement*. Подібно, у процесі оцінювання наголошується на процедурності: *the validity of Es is calculated by weighted summation, which is used for evaluation of engagement*. Таким чином, номіналізації виконують функцію абстрактного позначення ключових дій, інтегруючи їх у загальну модель освітнього процесу.

У структурі іменникових груп віддієслівні іменники часто поєднуються з показниками агентивності та об'єкта дії, що дозволяє компактно кодувати розгорнуті події сцени. Типовими є конструкції

students' engagement in online activities, teachers' facilitation of group work, evaluation of learning outcomes, де граматичні засоби (присвійний відмінок, прийменникові групи з *of, in, during*) фіксують ролі учасників та параметри процесу. У таких сполуках процес уже не розгортається у формі предиката, а згортається до іменникового центру, що дозволяє включати його до складніших номінативних ланцюжків: *indicators of student engagement, procedures for the evaluation of online learning, criteria for the assessment of interaction*. Саме завдяки цьому механізму номіналізації процеси онлайн-навчання стають елементами ширших аналітичних структур – моделей, підходів, протоколів.

Таблиця 3.7.

Ключові номіналізації англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання

Номіналізація	Семантична функція	Типові колокації (корпус)
engagement	поведінкова/когнітивна залученість	<i>student engagement; learning engagement; behavioral engagement; indicators of engagement</i>
interaction	комунікативні процеси й типи взаємодії	<i>online interaction; peer interaction; student–teacher interaction; interaction patterns</i>
participation	ступінь участі у навчальних активностях	<i>learner participation; patterns of participation; active participation</i>
performance	результативність навчання	<i>learning performance; academic performance; task performance</i>
evaluation	оцінювання результатів та процедур	<i>evaluation of outcomes; evaluation criteria; evaluation framework</i>
assessment	формульальне/підсумкове оцінювання	<i>assessment procedures; assessment tools; assessment of learning</i>
motivation	внутрішні та зовнішні драйвери навчання	<i>learning motivation; student motivation; motivation factors</i>
satisfaction	емоційна/аттитюдна реакція на навчання	<i>learner satisfaction; course satisfaction; satisfaction level</i>
environment	умови й контекст навчання	<i>learning environment; online environment; supportive environment</i>
experience	досвід взаємодії з курсом/платформою	<i>learner experience; online learning experience</i>
outcome	результати й ефекти навчання	<i>learning outcomes; outcome measures; outcome indicators</i>

Візуалізація Thesaurus для лексеми *interaction* (див. Додаток Б, Рис. Б.24) демонструє, що ця номіналізація формує широку мережу

семантичних зв'язків, у центрі якої поєднуються комунікативні, поведінкові та контекстуальні параметри освітнього процесу. Найближчі до ядра одиниці – *communication, engagement, behavior, learning, performance, participation* – відображають ключові сфери, у яких реалізується взаємодія в онлайн-навчанні: обмін інформацією, залученість, навчальна активність, результативність і ступінь участі студентів. Периферійні елементи поля – *environment, support, satisfaction, relationship, quality, self-efficacy, motivation* – вказують на комплекс умов та індивідуальних характеристик, що модифікують інтенсивність і характер взаємодії. Корпусні дані підтверджують цю структуру: *peer interaction enhances learner engagement, quality of online interaction influences satisfaction, supportive environment facilitates student-teacher interaction*. Типові словосполучення *interaction patterns, interaction frequency, interaction quality* демонструють, що взаємодія концептуалізується через параметри інтенсивності, структури й ефективності.

Thesaurus-профіль лексеми *performance* (див. Додаток Б, Рис. Б.25) демонструє, що результативність у дискурсі онлайн-навчання інтерпретується як багатовимірна категорія, пов'язана з процесуальними та аттитюдними параметрами. Центральне місце у полі посідають *satisfaction, engagement, achievement*, які формують три ключові виміри: емоційно-аттитюдний, поведінково-діяльнісний та академічний. Системно значущі одиниці *ability, self-efficacy, perception, attitude, intention, motivation* відображають суб'єктивні чинники, що впливають на результативність, тоді як *quality, environment, experience, interaction, outcome* позначають умови та контекст формування навчального результату. Типові корпусні конструкції *performance outcomes, quality of performance, factors affecting learning performance* підтверджують, що *performance* слугує інтегративним вузлом між процесуальними й результативними характеристиками освітньої діяльності.

Важливою особливістю є те, що номіналізації часто поєднуються з якісними й кількісними характеристиками, створюючи високу щільність інформації в одній синтаксичній позиції. У корпусі регулярно трапляються конструкції: *levels of behavioral engagement, dimensions of online interaction, patterns of course completion, factors influencing learners' participation*. Такі сполуки дають змогу одночасно позначити процес, його параметри та причинно-наслідкові зв'язки, не вдаючись до розгорнутих клауз. У дискурсі наукових статей це сприяє компресії змісту та формуванню термінологічних ланцюжків, які легко інтегруються в опис методики дослідження, результатів та обговорення.

Номіналізації відіграють ключову роль у тематизації процесів онлайн-навчання: саме вони найчастіше займають позицію підмета або заголовкових конструкцій. Формулювання на зразок *Student engagement is a key determinant of learning outcomes, Online interaction remains a critical component of distance education, Assessment of online learning requires multiple indicators* демонструють, як процесуальні явища переводяться у статус предмета розгляду. У цьому разі граматична метафора, описана М. А. К. Геллідеєм (Halliday, 1994), працює на конструювання дисциплінарної картини: те, що у реальному досвіді є динамічною діяльністю, у тексті постає як стабільна сутність, яку можна вимірювати, порівнювати й моделювати. Для дискурсу онлайн-навчання це особливо показово, адже такі номіналізації, як *online engagement, learner autonomy, instructional scaffolding*, стають вузловими точками, через які організується подальший опис технологічних, педагогічних та психологічних процесів.

Корпусний аналіз засвідчує, що номіналізації формують стійкі парадигми, які можна простежити за допомогою інструмента Thesaurus у Sketch Engine. На відміну від дієслів, де репрезентується послідовність дій, віддієслівні іменники об'єднуються у семантично та функціонально споріднені групи, що позначають типи процесів або їхні параметри.

Наприклад, Thesaurus для engagement демонструє його тісні зв'язки з participation, involvement, interaction, contribution, які разом утворюють мікрополе поведінкової та когнітивної залученості. У корпусі це підтверджується формулюваннями *indicators of student engagement, patterns of behavioral participation, levels of learners' involvement*, що репрезентують різні аспекти однієї подієвої структури. Додатковий аналіз колокацій демонструє, що номіналізації не лише групуються у спільні мікрополя, а й функціонують у стабільних лексико-синтаксичних конструкціях. Для engagement у корпусі характерні словосполучення *student engagement, learning engagement, behavioral engagement*, які формують провідні тематичні піддомени: академічну участь, когнітивну зосередженість і поведінкову активність. Натомість interaction регулярно поєднується з *online, peer, student-teacher*, позначаючи типи взаємодії у цифровому середовищі. Для performance типовими є конструкції *learning performance, academic performance, task performance*, що фіксують результативність діяльності. Колокаційні профілі *evaluation i assessment* підтверджують їхню методологічну спрямованість: найбільш частотними є поєднання *evaluation of outcomes, assessment criteria, assessment procedures*. Така повторюваність стійких колокацій засвідчує високий рівень стандартизації академічного опису онлайн-навчання: номіналізації функціонують як вузлові елементи спеціалізованих лексичних шаблонів, через які структуруються дослідницькі моделі, методики аналізу та інтерпретаційні схеми.

Подібні мережі спостерігаються і для interaction, assessment, evaluation, де іменники тяжіють до усталених наборів характеристик (*frequency, quality, patterns, dimensions*) та об'єктів дії (*learners, tasks, outcomes, platforms*). Така Thesaurus-організація свідчить про високий ступінь стандартності опису: номіналізації закріплюють дисциплінарний спосіб бачення освітніх процесів і задають типові формати аналітичного викладу емпіричних даних.

Окрім центральних для дискурсу номіналізацій *engagement*, *interaction*, *performance*, *evaluation*, корпус містить низку другорядних, але системно важливих іменників, що відображають структурні параметри онлайн-навчання. До них належать *environment*, *experience*, *intention*, *outcome*, *quality*, *support*, *factor*, *variable*, *characteristic*, які часто функціонують у ролі аналітичних категорій або пояснювальних змінних. Наприклад, *learning environment* позначає сукупність умов взаємодії студента із платформою, *learner experience* кодує суб'єктивні характеристики сприйняття курсу, *learning intention* моделює мотиваційні аспекти поведінки, *a learning outcome* оформлює результати навчання у вигляді вимірюваного параметра. Такі іменники не описують окремі дії, проте формують аналітичний каркас, у якому процеси отримують інтерпретацію – від визначення причин (*factor*, *variable*) до фіксації критеріїв якості (*quality*, *support*). У сукупності вони створюють систему абстрактних категорій, що забезпечує аналітичну повноту та пояснювальний потенціал досліджень у сфері онлайн-навчання.

Візуалізація Thesaurus для лексеми *engagement* (див. Додаток Б, Рис. Б.26) показує, що ця номіналізація входить до стійкої мережі лексичних зв'язків із ключовими віддієслівними іменниками *interaction*, *satisfaction*, *performance*, *participation*, *motivation*, які регулярно співвідносяться з нею в подібних контекстах. Їхня висока частотність і графічна домінантність свідчать про те, що поняття залученості в онлайн-навчанні концептуалізується не ізольовано, а через взаємопов'язані процеси – взаємодію, участь, досягнення результатів, формування ставлень і намірів. Thesaurus також включає периферійні, але семантично релевантні одиниці (*behavior*, *attitude*, *intention*, *environment*, *factor*), що окреслюють параметри та умови реалізації залученості. Така лексична мережа підтверджує, що номіналізація *engagement* у дискурсі онлайн-навчання слугує не лише позначенням процесу, а й структурним центром

інтерпретації когнітивних, емоційних і поведінкових характеристик освітнього досвіду.

Таким чином, номіналізації та іменникові конструкції є центральним механізмом абстрагування в дискурсі онлайн-навчання: вони переводять процесуальні дії у статус аналітичних категорій, забезпечують компресію змісту та стандартизують науковий виклад. Корпусні дані показують, що віддієслівні іменники формують термінологічні вузли опису взаємодії, залученості, оцінювання й результативності, а також параметрів освітнього середовища. Це створює підґрунтя для аналізу атрибутивних і технологічно маркованих модифікацій процесуальних значень, розглянутих у підпункті 3.3.3.

3.3.3. Атрибутивні конструкції та тезаурусні кластери.

Атрибутивні конструкції в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання виконують функцію параметризації процесів: вони не просто називають дію, а уточнюють її режим, темпоральність, організаційний формат та педагогічну спрямованість. У корпусі стабільно фіксуються моделі типу *adaptive learning, collaborative work, formative assessment, synchronous interaction, asynchronous delivery, self-paced learning*, які кодують ключові виміри цифрової освітньої діяльності. У таких сполуках прикметник/дієприкметник виступає маркером режиму або якості процесу, а іменник — його номінативним ядром, завдяки чому опис дій набуває термінологічної точності та зіставності між дослідженнями.

Показовими є атрибутивні комплекси, що задають часово-організаційні параметри взаємодії (*synchronous / asynchronous, concurrent, structured*), а також когнітивно-педагогічні характеристики (*formative, behavioral, cognitive*). Корпусні контексти на кшталт *students' behavioral engagement... increased during structured tasks* або *video lectures... influencing online learning engagement* демонструють, що атрибутивні модифікатори працюють як інструмент уточнення умов перебігу процесу

та його вимірюваних проявів, що особливо важливо для емпіричних розділів (Methods/Results).

Окремий шар становлять складені іменникові комплекси (N+N та багатокомпонентні ланцюжки), які позначають цілісні педагогічні практики й операційні одиниці навчального циклу: *learning management, knowledge building, skills development, peer feedback, course delivery, content creation*. У корпусі вони функціонують як стандартизовані назви етапів і практик, забезпечуючи компресію змісту та можливість включення номінацій у ширші аналітичні конструкції (наприклад, у позиції підмета або заголовкових номінативних груп).

У цифровому контексті системно представлені технологічно зумовлені атрибутивні моделі, де модифікатор маркує інструментальну опосередкованість або часткову делегацію дії системи: *automated grading, AI-powered feedback, LMS-supported communication, system tracking, platform-mediated interaction*. Такі конструкції відображають специфіку дискурсу онлайн-навчання: технологія описується не лише як ресурс, а як чинник організації й регуляції процесів (пор. *data is automatically recorded...; the system can capture... and record...*), що змінює спосіб представлення агентності в науковому викладі.

Для групування типових модифікаторів і виявлення їхніх контекстних «сімейств» у роботі використано інструмент Thesaurus у Sketch Engine, який дає змогу встановити парадигматичну близькість одиниць, що функціонують у подібних контекстах. У межах атрибутивних моделей це дозволяє узагальнити повторювані параметри опису процесів (темпоральні режими взаємодії; типи оцінювання; ступені та виміри залученості; технологічно-опосередковані операції) і представити їх як стабільні кластерні зони, релевантні для наступного підрозділу про семантичну організацію процесів і учасників.

3.4. Семантична організація процесів і учасників в англомовному дискурсі досліджень онлайн-навчання

Семантична організація англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання ґрунтується на стабільних концептуальних моделях, що відтворюють подієву структуру освітніх процесів і взаємодію учасників цифрового середовища. Якщо попередній підрозділ 3.3 зосереджувався на мовних формах номінації, зокрема дієсловах, номіналізаціях та ад'єктивних конструкціях, то на семантичному рівні ці одиниці утворюють ширші семантичні моделі та ролі, які забезпечують змістову узгодженість дискурсу. У корпусі наукових публікацій про онлайн-навчання простежуються регулярні семантичні патерни, що структурують опис освітньої діяльності, а саме процесуальні підходи, подієві сценарії навчальної взаємодії, параметри ефективності, ролі учасників і характеристики середовища. Такі моделі забезпечують інтеграцію змістових компонентів у цілісний концептуальний простір, у якому автори інтерпретують результати досліджень, формулюють теоретичні узагальнення та описують педагогічні практики.

Однією з ключових одиниць семантичної організації є подієвий фрейм навчання (див. Додаток Б, Рис. Б.27), який охоплює такі ролі, як *агент* (student, learner, teacher), *інструмент* (platform, system, digital tool), *процес* (engagement, interaction, participation, communication) та *результат* (performance, achievement, outcome). У корпусі ці ролі реалізуються через повторювані лексико-синтаксичні моделі: student engagement influences performance; platform-mediated interaction supports participation; teacher facilitation enhances learning outcomes. Фреймова структура, за концепцією Ч. Філмора (Fillmore, 1982), визначає інтерпретацію процесів як системи взаємозалежних дій, де зміна одного параметра (наприклад, *interaction quality*) впливає на інші елементи (*motivation, achievement, satisfaction*). Саме таке фреймове мислення визначає систему семантичних ролей у

дискурсі онлайн-навчання: агенти і процеси розташовуються у відносинах причинності, підтримки, регуляції та наслідковості.

Другим домінантним компонентом є фрейм взаємодії (див. Додаток Б, Рис. Б.28), який об'єднує лексеми *interaction*, *communication*, *collaboration*, *feedback*. У цьому фреймі особливо виразно простежується роль цифрових платформ як посередника взаємодії. Типові корпусні конструкції *platform supports peer interaction*; *synchronous communication fosters engagement*; *feedback mechanisms influence learner motivation* формують послідовність мікроподій, у яких взаємодія стає центральним механізмом цифрового навчання. Семантична роль *mediator* (інструмент-посередник) у цьому фреймі є характерною ознакою дискурсу онлайн-навчання і відрізняє його від традиційного педагогічного дискурсу. Платформа не просто забезпечує доступ до контенту, а виступає активним учасником процесуального фрейму, впливаючи на частотність, якість та результати комунікаційних подій.

Важливе місце у семантичній організації займає фрейм залученості (*engagement*) (див. Додаток Б, Рис. Б.29), який має комплексну структуру й охоплює поведінкову, когнітивну та емоційну компоненти. Як засвідчує корпусний аналіз, *engagement* реалізується у трьох основних семантичних ролях: *behavioral*, *cognitive* та *affective*. Ці ролі задають параметри оцінювання активності студентів: *behavioral engagement* включає участь у завданнях; *cognitive engagement* пов'язане з глибиною оброблення інформації; *affective engagement* стосується емоційного ставлення та мотивації. Дискурсивні формулювання *levels of cognitive engagement*, *behavioral indicators of participation*, *affective factors influencing engagement* демонструють, що залученість є інтегративною концептуальною моделлю, у якій поєднуються характеристики діяльності, ставлення і результативності. Завдяки цьому *engagement* функціонує як ключовий семантичний вузол, що пов'язує процеси *interaction*, *participation*, *motivation* та *performance*.

Окрему семантичну групу формують моделі результативності (див. Додаток Б, Рис. Б.30 і Рис. Б.31.), у яких номіналізації *performance*, *achievement*, *outcome* виконують роль кінцевих точок подієвої структури. У цих моделях простежується стабільний причинно-наслідковий ланцюг: *engagement* → *interaction* → *participation* → *performance* → *outcome*. Корпусні дані демонструють, що такі ланцюги реалізуються у форматі аналітичних тверджень: *higher engagement leads to improved academic performance; interaction quality predicts learning outcomes; participation mediates the relationship between motivation and achievement*. Це підтверджує наявність у дискурсі шаблонної семантичної схеми, де результативність постає не як ізольований параметр, а як вершина когнітивної моделі взаємодії різних процесів. Показово, що номіналізації *performance* та *outcome* мають широкий спектр типових модифікаторів (*academic, task, behavioral, course*), що дозволяє деталізувати різні аспекти результативності великої моделі ефективності.

Ще один важливий компонент – фрейм середовища (*environment, context, platform, support*) (див. Додаток Б, Рис. Б.32), який задає умови реалізації подій. Цей фрейм виконує роль фонові структури, що впливає на розподіл семантичних ролей учасників та на динаміку процесів. Висока частотність конструкцій *supportive learning environment, online learning context, platform-based environment* свідчить про те, що середовище розглядається не як статичний фон, а як активний чинник формування процесів *interaction, participation, engagement*. Семантична роль *condition* (умова) у цьому фреймі визначає й інші концептуальні відношення: *supportive environment enhances satisfaction; poor platform usability reduces engagement; contextual factors mediate learning outcomes*. Таким чином, *environment* функціонує як зв'язувальний компонент між фреймами процесів і фреймами результатів.

Значну роль у концептуальній структурі відіграє також фрейм мотивації (див. Додаток Б, Рис. Б.33.), представлений лексемами

motivation, intention, attitude, perception. У корпусі мотиваційні характеристики часто виконують семантичну роль *predictor* (передбачувального чинника): *motivation influences engagement; intention predicts participation; attitude affects satisfaction*. Ця модель демонструє, що мотиваційні категорії репрезентуються як внутрішні психологічні стани, які визначають поведінкові та когнітивні прояви участі в онлайн-навчанні. Особливістю цього фрейму є його поєднання з афективною сферою, що відображено у лексемах *satisfaction, self-efficacy, perception*. Таким чином, мотиваційно-афективний фрейм утворює семантичний міст між внутрішніми процесами студента та зовнішніми результатами навчання.

Узагальнюючи спостереження, можна стверджувати, що семантичні моделі англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання базуються на ієрархії взаємопов'язаних фреймів: навчання → взаємодія → залученість → результативність → умови середовища → мотиваційні фактори. Кожний із цих фреймів має власний набір концептуальних ролей – *агент, дія, інструмент, умова, результат, предиктор* – які систематично повторюються у корпусі й забезпечують стабільність дискурсивних патернів. Взаємодія між цими фреймовими моделями формує узгоджену семантичну схему, у якій наукові тексти описують і пояснюють процеси онлайн-навчання. Саме ці структури уможливають інтерпретацію номіналізацій і процесуальних лексем не лише як мовних засобів, а як носіїв дисциплінарного знання.

Таким чином, семантичні моделі та концептуальні ролі, виявлені в корпусі, демонструють системність і стандартизованість академічного опису цифрової освіти. Вони формують когнітивний каркас, на основі якого автори вибудовують методологічні підходи, описують взаємодію учасників і інтерпретують результати досліджень. Семантична організація відіграє ключову роль у формуванні дисциплінарної картини світу онлайн-навчання, забезпечуючи узгодженість між теоретичними концептами, процесуальними моделями та емпіричними даними.

Висновки до Розділу 3

Розділ 3 засвідчує, що семантична організація англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання характеризується чіткою внутрішньою впорядкованістю, яка формується через взаємодію кількох рівнів лінгвістичного кодування. На лексичному рівні виявлено ядро термінів, що репрезентують основні параметри та процеси онлайн-навчання, зокрема *learning, engagement, interaction, assessment, feedback, performance, environment, motivation*. Їхня висока частотність і стабільність у корпусі свідчать про наявність спеціалізованої термінологічної системи, яка забезпечує уніфікований опис освітніх процесів і узгодженість англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Ключові лексеми функціонують як семантико-дискурсивні маркери, що структурують тематичні зони опису та визначають інтерпретаційні параметри педагогічних, когнітивних і технологічно зумовлених процесів.

Тематичні кластери, виокремлені в корпусі, формують багаторівневу семантико-дискурсивну організацію, яка забезпечує системний опис освітніх процесів у середовищі онлайн-навчання. Аналіз показує, що онлайн-навчання репрезентується через послідовно пов'язані групи процесів і параметрів, зокрема навчальну діяльність, взаємодію, залученість, результативність, умови навчання та мотиваційно-афективні чинники. Кожна з цих груп характеризується стабільним набором учасників, дій, інструментів і результатів, які регулярно повторюються в наукових текстах і забезпечують узгодженість опису. Взаємодія між цими групами формує цілісну модель репрезентації освітньої діяльності в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання.

Особливу увагу приділено способам номінації процесів онлайн-навчання. Корпусні дані засвідчили, що опис педагогічних і технологічних операцій реалізується через п'ять основних типів мовного кодування процесів: вербальні номінації, номіналізації, ад'єктивні модифікатори, складені конструкції та технологічно зумовлені

процесуальні одиниці. Вербальні номінації (*design, engage, interact, assess*) репрезентують дії як динамічні процеси, підкреслюючи процедурність освітнього циклу та акцентуючи на ролях учасників. Номіналізації (*engagement, evaluation, interaction, assessment*) виконують функцію абстрагування, перетворюючи процесуальні явища на стабільні аналітичні категорії, здатні інтегруватися у складніші наукові моделі. Ад'єктивні та складені конструкції формують опис умов, характеристик і засобів організації навчання, тоді як технологічно зумовлені одиниці (*automated grading, AI-powered feedback*) відображають специфіку платформно опосередкованих і алгоритмізованих процедур.

Показово, що саме номіналізації та іменникові словосполучення виступають ключовим засобом семантичної організації дискурсу: вони формують усталені шаблони опису (*assessment of learning, indicators of engagement, procedures for evaluation*), забезпечують компресію змісту, вибудовують термінологічні ланцюжки та сприяють стандартизації англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Тезаурусні мережі віддієслівних іменників засвідчують, що такі одиниці групуються у стійкі семантичні мікрополя (*engagement – participation – involvement – interaction; performance – achievement – outcome – result*), які задають послідовну логіку інтерпретації освітніх процесів у середовищі онлайн-навчання.

Узагальнюючи результати аналізу, можна стверджувати, що семантична структура англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання характеризується високим рівнем системності та внутрішньої впорядкованості. Вона формується через взаємодію ключових лексем, номінативних моделей, процесуальних кластерів і стійких тематичних мікрополів, які разом забезпечують цілісний опис освітньої діяльності в умовах онлайн-навчання. Вербальні номінації відтворюють динаміку навчальних процесів, тоді як номіналізації та іменникові конструкції переводять ці процеси в статус аналітичних категорій, задіяних у

формуванні узагальнених моделей взаємодії, залученості, результативності та організації навчання. Повторюваність лексичних патернів і стабільність семантико-дискурсивних зв'язків свідчать про те, що дискурс досліджень онлайн-навчання функціонує як впорядкована система наукового знання, у якій мовні засоби виконують не лише описову, а й організаційну та інтерпретаційну функцію. Таке поєднання термінологічної стабільності та варіативності номінативних моделей забезпечує цілісність змістового простору онлайн-навчання й уможлиблює уніфіковане представлення складних педагогічних і технологічно опосередкованих процесів.

РОЗДІЛ 4

ПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ ДОСЛІДЖЕНЬ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

4.1. Комунікативні інтенції та прагматичні категорії дієслів

Дієслово є ключовим засобом реалізації комунікативних інтенцій у науковому дискурсі, оскільки воно поєднує когнітивний, текстуальний і прагматичний рівні мовлення. Саме дієслівна форма визначає іллокутивну силу висловлення (Austin, 1962; Searle, 1969), тобто той тип дії, який виконує мовець – опис, твердження, переконання або оцінювання. Як наголошує Дж. Сінклер (Sinclair, 1991), дієслово становить центральний елемент текстової динаміки, оскільки воно структурує взаємодію між автором, предметом дослідження та потенційним читачем. У наукових текстах дієслова слугують не лише граматичним ядром речення, а й прагматичним індикатором комунікативної мети (Hyland, 2005; Charles, 2006; Martin & Rose, 2003).

Згідно з концепцією *stance and engagement* (Hyland, 2005), дієслова відображають дві взаємопов'язані стратегії – позиціювання автора щодо інформації (*stance*) та взаємодію з читачем (*engagement*). Аналогічно, дослідження Д. Бібера і С. Конрада (Biber & Conrad, 2009) показують, що вибір дієслівних форм у науковому стилі корелює з функціональними типами дискурсу: описовим, аналітичним, аргументативним і оцінним. Ці принципи стали підґрунтям для формування семантико-прагматичної типології дієслів, яка поєднує результати корпусних спостережень (Hunston & Francis, 2000; Biber et al., 1999) із прагматичною класифікацією мовленнєвих актів (Austin, 1962; Searle, 1969).

Узагальнення лінгвістичних і прагматичних підходів дозволило виділити п'ять функційно-семантичних груп дієслів, релевантних для аналізу англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, що узагальнено подано в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

Семантико-прагматична класифікація дієслів
в англомовному дискурсі досліджень онлайн-навчання

Категорія дієслова	Джерела	Прагматична функція
когнітивні (Cognitive)	Halliday & Matthiessen (2014); Halliday & Matthiessen (2004); Biber et al. (1999)	відображають мисленнєві процеси, категоризацію знань, аналітичні дії автора
процедурні (Procedural)	Swales (1990); Charles (2007)	позначають методи, етапи або технічні дії дослідження
репортивні (Reporting)	Hyland (2005); Thompson & Ye (1991)	фіксують передачу фактів, опис результатів, посилання на джерела
Оцінні (Evaluative)	Hunston & Francis (2000); Hood (2010)	передають оцінку, ступінь достовірності, аргументацію
Інтерперсональні (Interpersonal)	Hyland (2005); Spencer-Oatey (2008)	реалізують стратегії залучення читача, формування авторитету та наукової ввічливості

Прагматичний потенціал дієслів у науковому дискурсі визначається не лише їх семантикою, а й тим, яку дискурсивну функцію вони реалізують у структурі знання, оцінки й соціальної взаємодії. Відповідно до моделей *stance* і *engagement* (Hyland, 2005; Biber & Finegan, 1989) та підходу до оцінного мовлення (Hood, 2010; Martin & White, 2005; Hood & Martin, 2005), дієслова в академічному письмі виконують три взаємопов'язані дискурсивно-прагматичні функції:

1. Епістемічну (epistemic) – відображає процес аналітичного осмислення та формування знання й інтелектуального осмислення інформації. Вона реалізується у контекстах, де автор формулює знання, описує закономірності чи виявляє структуру досліджуваного явища (*understand content, identify factor, analyze pattern*) (Biber & Finegan, 1989; Hyland, 2005).

2. Оцінну (evaluative) – виражає ставлення автора до достовірності, важливості або новизни отриманих даних. Вона пов'язана з категоріями *appreciation* та *judgement* у моделі *Appraisal Theory* (Hood, 2010; Martin &

White, 2005) і реалізується через дієслова *demonstrate, confirm, recognize, highlight, emphasize*.

3. Соціально-прагматичну (social-pragmatic) – спрямована на комунікативну взаємодію між автором і науковою спільнотою, відображає колективне визнання, консенсус чи заклик до спільного осмислення (*argue that, suggest that, institutions recognize online learning*). Вона корелює з категорією *engagement* (Hyland, 2005; Thompson & Thetela, 1995).

Ця триадна модель пояснює багаторівневу природу дієслівних стратегій у науковому письмі: епістемічний рівень забезпечує аналітичну глибину дослідження, оцінний рівень формує аргументативну переконливість, а соціально-прагматичний рівень відповідає за інтерперсональну ввічливість і легітимацію наукового знання. Відповідно до цих трьох функцій здійснюється подальший аналіз корпусних профілів дієслів різних семантико-прагматичних груп, передусім когнітивної групи (*understand, identify, recognize*), які розглядаються як базові індикатори аналітичних, оцінних та соціально-прагматичних процесів в дискурсі онлайн-навчання.

Побудована семантико-прагматична класифікація дієслів (табл. 4.1) дістала подальше кількісне підтвердження в результаті корпусного аналізу фактичного матеріалу. З метою виявлення найуживаніших дієслів та їхнього функціонального розподілу в академічному дискурсі онлайн-навчання було здійснено частотний підрахунок лем у середовищі *SketchEngine* із застосуванням параметрів: контекстне вікно ± 5 слів, міра асоціації $\logDice \geq 5$, мінімальна частота – 5 випадків.

У таблиці В.1. (див. Додаток В., табл. В.1) подано результати аналізу найчастотніших дієслів, що становлять ядро корпусу (понад 500 лексем). Вони згруповані за частотністю появи й відображають загальні закономірності вербалізації комунікативних інтенцій авторів. Переважання дієслів procedural (*conduct, use, apply, develop*) та reporting (*show, report, describe*) підтверджує емпіричну спрямованість корпусу,

тоді як *cognitive* (*understand, identify, explore*) і *evaluative* (*demonstrate, confirm, reveal*) фіксують когнітивно-інтерпретаційні процеси, властиві етапам аналізу й узагальнення.

Отримані частотні показники засвідчують закономірний розподіл дієслів за семантико-прагматичними категоріями, що дозволяє перейти до їх якісного аналізу.

У корпусі наукових статей про онлайн-навчання ці категорії репрезентують різні інтенційні напрями комунікації. *Когнітивні дієслова* (*understand, identify, conceptualize, examine*) реалізують аналітичну інтенцію автора, що полягає у побудові знань та поясненні зв'язків. *Процедурні* (*apply, conduct, develop, implement*) вказують на операційну сферу дослідження, підкреслюючи методологічну точність і послідовність. *Репортивні* (*state, report, note, observe*) виконують функцію фактологічного опису, підтримуючи об'єктивність викладу. *Оцінні* (*demonstrate, confirm, reveal, indicate*) сигналізують аргументативність і впевненість у достовірності результатів. *Інтерперсональні* (*argue, suggest, claim, believe*) формують діалогічність і комунікативну залученість читача, що є характерним для сучасного академічного письма (Hyland, 2005; Hood, 2010).

Аналіз корпусу показує, що переважають процедурні та репортивні дієслова, які забезпечують нейтральність і точність викладу, тоді як оцінні та інтерперсональні використовуються для пом'якшення категоричності та формування етичного тону спілкування. Так, конструкції типу *it is argued that, we suggest that, the results confirm that* виконують роль прагматичних маркерів академічної ввічливості, про що зазначають Hyland (2005) і Hood (2010).

Отже, класифікація дієслівних стратегій ґрунтується на поєднанні функційно-граматичних (Halliday & Matthiessen, 2014), дискурсивних (Swales, 1990; Biber et al., 1999) та прагматичних (Hyland, 2005; Spencer-Oatey, 2008) критеріїв. Вона відображає еволюцію наукового письма у

напрямі від об'єктивного інформування до інтерактивного співмислення з читачем і дає змогу простежити, як в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання поєднуються когнітивна аналітика, аргументативність і соціальна етика академічного спілкування.

Частотний аналіз дієслів у корпусі наукових статей, присвячених онлайн-навчанню, засвідчив чітку тенденцію до переважання процедурних і репортивних дієслів, що відображає емпіричну спрямованість сучасного академічного письма. За результатами автоматичного підрахунку у середовищі *SketchEngine* (вікно ± 5 слів, $\logDice \geq 5$), до найуживаніших дієслів належать *analyze, conduct, use, show, report, examine* та *investigate*. Їхня висока частотність свідчить про домінування описово-аналітичних інтенцій – прагнення автора не лише повідомити результати, а й детально репрезентувати процес дослідження.

4.1.1. Когнітивні дієслова: семантико-прагматичний потенціал.

Для когнітивних дієслів (*understand, identify, explore*) характерна помірنا частотність, що пояснюється їх функцією у вступних і теоретичних частинах статей, де автори формулюють цілі, завдання або обґрунтовують дослідницьку позицію. Вони маркують *пізнавальну активність суб'єкта*, спрямовану на осмислення феномену онлайн-навчання. У той час як процедурні дієслова домінують у розділах «Method» і «Results», когнітивні зосереджуються у «Introduction» та «Discussion», формуючи так звану інтенційну симетрію тексту, коли структура статті відтворює послідовність мислення дослідника: *усвідомлення – реалізація – осмислення*.

Високий відсоток репортивних дієслів (*state, note, describe, observe*) засвідчує орієнтацію дискурсу на документування фактів, а не на суб'єктивну оцінку. Вони виконують роль “нейтральних ретрансляторів” інформації, підкреслюючи достовірність і фактичну точність. У той же час оцінні дієслова (*demonstrate, confirm, reveal*) становлять меншу групу, однак відіграють важливу роль у висновкових фрагментах текстів, де

з'являється прагматична функція *підтвердження істинності тверджень*. Їхня частотність нижча, проте вони мають високий показник асоціативної сили (*logDice* 7–8), що свідчить про стабільність контекстів вживання і стали аргументативну функцію.

Помітною особливістю корпусу є наявність інтерперсональних дієслів (*argue, suggest, claim, propose*), частотність яких істотно зросла у статтях 2022–2023 рр. порівняно з періодом 2020–2021 рр. Це вказує на поступову еволюцію академічного письма у напрямі більшої інтерактивності та дискурсивної відкритості, де автор не лише подає результати, а й позиціонує себе у спільноті дослідників. Такі дієслова вживаються у поєднанні з модальними структурами (*may suggest that, might indicate that*), які знижують категоричність висловлення й водночас створюють ефект наукової ввічливості (Hyland, 2005; Facchinetti, 2003).

Узагальнені дані частотності засвідчують, що в середньому понад 60 % дієслів корпусу належать до процедурної та репортивної категорій, близько 20 % – до когнітивної, 10 % – до оцінної, і ще 10 % – до інтерперсональної. Такий розподіл є типовим для англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання природничих і соціогуманітарних наук (Biber et al., 1999; Hyland, 2005), але в корпусі досліджень онлайн-навчання він має специфічну рису – більш збалансоване співвідношення між аналітичними (*analyze, examine*) та аргументативними (*suggest, argue*) дієсловами. Це свідчить про зміщення наукової комунікації в бік інтерпретаційної аналітики, характерної для міждисциплінарних досліджень освіти, технологій і когнітивних наук.

Таким чином, частотна структура дієслівного складу корпусу відображає подвійний вектор розвитку наукового письма у сфері онлайн-навчання: з одного боку – тенденцію до методологічної точності, з іншого – до зростання авторської рефлексивності та діалогічності. Цей баланс визначає сучасну прагматику наукового дискурсу, у якому дослідник одночасно виступає аналітиком, інтерпретатором і комунікатором знання.

Таблиця 4.2.

Когнітивні дієслова в англомовному дискурсі
досліджень онлайн-навчання

Функція	Опис реалізації у науковому тексті	Типова прагматична мета автора
Концептуалізація	Вербалізація процесу мислення, аналітичного осмислення та формування знання або відкриття закономірностей (<i>understand, identify, recognize, explore, define, conceptualize, distinguish, outline</i>)	Формування теоретичного підґрунтя, виокремлення ключових лексем
Пояснення причинно-наслідкових зв'язків	Використання дієслів, що позначають аналітичне осмислення (<i>analyze, interpret, comprehend, explain, clarify, specify, describe, compare</i>)	Демонстрація когнітивної компетентності та аналітичної позиції
Узагальнення знань	Підсумування результатів або формулювання висновків (<i>conclude, infer, assume, generalize, summarize, synthesize, deduce</i>)	Інтелектуалізація дискурсу, фіксація наукової інтерпретації

В когнітивній групі найчастотнішими виявилися дієслова *understand, identify, explore* та *define*, що відображають інтенцію аналітичного осмислення змісту й формулювання понять. Менш уживані *recognize, distinguish, outline* і *conceptualize* виконують уточнювальні функції, характерні переважно для теоретичних або порівняльних описів. Такий розподіл частотності підтверджує тенденцію корпусу до домінування аналітичних і пізнавальних стратегій над дефініційно-рефлексивними.

Когнітивні дієслова, представлені в таблиці 4.2, реалізують у науковому дискурсі не лише лексичну, а й дискурсивно-прагматичну функцію. Відповідно до моделей *stance* і *engagement* (Hyland, 2005; Biber & Finegan, 1989) та *Appraisal Theory* (Hood, 2010; Martin & White, 2005), дієслівна поведінка відображає три взаємопов'язані рівні академічного мислення: 1) епістемічний рівень – вербалізація процесу аналітичного осмислення та формування знання, формування знання й аналітичного осмислення (*understand, identify, analyze*); 2) оцінний рівень – вираження

ставлення до достовірності, значущості або новизни фактів (*recognize, demonstrate, confirm*); 3) соціально-прагматичний рівень – позиціювання автора у науковій спільноті через визнання колективного досвіду або консенсусу (*argue, suggest, institutions recognize*).

Ці три рівні, які корелюють із категоріями *stance, evaluation* та *engagement*, формують узагальнену дискурсивно-прагматичну модель функціонування дієслів у науковому письмі. Вона визначає структуру подальшого аналізу когнітивних дієслів (*understand, identify, recognize*), що у корпусі онлайн-навчання реалізують взаємопов'язані інтенції – усвідомлення, оцінювання та комунікативне визнання знання.

Колокаційний профіль дієслова *understand* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Колокаційний аналіз дієслова *understand* дає змогу простежити, як в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання репрезентується інтенція осмислення навчального змісту. На Рис. В.1 (див. Додаток В, Рис. В.1.) подано типові об'єкти цього дієслова, які формують стабільний набір одиниць осмислення: *content, material, terminology, structure, language, concept*. Це засвідчує орієнтацію дискурсу не лише на передавання інформації, а на її аналітичне опрацювання.

У колокаційному просторі *understand* центральними є вузли *content, role, nature, behavior*, що вказує на переважання аналітично-інтерпретативного типу аргументації. У сполученнях *understand content / understand role / understand nature* дієслово використовується для пояснення функцій і взаємозв'язків елементів освітнього процесу, а не для простого констатування фактів.

Окрему групу становлять колокації *understand motivation, understand perception, understand hierarchy*, які розширюють сферу вживання дієслова за межі суто методичних описів і фіксують увагу авторів на чинниках, що впливають на навчальну взаємодію в онлайн-середовищі. У таких контекстах *understand* виконує інтерпретаційну функцію, пов'язану з поясненням умов і механізмів навчання.

Метатекстова роль дієслова простежується у сполученнях з лексемами *importance, impact, context, need, mechanism*. У цих випадках *understand* використовується як засіб логічного впорядкування аргументації та співвіднесення окремих складників освітнього процесу. Такий тип уживання є типовим для аналітичного наукового письма (Halliday & Matthiessen, 2014; Hyland, 2005).

Корпусні приклади свідчать, що *understand* найчастіше поєднується з об'єктами, які позначають структурні елементи навчання (*content, material, structure, concept*), наприклад: *Students need to understand the content before they can apply the method; It is essential to understand the structure of online interaction*. У таких контекстах дієслово маркує розуміння як передумову подальших аналітичних або практичних дій.

У сполученнях типу *help teachers understand students' needs* або *make learners understand the importance of self-regulation* *understand* набуває інтерперсонального виміру, поєднуючи аналітичну інтенцію з комунікативним впливом. Це вказує на подвійний характер його функціонування в дискурсі онлайн-навчання — як засобу аналітичного пояснення та як інструменту педагогічної взаємодії.

Таким чином, корпусні приклади показують, що *understand* у дискурсі онлайн-навчання виконує три взаємопов'язані ролі:

1. Епістемічна – позначає осягнення змісту.
2. Аналітична – відображає інтерпретацію структурних зв'язків.
3. Інтерактивна – сприяє когнітивній взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Цей висновок узгоджується з підходами Д. Бібера (Biber D. et al., 1999) та К. Гайленда (Hyland K., 2005), які визначають когнітивні дієслова як маркери процесуального знання – знання, що формується у взаємодії між мисленням, текстом і комунікацією.

Колокаційний профіль дієслова *identify* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Колокаційний аналіз дієслова *identify* засвідчує його

ключову роль у реалізації аналітичної інтенції, пов'язаної з розпізнаванням, класифікацією та систематизацією дослідницьких параметрів. Типові об'єкти цього дієслова (*factor, challenge, problem, element, pattern, correlation, opportunity*; див. Рис. 4.2) вказують на його активне використання в методологічних контекстах, де автор встановлює змінні, умови або характеристики досліджуваних освітніх явищ.

У корпусі *identify* найчастіше поєднується з лексемами, що позначають причини та перешкоди (*identify factor, identify challenge, identify barrier*), виконуючи функцію аналітичного структурування проблеми, наприклад: *The study aims to identify key factors affecting students' participation in online courses*. Таке вживання підкреслює системність і об'єктивність дослідницького підходу.

Інша група колокацій (*identify opportunity, identify need, identify element*) відображає прагматичну орієнтацію на визначення потенціалу подальшого розвитку або оптимізації навчального процесу: *This framework helps to identify opportunities for improving learner engagement*. У цих випадках дієслово виконує ініціальну функцію, поєднуючи аналітичний опис із перспективою подальших рішень.

У поєднаннях типу *identify pattern, identify correlation, identify characteristic identify* набуває узагальненого аналітико-діагностичного значення, близького до *analyze* або *determine*, але з акцентом на емпіричне виявлення. Таким чином, у дискурсі досліджень онлайн-навчання це дієслово маркує етап переходу від спостереження до систематизованого опису знання.

Загалом *identify* функціонує як індикатор структурованого аналітичного мислення, забезпечуючи когерентність тексту в частинах, де окреслюються умови, змінні та критерії аналізу, що узгоджується з підходами Д. Бібера (Biber et al., 1999) та К. Гайленда (Hyland, 2005).

Колокаційний профіль дієслова *recognize* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Колокаційний аналіз дієслова *recognize* показує, що

воно функціонує як когнітивно-оцінний маркер, поєднуючи аналітичне осмислення з актом визнання значущості освітніх явищ. У корпусі наукових статей це дієслово реалізує інтенцію інтелектуального підтвердження, коли автор не лише фіксує факт, а й оцінює його наукову або педагогічну релевантність.

Типовий колокаційний профіль (див. Рис. В.3) демонструє, що суб'єктами дії найчастіше виступають *students, researchers, learners, educators*, а об'єктами — *motivation, importance, engagement, potential, limitation*. У висловах на зразок *Students recognize the importance of motivation for online learning* або *Researchers recognize the potential of digital learning environments recognize* маркує поєднання аналітичного й оцінного компонентів.

У таких контекстах дієслово фіксує двофазний процес: усвідомлення певного чинника та його подальше прийняття як значущого. Подібну трансформацію когнітивної операції в прагматичний акт оцінки описували Hyland (2005) та Hood (2010), наголошуючи на ролі оцінності в академічному письмі.

Окрему групу становлять конструкції з модальними дієсловами (*must recognize, should recognize*), які посилюють аргументативну інтенцію та наближають *recognize* до рекомендаційного дискурсу: *Educators must recognize that online participation requires new forms of support*. Такі структури поєднують знання з практичною настановою.

Крім того, у поєднаннях типу *help learners recognize..., enable teachers to recognize...* дієслово реалізує інтерактивну функцію, спрямовуючи процес осмислення на іншу сторону комунікації. Отже, *recognize* виступає індикатором переходу від аналітичного опису до оцінного узагальнення, забезпечуючи зв'язок між епістемічним і прагматичним рівнями академічного тексту.

Колокаційний профіль дієслова *analyze* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Колокаційний аналіз дієслова *analyze* (див. Додаток В,

Рис. В.4) підтверджує його провідну роль у реалізації когнітивно-аналітичної інтенції в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання. Найчастіше воно використовується для позначення систематичної обробки емпіричних даних і виявлення закономірностей, що відображає орієнтацію дискурсу на доказовість і методологічну чіткість.

Типові контексти вживання пов'язані з описом дослідницьких процедур: *researchers analyze interaction data, the study analyzes factors influencing performance*. У таких випадках *analyze* виконує епістемічну функцію, вербалізуючи процес аналітичного осмислення та формування знання.

В інших контекстах дієслово використовується для інтерпретації результатів і обґрунтування висновків: *the paper analyzes the relationship between teaching presence and learner satisfaction*. Тут *analyze* поєднує аналітичну дію з аргументативною, посилюючи переконливість викладу.

Характерними є також поєднання з процедурною та технічною лексикою (*analyze data, analyze linguistic features, analyze behavioral metrics*), які репрезентують інституційно закріплену норму доказового наукового письма. Через такі конструкції *analyze* маркує не лише аналітичну операцію, а й прагматичну інтенцію продемонструвати надійність і обґрунтованість дослідження.

Отже, у дискурсі досліджень онлайн-навчання *analyze* функціонує як індикатор когнітивно-процедурного типу мислення, забезпечуючи логічну послідовність аргументації та інтеграцію аналітичного, методологічного й комунікативного рівнів академічного тексту.

Колокаційний профіль дієслова *assume* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Колокаційний аналіз дієслова *assume* (див. Додаток В, Рис. В.5.) у корпусі наукових статей про онлайн-навчання засвідчує його проміжну позицію між когнітивною та оцінною групами дієслів. Частотність уживання (121 приклад) вказує на його роль як маркера

гіпотетичності, аналітичного передбачення та моделювання. У дискурсі онлайн-навчання *assume* використовується для формулювання припущень і робочих гіпотез, які структурують наукове міркування та задають рамку інтерпретації освітніх явищ.

У суб'єктній позиції переважають *we, researcher, study, paper, participant*, що відображає колективний характер епістемічної дії. У контекстах типу *we assume that learner autonomy increases motivation* або *researchers assume that digital feedback supports engagement* дієслово виконує епістемічну функцію, позначаючи гіпотетичне узагальнення на межі між емпіричним спостереженням і теоретичним висновком.

В об'єктній зоні *assume* поєднується з лексемами *model, hypothesis, relationship, learning, agency, satisfaction, skill, context*. У висловленнях *the model assumes learner independence* або *the hypothesis assumes equal variance across groups* воно інтегрує припущення у концептуальні та методологічні конструкції, сигналізуючи умовність або обмеженість знання. Такий тип уживання відображає академічну норму обережності та відповідальності в інтерпретації результатів.

Прагматичний вимір реалізується у конструкціях на зразок *it is assumed that students are familiar with the online platform* або *we assume responsibility for the interpretation of these findings*. У таких випадках *assume* позначає не лише гіпотетичність твердження, а й авторську або колективну відповідальність, формуючи ефект спільного епістемічного простору в межах наукової комунікації.

Окрему групу становлять контексти освітньої взаємодії (*participants assume that online collaboration requires specific communication skills; students assume a more active role*), де дієслово поєднує когнітивне припущення з соціальною дією — прийняттям ролей, норм і очікувань у навчальному процесі. Це підкреслює прагматичну орієнтацію *assume* в дискурсі онлайн-навчання.

Отже, *assume* реалізує три взаємопов'язані функції: 1) епістемічну — формулювання гіпотетичного знання; 2) оцінну — інтеграцію припущень у теоретичні моделі та гіпотези; 3) прагматичну — відображення відповідальності та соціальної взаємодії учасників освітнього процесу.

Узагальнюючи, дієслово *assume* функціонує як аналітично-прагматичний маркер, що пом'якшує категоричність висловлення, сигналізує відкритість інтерпретації та забезпечує перехід від аналітичного опису до рефлексивного узагальнення в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання.

4.1.2. Процедурні дієслова як маркери методологічної точності.

Процедурні дієслова становлять центральну групу лексем, що відображають операційну сторону наукового мислення й реалізують методологічну точність англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Вони позначають послідовність дій, спрямованих на досягнення дослідницької мети, – від розробки дизайну експерименту до аналізу, тестування й перевірки отриманих результатів. Як зазначає Дж. Свейлз (Swales, 1990), у структурі наукової статті такі дієслова забезпечують когерентність між розділами *Method*, *Results* і *Discussion*, оскільки формують логіку переходу від опису процедури до інтерпретації даних. Вибір процедурних дієслів (*conduct*, *apply*, *implement*, *develop*, *design*, *test*, *measure*) визначає стиль доказовості, об'єктивності та відтворюваності, що є ключовими рисами академічної комунікації (Hyland, 2005; Charles, 2007). На думку М. Галлідея і К. Маттісена (Halliday & Matthiessen, 2014), такі дієслова виконують текстоутворювальну функцію, оскільки забезпечують зв'язок між ідеаційним і логічним рівнями наукового тексту.

Таблиця 4.3.

Процедурні дієслова у дискурсі онлайн-навчання

Функція	Опис реалізації у науковому тексті	Типова прагматична мета автора
Опис методологічних дій	Позначають процес проведення експерименту або збору даних (<i>conduct, apply, implement, perform</i>)	Репрезентація наукової процедури та відтворюваності результатів
Організація дослідження	Вказують на послідовність або структуру дій (<i>design, develop, prepare</i>)	Створення логіки дослідження, демонстрація плановірності
Технологічна реалізація	Маркують технічні або операційні процеси (<i>use, build, integrate</i>)	Підкреслення інноваційності або технічної точності дослідження
Контроль та перевірка	Означають перевірку, тестування чи оцінку (<i>assess, test, measure</i>)	Підтвердження валідності та надійності результатів

У корпусі наукових статей про онлайн-навчання процедурні дієслова найчастіше зосереджені в розділах, присвячених опису методології, емпіричного дизайну та етапів перевірки гіпотез. Колокаційний аналіз у середовищі SketchEngine з параметрами вікна ± 5 слів і пороговим значенням $\logDice \geq 5$ засвідчив, що найбільш уживаними є дієслова *conduct, apply, develop, implement, test, measure, design* та *build*. Сукупність цих одиниць формує так зване технологічне ядро англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, у якому відтворюється послідовність наукової дії та логіка дослідницького процесу.

У типових контекстах *conduct a survey, apply a framework, develop a model, implement a strategy, test the hypothesis, measure performance* ці дієслова виконують функцію вербалізації процедурної точності та методологічної прозорості, демонструючи контроль автора над організацією дослідження. Як зазначає G. Charles (2007), така лексика не обмежується фіксацією дій, а виконує важливу прагматичну функцію, оскільки слугує засобом підтвердження наукової достовірності й

відтворюваності результатів, що становлять необхідні параметри академічного письма.

Колокаційний профіль дієслова *conduct* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Колокаційний аналіз дієслова *conduct* у корпусі наукових статей з онлайн-навчання показав його центральну процедурну функцію: воно маркує проведення дослідження або експерименту. На Рис. 4.6 подано типовий колокаційний профіль *conduct* у SketchEngine (вікно ± 5 слів, $\logDice \geq 5$). У лівому контекстному оточенні домінують об'єкти *study, survey, analysis, research, interview, test*, що відображають стандартизовані типи наукових процедур. Сполучення *conduct a study / conduct a survey / conduct an analysis* фіксують орієнтацію авторів на емпіричну достовірність і відтворюваність дій, реалізуючи інтенцію наукового контролю (Hyland, 2005; Charles, 2007).

У секторі суб'єктів (див. Додаток В, Рис. В.6.) найчастіше представлені *researcher, author, teacher, we*, що вказує на інституційну й колективну природу наукової дії. Конструкції *researchers conduct / we conducted / the study conducts* є типовими для методологічних розділів, а перевага минулого часу підкреслює завершеність процедур і підтримує ефект емпіричної надійності. За Swales (1990), такі структури формують «риторику достовірності» й забезпечують перехід від мети до результатів. У правому секторі профілю трапляються сполучення *conduct learning, conduct test, conduct observation*, що демонструє застосування процедурного знання у педагогічному контексті: автор описує не лише збір даних, а й реалізацію освітнього експерименту. У такому вживанні *conduct* поєднує методологічну й педагогічну функції, виступаючи маркером дії, яка гарантує прозорість і відтворюваність дослідницького процесу.

Таким чином, *conduct* функціонує як процедурний маркер реалізації етапів емпіричного дослідження. Типові об'єкти (*study, survey, analysis, research*) і суб'єкти (*researcher, we, author*) засвідчують усталене

використання дієслова для фіксації контрольованих і методологічно впорядкованих дій та підтвердження прозорості й відтворюваності результатів.

Колокаційний профіль дієслова *apply* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Дієслово *apply* (див. Додаток В, Рис. В.7.) посідає друге місце за частотністю серед процедурних дієслів корпусу (411 уживань) і позначає застосування методу, моделі або теорії на практиці, тобто перехід від теоретичного знання до емпіричної реалізації. На Рис. 4.7 подано типовий колокаційний профіль *apply* у SketchEngine (вікно ± 5 слів, $\logDice \geq 5$). У центрі колокаційного простору зосереджені лексеми *method, model, theory, approach, technology, tool*, що відбивають контексти практичного використання наукових засобів. Сполучення *apply a method / apply a model / apply a theory* реалізують інтенцію відтворюваності та показують трансформацію підходу у конкретну дослідницьку дію (Swales, 1990; Hyland, 2005).

У секторі суб'єктів переважають *we, researcher, institution, lecturer*, що підкреслює колективний або інституційний характер наукової діяльності. Конструкції *we applied the model / researchers applied the framework* типові для емпіричних розділів і формують риторику наукової достовірності: *apply* маркує контрольовану дію перевірки або адаптації теорії до конкретного контексту. Як зазначає Charles (2007), такі дієслова підсилюють когезію між теоретичною й методичною частинами тексту. В об'єктній зоні домінують *method, model, theory, concept, framework*, а також *learning, technology, science*, що відображає інтердисциплінарність дискурсу онлайн-навчання. Напр.: *The study applies constructivist theory to online course design; We applied a mixed-method approach to evaluate student engagement*. Тут *apply* позначає «активацію» теоретичних засад у дослідницькій/навчальній практиці.

Отже, *apply* виступає процедурно-методологічним маркером зв'язку між теоретичними положеннями та їх практичною реалізацією. Типові

колокації (*apply a method/model/theory/approach/framework*) сигналізують інтенцію продемонструвати валідність і операційність знання, а на прагматичному рівні — дослідницьку компетентність автора.

Колокаційний профіль дієслова *implement* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Дієслово *implement* належить до ключових процедурних одиниць дискурсу онлайн-навчання й позначає етап практичного впровадження технологій, стратегій або освітніх методів. На Рис. В.8 (див. Додаток В, Рис. В.8) подано типовий профіль *implement* у SketchEngine (вікно ± 5 слів, $\logDice \geq 5$). Найчастотніші об'єкти — *method, strategy, policy, course, system, module, approach* — фіксують контексти реалізації педагогічних і технологічних рішень. У сполуках *implement a strategy / implement a policy / implement an e-learning system* дієслово маркує перехід від проєктування до застосування та сигналізує контроль автора над процесом і відповідальність за ефективність рішень (Hyland, 2005).

У секторі суб'єктів переважають *school, institution, teacher, we, they*, що вказує на колективний характер дії на рівні освітніх організацій. Частотні модальні компоненти (*can/should/have implemented*) підкреслюють поступовість і нормативність упровадження. Напр.: *Therefore, all schools have implemented online teaching and learning...* — *implement* тут виражає не лише технічну дію, а й соціальний імператив та інституційну відповідальність (Charles, 2007).

Типові колокації *implement learning design / implement teaching strategy / implement policy framework / implement intervention* відображають перетин педагогічного, технологічного й адміністративного дискурсів. У цій системі *implement* постає сполучною ланкою між етапом розробки (*develop*) та оцінювання (*assess*), маркуючи перехід від планування до контролю результатів; Swales (1990) трактує такі дієслова як засоби *operational cohesion*.

Отже, *implement* функціонує як процедурний індикатор практичного втілення стратегій і організаційних підходів. Його колокаційне оточення

(*method, policy, course, strategy, system, learning, institution*) вказує на використання в контекстах реального застосування рішень і репрезентує інтенцію забезпечити дієвість та послідовність освітніх процесів.

Колокаційний профіль дієслова *design* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Дієслово *design* (див. Додаток В, Рис. В.9.) позначає етап структурної розробки освітніх процесів, моделей або інструментів і виконує роль маркера планування. На Рис. 4.9 подано типове колокаційне оточення *design*, де найчастотнішими є *course, study, research, model, curriculum, module*. Це свідчить, що в корпусі *design* описує передусім конструювання навчального середовища або експериментальної моделі, а не технічне/візуальне оформлення.

У правому секторі профілю з'являються дієслова *use, learn, apply, consider, teach*, що відображає функціональний зв'язок між створенням і реалізацією курсів. Відповідно до Swales (1990) і Hyland (2005), *design* забезпечує логічний перехід між етапами *planning* → *implementation* → *evaluation* і фіксує інтенцію планування як передумову збору даних. Типові приклади: *The course was designed to...; We designed an experimental study...; An online training module was designed...* — демонструють роль дієслова у побудові методологічної рамки. У секторі модифікаторів домінують *instructional, didactic, cross-sectional, experimental, mixed*, які уточнюють параметри моделі й підтримують прагматику стандартизації: *design* дає змогу точно фіксувати форму й логіку дослідницької організації. Це узгоджується з трактуванням Halliday & Matthiessen (2014) про «інституційно контрольовану когерентність» як механізм підтримки відтворюваності експериментальних дій.

Таким чином, *design* функціонує як маркер процедурно-структурного мислення, а його колокаційне оточення (*course, study, model, module, curriculum*) відображає орієнтацію на раціональне проектування й методологічну узгодженість дослідження.

Колокаційний профіль дієслова *develop* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Колокаційний профіль *develop* засвідчує його використання для позначення створення, формування або вдосконалення моделей, інструментів і стратегій навчання. Типові об'єкти — *model, skill, strategy, scale, instrument, method, system* — підкреслюють інноваційний характер дій; сполуки *develop a model / develop a skill / develop an instrument* репрезентують інтенцію створення нових підходів і засобів як маркерів новизни та практичної значущості.

Корпусні приклади підтримують цю тенденцію: *The research team developed a conceptual model...; We developed an instrument...; A new learning analytics framework was developed...* Як зазначають Swales (1990) і Hyland (2005), подібні дієслова сигналізують активну авторську позицію, фіксуючи перехід від аналітичного спостереження до методологічної інновації.

Серед суб'єктів найчастотніші *we, researchers, student, teacher, team, institution*, що підкреслює колективний характер розробки. Конструкції *we developed... / the authors developed...* реалізують інтенцію професійної спільнотності й відповідальності автора за методологічне рішення (Charles, 2007).

Водночас у зоні об'єктів помітні лексеми, пов'язані зі змістом онлайн-навчання: *skill, competence, understanding, curriculum, approach, instruction, program*. Це вказує, що *develop* охоплює не лише технічні чи методичні інновації, а й формування компетентностей. Напр.: *The course was developed to strengthen...; We developed an approach that integrates...* Такі контексти узгоджуються з орієнтацією на стандартизацію процедур і створення інструментів для подальшої валідації (Viber et al., 1999).

Отже, на прагматичному рівні *develop* є маркером інноваційності й творчої наукової активності та забезпечує когерентність між етапами *design* і *implementation*, позначаючи перехід від моделі до її практичного втілення.

Колокаційний профіль дієслова *use* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Колокаційний аналіз дієслова *use* в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання показує, що воно є одним із найчастотніших процедурних дієслів (3793 уживання) і виконує функцію індикатора реалізації наукової дії. Типове колокаційне оточення *use* охоплює іменники на позначення методів, інструментів і ресурсів освітнього процесу (*method, technology, platform, tool, system, questionnaire, software, SPSS, framework*), що відбиває його роль у вербалізації практичного й методологічного вимірів дослідження. У поєднаннях *use online learning platforms, use SPSS for data analysis, use mixed methods, use digital tools to assess performance* дієслово репрезентує інтенцію застосування інструментів у межах емпіричного аналізу та підтримує орієнтацію дискурсу на процедурну прозорість і відтворюваність.

На Рис. В.11 (див. Додаток В, Рис. В.11) подано колокаційне оточення *use* у SketchEngine. У суб'єктній зоні переважають *we, researchers, teachers, students, study*, що засвідчує колективний характер дії. Займенникові суб'єкти (*we, they, it*) вказують на прагнення авторів узгоджувати власні процедури із загальноприйнятими науковими практиками. Об'єктна зона охоплює *technology, tool, platform, model, method, approach, data*, репрезентуючи інструментальний вимір аналітичного осмислення та формування знання — від технічних засобів до концептуальних моделей.

У корпусі *use* реалізує три функційні напрями. Перший — методологічний (епістемічний): дієслово позначає застосування методів і підходів, напр.: *This study used SEM...; The researchers used... (SPSS) to compute....* У цих випадках *use* фіксує послідовність процедур і забезпечує відтворюваність результатів, сигналізуючи контрольованість аналізу та орієнтацію на об'єктивність.

Другий напрям — технологічний (операційний). У поєднаннях *use online platform, use SPSS software, use digital tools* дієслово відображає взаємодію з технічними засобами навчання: *Most respondents used both the mobile phone and laptop...; Students mentioned several strategies teachers used...* Тут *use* маркує технологічну реалізацію процедурного знання та підкреслює залежність дослідження від цифрових ресурсів.

Третій напрям — комунікативно-прагматичний (соціальний): у контекстах *students use online tools to collaborate; teachers use feedback systems to monitor progress* дієслово фіксує дію в соціальному вимірі. Це видно у прикладах *Teachers need technical assistance to choose and use...; students were willing to use online learning...* У таких випадках *use* поєднує технологічну й інтерперсональну функції, вербалізуючи співпрацю, готовність і залученість в онлайн-середовищі.

Таким чином, *use* є базовим маркером процедурної реалізації дослідження, що поєднує методологічну, технологічну та соціальну сфери. Висока частотність і широка колокаційна мережа засвідчують прагнення авторів описувати не лише результати, а й процес застосування інструментів і моделей, які забезпечують точність і достовірність. Типові контексти (*we used SEM...; students used mobile applications...*) показують, що *use* виконує роль операційного ядра й забезпечує когерентність між постановкою завдання та емпіричним виконанням, утворюючи зв'язок між розділами *Method* і *Results*. Отже, *use* репрезентує технологічну підгрупу процедурних дієслів, фіксуючи реалізацію методу, застосування інструментів і використання ресурсів у дослідницькому процесі.

Колокаційний профіль дієслова *build* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Колокаційний аналіз дієслова *build* у дискурсі онлайн-навчання засвідчує його функцію як конструктивного індикатора процедурних дій, що відображає створення освітніх структур, моделей і спільнот. Частотність (1047) вказує на стійку тенденцію описувати дію як результат інтелектуального або соціального конструювання. Об'єктне

поле формують лексеми *model*, *system*, *community*, *relationship*, *environment*, *network*, *framework*, що пов'язує *build* із репрезентацією розвитку, організації та інтеграції знань.

На Рис. В.12 (див. Додаток В, Рис. В.12) подано колокаційне оточення *build* у SketchEngine (вікно ± 5 слів, $\logDice \geq 5$). У суб'єктній зоні домінують *we*, *study*, *researchers*, *students*, *teacher*, що маркує автора/колектив як агента побудови. Об'єктна зона (*model*, *community*, *relationship*, *system*, *CoP*, *environment*) відображає результат діяльності — структуру, яка створюється через наукове або освітнє конструювання. Це підтверджує, що *build* здебільшого позначає когнітивне творення — перехід від задуму до функційної системи.

У корпусі *build* реалізує три напрями. (1) Концептуально-моделювальний: дієслово позначає створення моделей і рамок, напр.: *Section 3 builds the research framework; the study built and tested a teacher–student interaction model....* Тут *build* кодифікує знання у формі аналітичної конструкції, пов'язуючи концептуальну й експериментальну стадії. (2) Соціально-інтерактивний: у контекстах формування спільнот і зв'язків (*build relationships...; community... built by computer information technology*) дієслово описує створення освітнього простору через взаємодію, довіру та комунікацію. (3) Технологічно-операційний: *build* використовується для конструювання цифрових ресурсів або даних: *This study built an online learning engagement dataset...; building a network...* — тобто створення технічної основи для аналізу чи взаємодії.

Таким чином, *build* функціонує як маркер формування й інтеграції структур у дискурсі онлайн-навчання, поєднуючи когнітивний, соціальний і технологічний аспекти. Типові приклади (*built a... model; build relationships; built a dataset*) засвідчують прагматичну інтенцію конструювання нових аналітичних, освітніх або соціальних структур і формують образ дослідника як активного суб'єкта створення знання та організації академічної взаємодії. Відповідно, *build* репрезентує

конструктивний різновид процедурних дієслів, що відображають процеси організації, структурування та соціального закріплення знань у дискурсі онлайн-навчання.

Колокаційний профіль дієслова *integrate* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Колокаційний аналіз дієслова *integrate* в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання показує, що воно позначає поєднання технологічних, методологічних і навчальних компонентів у межах цілісної освітньої організації. Частотність (918) вказує на активне використання цього дієслова для опису інтеграційних практик, пов'язаних із розбудовою середовища, де поєднуються цифрові інструменти, ресурси та досвід учасників. Типові колокатори (*technology, resource, variable, function, idea, theory, application, experience*) підкреслюють його операційний характер як засобу узгодження елементів навчального процесу.

На Рис. В.13 (див. Додаток В, Рис. В.13) подано колокаційне оточення *integrate* у SketchEngine (вікно ± 5 слів, $\logDice \geq 5$). У суб'єктній позиції переважають *we, study, student, teacher, university*, тобто агенти інтеграції. Об'єктна зона представлена лексемами *technology, resource, variable, function, theory, experience*, які позначають компоненти, що поєднуються в структурі освітнього процесу. Такий розподіл вказує на системоорганізаційну природу *integrate* і його роль у формуванні цілісної моделі онлайн-навчання.

У корпусі виокремлюються три напрями реалізації. (1) Технологічно-системний: *integrate* позначає включення цифрових технологій у середовище: *Each university has integrated online courses...; platform was integrated into...; tools integrate multiple functions....* Тут дієслово репрезентує інтенцію створення зв'язної архітектури сервісів. (2) Педагогічно-методологічний: у прикладах *integrating various technology-enhanced learning methods; "Barrier to technology integration model"* дієслово описує поєднання підходів, інструментів і змісту для підвищення

ефективності навчання. (3) Когнітивно-семантичний: у контекстах *interaction integrates... dimensions; integrated the variables... integrate* позначає концептуальне поєднання — створення когерентної системи взаємозалежностей між чинниками.

Таким чином, *integrate* функціонує як когнітивний індикатор процедурної організації: його прагматична функція — опис узгодження технічних, змістових і концептуальних елементів в єдину систему. Типові контексти (*universities integrated...; teachers integrate...; interaction integrates...*) демонструють інтенцію формування цілісного освітнього простору, де знання, технології та досвід перебувають у взаємозв'язку. Відповідно, *integrate* репрезентує когнітивно-організаційний різновид процедурних дієслів, що відображають гармонізацію компонентів навчання як одну з визначальних ознак дискурсу досліджень онлайн-навчання.

Колокаційний профіль дієслова *assess* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Колокаційний аналіз дієслова *assess* у дискурсі онлайн-навчання засвідчує його ключову роль у процедурному полі перевірки, вимірювання та валідації результатів. Частотність (2310) відображає центральність оцінювання в освітньому циклі. Семантичне оточення *assess* утворюють лексеми *learning, engagement, reliability, validity, effectiveness, performance, impact*, що репрезентують науково обґрунтовану оцінку якості процесів і технологічних рішень.

На Рис. В.14 (див. Додаток В, Рис. В.14) подано колокаційне оточення *assess* у SketchEngine (вікно ± 5 слів, $\logDice \geq 5$). У суб'єктній зоні переважають *we, study, student, teacher, researcher*, що підкреслює колективний характер дії. Об'єктна зона охоплює *learning, engagement, reliability, validity, performance, impact*, тобто результати навчання, показники та ефекти. Це демонструє, що *assess* у дискурсі онлайн-навчання виступає не лише технічною процедурою, а й когнітивною операцією верифікації знань і досвіду.

У корпусі *assess* реалізує три напрями. (1) Методологічно-емпіричний: дієслово описує вимірювання й перевірку гіпотез, напр.: *relationships... were assessed by t-tests...; The study assessed the degree....* Тут *assess* функціонує як індикатор точності й об'єктивності дослідницької дії, пов'язаної з валідацією та повторюваністю. (2) Педагогічно-оцінювальний: у прикладах *ability to assess students' level...; To assess the effectiveness...* дієслово позначає педагогічне оцінювання, поєднане з якісною інтерпретацією результатів і рефлексією. (3) Технологічно-аналітичний: *assessing the consistency... using learning analytics...; checklist... to assess students' behaviour...* — тут дієслово фіксує цифрову верифікацію, де алгоритмічні методи поєднані з педагогічним цілепокладанням.

Таким чином, *assess* є оцінювальним маркером процедурної дії, що об'єднує статистичний, педагогічний і технологічний рівні. Типові контексти (*assessed... before and after...; Teachers assess...; Reliability and validity were assessed...*) демонструють його роль як механізму контролю, осмислення й доказовості. На прагматичному рівні *assess* забезпечує когерентність між етапами дослідження, поєднуючи емпіричну дію з інтерпретаційною стадією. Отже, *assess* репрезентує оцінювальну підгрупу процедурних дієслів, вербалізуючи не лише перевірку знань, а й метапізнавальну рефлексію як компонент освітньої культури онлайн-навчання.

Колокаційний профіль дієслова *test* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Колокаційний аналіз дієслова *test* в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання засвідчує, що воно функціонує як верифікаційний індикатор процедурних дій, пов'язаних із перевіркою гіпотез, моделей і навчальних інструментів. Частотність (1768 уживань) підтверджує його стабільну присутність у статтях, де описуються експериментальні етапи, збір даних і підтвердження результатів. Типові об'єкти (*hypothesis, model, reliability, validity, effect, variable, significance,*

difference, result) вказують на орієнтацію *test* на перевірку достовірності, ефективності та статистичної значущості емпіричних показників. На Рис. В.15 (див. Додаток В, Рис. В.15) подано колокаційне оточення *test* (SketchEngine; вікно ± 5 слів, $\logDice \geq 5$). У суб'єктній зоні переважають *we, study, analysis, author, researcher*, що відображає експериментальний характер дій. Об'єктна зона охоплює *hypothesis, model, reliability, validity, effect, assumption*, фіксуючи верифікацію результатів і засоби доведення адекватності або ефективності дослідницьких рішень.

У корпусі *test* реалізує три функційні напрями. Перший — експериментально-дослідницький (емпіричний): у прикладах *The experimental design... pre-test...; An achievement test was prepared...* дієслово позначає проведення емпіричної перевірки, відтворюючи типову логіку *pre-test / post-test* як етапів оцінювання результатів навчання. У цьому сенсі *test* підтримує доказовість і валідність отриманих результатів. Другий напрям — методологічно-верифікаційний. У контекстах *The study tested the reliability and validity...; ...were analyzed and tested* дієслово маркує перевірку статистичних залежностей і параметрів моделі. Це підтверджується й спеціалізованими вживаннями: *Heterogeneity test results...; Kendall's test and Egger's test...*. Отже, *test* закріплює логіку наукового доведення, що ґрунтується на перевірці, обґрунтуванні та підтвердженні висновків.

Третій тип — технологічний (прикладний). У прикладах *security test...; advantages in the overall security test* дієслово позначає технічне тестування навчальних систем, фіксуючи перехід до прикладної оцінки функціональності, надійності й безпеки. Так *test* поєднує освітній і технічний виміри дискурсу онлайн-навчання, репрезентуючи інтегровану процедуру на межі гуманітарних та інженерних підходів. Типові контексти — *tested the hypothesis...; achievement test measured...; Kendall's test and Egger's test...* — демонструють, що *test* забезпечує перевірку на різних рівнях: когнітивному (гіпотеза), емпіричному

(експеримент) і технологічному (система). Таким чином, *test* виступає верифікаційним маркером процедурного мислення, що пов'язує формулювання гіпотези з підтвердженням її достовірності, закріплюючи етап перевірки як обов'язковий компонент наукового процесу: постановка – апробація – підтвердження. Отже, *test* репрезентує верифікаційну підгрупу процедурних дієслів, для яких визначальними є перевірка, достовірність і доказовість у дискурсі досліджень онлайн-навчання.

Колокаційний профіль дієслова *measure* в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання. Колокаційний аналіз дієслова *measure* в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання показує, що воно функціонує як базовий індикатор кількісного виміру та емпіричної перевірки освітніх явищ. Висока частотність (2541 випадок) підтверджує його системну роль у контекстах статистично обґрунтованої верифікації результатів. Типові об'єкти (*variable, construct, reliability, validity, effectiveness, engagement, satisfaction, performance, level*) вказують на спрямованість *measure* на фіксацію параметрів навчального процесу, оцінювання результативності та перевірку надійності інструментів. На Рис. В.16 (див. Додаток В, Рис. В.16) подано колокаційне оточення *measure* (SketchEngine; вікно ± 5 слів, $\logDice \geq 5$). У суб'єктній зоні переважають *we, study, researcher, survey*, що відображає колективний характер вимірювання. Об'єктна зона охоплює *variable, construct, presence, effectiveness, engagement, reliability, quality*, демонструючи багатовимірність дії — від технічних параметрів до соціально-психологічних чинників.

У корпусі *measure* реалізує три напрями. (1) Статистично-аналітичний (емпіричний): у прикладах *We calculated the reliability measures...; The measurement models' results demonstrated...* дієслово позначає обчислення й верифікацію кількісних параметрів, формуючи технічну достовірність опису в межах кількісної методології. (2) Прикладно-педагогічний: у контекстах *survey to measure... impressions...*;

System quality is measured... measure маркує емпіричне дослідження навчального досвіду, задоволеності та якості середовища, поєднуючи статистичний і педагогічний підходи. (3) Технологічний (алгоритмічний): у прикладах *To measure the effectiveness of our online learning algorithm... regret...; measured the impact of frequent updates...* дієслово фіксує кількісну оцінку систем і моделей, демонструючи розширення семантики від педагогічного виміру до аналізу продуктивності технологічних рішень.

Типові контексти — *reliability measures...; quality is measured...; measure the effectiveness... algorithm* — підтверджують, що *measure* є універсальним маркером оцінки, який забезпечує точність, достовірність і верифікованість. Таким чином, *measure* репрезентує кількісно-оцінювальну підгрупу процедурних дієслів і виконує прагматичну функцію трансформації спостереження в числову модель, де якісні характеристики (задоволеність, залученість, ефективність) набувають кількісної форми. У такий спосіб *measure* завершує ланцюг процедурних дієслів, що відображають етапи наукової дії — від *use, build, integrate, assess, test* до кількісної верифікації через *measure*, підтверджуючи поступову логіку процедурного мислення в сучасному академічному письмі.

Отже, процедурні дієслова у дискурсі онлайн-навчання формують операційну вісь наукового викладу й забезпечують методологічну послідовність дослідження. Вони відтворюють конкретні дії, що гарантують валідність і відтворюваність результатів: *conduct* маркує проведення дослідження, *apply* — реалізацію теорії чи методу, *implement* — практичне впровадження рішень, *test* — верифікацію, *measure* — кількісну фіксацію та перевірку параметрів. Прагматично ці дієслова підтримують ефект «методологічної достовірності» (Charles, 2007), зміцнюючи довіру читача до описаних процедур і логічно готуючи

перехід до репортивних дієслів, які фіксують фактичні результати й узагальнення емпіричних даних у науковому дискурсі.

4.1.3. Репортивні дієслова як засоби об'єктивізації знань. У науковому дискурсі репортивні дієслова виконують роль засобів об'єктивізації знань, тобто таких лінгвістичних одиниць, які перетворюють результати дослідження на перевірені факти. Їхня функція полягає не лише у фіксації емпіричних спостережень, а й у формуванні когнітивного простору достовірності. Як зазначає Дж. Свейлз (Swales, 1990), комунікативна структура наукової статті організована так, щоб поєднати нове знання з існуючим, і саме репортивні дієслова забезпечують цей перехід – вони створюють міст між описом дії (*conduct, analyze, test*) та її вербалізованим результатом (*report, describe, observe*).

Питання про статус репортивних дієслів у науковому письмі розглядається у працях Дж. Хайленда (Hyland, 2005; 2010), С. Хо і Дж. Лі (Ho & Li, 2018), Б. Бібера (Biber et al., 2007), які підкреслюють їхню функцію як інструментів епістемічного контролю. За допомогою цих дієслів автор перетворює процес на результат, а спостереження – на факт. Вони забезпечують ієрархію доказів у тексті: *report* фіксує результат, *state* – формулює позицію, *describe* – надає деталізацію, *observe* – підкреслює безпосередність сприйняття.

Репортивність як дискурсивна категорія має подвійну природу. З одного боку, це когнітивний процес перекодування знань із ментальної площини у текстову (див. Halliday & Matthiessen, 2014), а з іншого – прагматична стратегія демонстрації об'єктивності. У цьому сенсі репортивні дієслова є не лише мовними засобами, а й показниками етосу наукового дискурсу, де знання має виглядати верифікованим, відстороненим і доказовим.

Дослідження англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання у корпусній лінгвістиці (див. Charles, 2006; Salager-Meyer, 1994; Goźdz-Roszkowski, 2011) засвідчують, що частотність репортивних дієслів прямо

корелює з прагненням автора продемонструвати наукову достовірність. У дискурсі онлайн-навчання, де дослідники часто спираються на великі масиви емпіричних даних, ці дієслова виконують також техніко-комунікативну функцію – формують текстову структуру звітності: *The study reports findings on the effectiveness of blended learning; The results are described in terms of students' engagement and motivation.*

Таким чином, репортивні дієслова становлять семантичне ядро зони інтерпретації результатів, що фіксує перехід від діяльності до знання. Вони функціонують як індикатори когнітивної завершеності наукової дії – моменту, коли спостережене стає об'єктивованим і готовим до представлення у науковому просторі.

Таблиця 4.4.
Репортивні дієслова у науковому дискурсі

Функція	Опис реалізації у тексті	Типова прагматична мета автора
Передача фактів і результатів	Використовуються для фіксації спостережень (<i>report, describe, note, observe</i>)	Забезпечення об'єктивності й достовірності викладу
Посилання на попередні дослідження	Виражають цитування чи узагальнення думок інших (<i>state, point out, refer to</i>)	Підтримання інтертекстуальності й академічного діалогу
Документування даних	Використання дієслів для переліку отриманих показників (<i>record, present, summarize</i>)	Формування нейтрального тону наукової звітності
Фіксація явищ	Позначають виявлення чи спостереження фактів (<i>find, detect, reveal</i>)	Передача об'єктивного наукового опису без оцінювання

Узагальнені у таблиці 4.4 функції репортивних дієслів демонструють, що ця група лексичних одиниць формує структурне ядро об'єктивованого наукового викладу. Репортивні дієслова не лише позначають завершення дослідницьких дій, а й задають типові моделі репрезентації знань, через які автор інтерпретує, фіксує та узгоджує результати з існуючим академічним контекстом. Саме тому доцільно

звернутися до їх детального корпусного аналізу, розглянувши найбільш частотні та функційно навантажені дієслова цієї групи. Подальший огляд структурується за принципом від ядра до периферії: спочатку аналізуються дієслова, що мають найширші колокаційні профілі та визначають загальний формат наукової звітності, а потім – ті, що виконують спеціалізовані функції точкового опису, деталізації або інтерпретації результатів. Такий підхід дає змогу простежити внутрішню ієрархію репортивних засобів і виявити закономірності їх функціонування в дискурсі досліджень онлайн-навчання.

Колокаційний профіль дієслова *report* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Дієслово *report* (див. Додаток В, Рис. В.17) належить до центральної групи репортивних дієслів англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання й виконує ключову функцію фактологічної фіксації результатів. У корпусі воно є частотним (426 уживань), що підтверджує його системну роль як засобу документування емпіричних даних. Колокаційний профіль *report* у SketchEngine відображає типову для академічного письма взаємодію суб'єкта й об'єкта повідомлення. Найчастотнішими суб'єктами виступають *student*, *participant*, *teacher*, *researcher*, *respondent*, а також узагальнені займенники *we* і *they*, що вказує на використання дієслова і для відтворення досвіду учасників, і для репрезентації позиції авторів. В об'єктній позиції домінують іменники, пов'язані з вимірюваними параметрами навчання (*level*, *result*, *engagement*, *attitude*, *performance*, *score*, *difference*, *dissatisfaction*, *reliability*), що підкреслює роль *report* як інструмента об'єктивації та стандартизованого подання результатів.

У корпусних текстах *report* реалізує епістемічну, оцінну та прагматичну функції. В епістемічному аспекті воно передає емпірично засвідчені факти, як у конструкціях *students reported difficulties...*; *participants reported increased motivation*. Такі висловлення здебільшого нейтральні, часто поєднуються з кількісними кваліфікаторами (*higher*,

lower, significant) і фіксують результат без явного авторського втручання. В оцінному вимірі *report* набуває інтерпретаційної ваги в конструкціях *researchers report significant improvements; several studies report that...*: дієслово не лише повідомляє факт, а й підкреслює його наукову релевантність, узгоджуючи дані з ширшим полем досліджень і посилюючи аргументацію.

Прагматичний потенціал *report* проявляється в моделях *it is reported that...* та *the study reports...*, які створюють ефект інституційної об'єктивності й дистанційованої позиції. Автор подає дані як результат колективного аналітичного опрацювання, що відповідає риторичі академічної достовірності та підтримує враження методологічної надійності. Інфінітивні сполучення типу *report to have / report to lack / report to face* додатково підсилюють узагальнений характер звітності, репрезентуючи типову модель групи респондентів, а не одиничний випадок.

Узагальнюючи, *report* формує ядро репортивної зони англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання: воно забезпечує перехід від дослідницького процесу до вербалізованого результату, маркує завершеність наукової дії та відтворює стандарт фактологічної звітності, характерний для навчальних студій 2020–2023 років. Семантика дієслова охоплює як домен кількісних результатів, так і сферу суб'єктивного досвіду учасників освітнього процесу, а прагматика спрямована на підтримання нейтрального, доказового й об'єктивізованого стилю викладу. Така багатовимірність дозволяє розглядати *report* як базове дієслово наукової комунікації в галузі онлайн-навчання, що фіксує, структурує й легітимує знання в академічному просторі. Детальніший аналіз його колокаційного профілю підтверджує статус *report* як ядерного репортивного засобу та логічно підводить до дієслів семантичної деталізації звітування, насамперед *describe*, яке функціонує як засіб експлікації змісту й структури емпіричних спостережень.

Колокаційний профіль дієслова *describe* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Дієслово *describe* (див. Додаток В, Рис. В.18) посідає провідне місце серед репортивних засобів, що забезпечують семантичну деталізацію результатів. На відміну від *report*, яке фіксує факт або узагальнений висновок, *describe* виконує функцію структурного розгортання змісту, дозволяючи конкретизувати властивості, компоненти й умови досліджуваного явища. У корпусі статей про онлайн-навчання воно формує стабільний колокаційний профіль, характерний для пояснювальної риторики цифрової педагогіки.

Типовими суб'єктами дії є *we, author, participant, model, system, paper*, що відображає дві тенденції. По-перше, *describe* вводить авторську метапозицію (*we describe; the paper describes*), коли дослідник окреслює структуру статті, методологічний підхід або концептуальні елементи моделі. По-друге, суб'єктами стають абстрактні іменники (*model/system/section describes*), що є проявом академічної номіналізації й створює ефект неособового, об'єктивованого опису, узгодженого з вимогами нейтральності.

У зоні об'єктів домінують *process, model, concept, element, experience, characteristic, knowledge, tool, detail, example*. Це ядро відображає узагальнений характер об'єктів опису: *describe* репрезентує процеси, теоретичні конструкції, компоненти експериментальної моделі та характеристики освітнього середовища. Частотні колокації (*describe the process/model/concept/characteristics*) підтверджують, що дієслово є основним засобом подання пояснювальної інформації й структурування теоретичного матеріалу.

Специфікою використання *describe* у дослідженнях онлайн-навчання є його зв'язок із поясненням механізмів взаємодії в цифровому середовищі: у корпусі трапляються контексти *describe interaction patterns; describe learners' experiences; describe engagement profiles*, що підкреслює орієнтацію на концептуальне розгортання складних явищ. Окрім цього,

describe часто вводить методологічні компоненти (*describe the sampling procedure; describe the interface; describe the SRL framework*), виконуючи роль універсального інструмента академічної експлікації — окреслення структури дослідження, його послідовності й логічних зв'язків.

Прагматично *describe* пов'язане з авторським моделюванням знання у формі пояснення без виразного оціночного компонента. Саме ця нейтральність дозволяє трактувати його як дієслово «чистого опису», що формує базову рамку для подальшого аналізу. Порівняно з *report*, яке фіксує встановлений результат, *describe* задає контекст розуміння цього результату, формуючи структурний і концептуальний каркас дослідження; тому воно часто поєднується з номіналізаціями та абстрактними іменниками, які репрезентують узагальнені моделі освітніх процесів.

Узагальнюючи, *describe* функціонує як основний інструмент концептуальної деталізації у дискурсі онлайн-навчання: воно забезпечує перехід від фіксації фактів до їх інтерпретаційного розгортання, дозволяє організувати теоретичний опис і відтворити логіку дослідження. Його колокаційний профіль демонструє стандартизованість використання, що робить *describe* другим за значущістю дієсловом репортивної групи після *report* і невід'ємним елементом риторики академічної пояснювальності в сучасних працях з онлайн-навчання.

Колокаційний профіль дієслова *observe* в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання. Дієслово *observe* (див. Додаток В, Рис. В.19) належить до репортивних дієслів, що фіксують безпосередньо засвідчені явища й емпіричні закономірності. У дискурсі онлайн-навчання воно позначає не просто факт, а момент «наукового бачення» — виявлення тенденції, зміни, взаємозв'язку чи відхилення під час аналізу даних. У цьому сенсі *observe* функціонує як інструмент епістемічної верифікації, підкреслюючи, що висновок ґрунтується на об'єктивно зафіксованому спостереженні.

Типові суб'єкти дії — *we, study, student, instructor* — відображають два напрями використання. Перший пов'язаний з авторською позицією (*we observe*), яка сигналізує безпосередню аналітичну участь дослідника. Другий репрезентований абстрактними суб'єктами (*study/analysis observes*), що відповідає номіналізованому стилю об'єктивованого подання результатів. Займенники *they* та *it* у ролі суб'єктів підтримують узагальнення, коли джерелом спостереження постає колективне знання, а не індивідуальна позиція.

В об'єктній зоні домінують *performance, activity, difference, variable, preference, correlation, score, disorder, confidence*, що вказує на застосування *observe* до динамічних і вимірюваних параметрів: навчальних досягнень, поведінкової активності, відмінностей між групами чи умовами навчання. Колокації на кшталт *observe performance differences; observe variability; observe correlation* демонструють високу частотність у статистично орієнтованих дослідженнях, де результати потребують інтерпретації через кількісні показники.

Характерною рисою є поєднання *observe* з лексемами, що позначають академічно значущі ефекти (*increase, drop, growth, reward, relation*): це дозволяє описувати не лише статичні характеристики, а й динаміку змін у цифровому освітньому середовищі, зокрема поведінкові, когнітивні та мотиваційні патерни студентів. Прагматично конструкції *we observe that...; it was observed that...; the study observes...* створюють ефект аналітичної неупередженості, подаючи судження як результат емпіричного виявлення, а не інтерпретаційного припущення. Порівняно з *report* і *describe*, *observe* має виразнішу «аналітичну» модальність, оскільки фіксує причинно-наслідкові або кореляційні зв'язки, виявлені в процесі дослідження.

Таким чином, *observe* виконує функцію фіксації аналітичних результатів, що ґрунтуються на об'єктивному спостереженні та емпіричній перевірці даних. Його профіль демонструє стандартизованість

і тісний зв'язок із математично-статистичними методами, що робить *observe* ключовим інструментом опису закономірностей онлайн-навчання. У співвідношенні з *report* та *describe* воно виступає засобом уточнення й аналітичного поглиблення, фіксуючи аспекти явищ, «видимі» лише завдяки систематичним спостереженням і кількісному аналізу.

Колокаційний профіль дієслова *state* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Дієслово *state* (див. Додаток В, Рис. В.20) репрезентує сегмент репортивної зони, де відбувається вербалізація тверджень, висновків і позицій узагальненого, декларативного характеру. На відміну від *report*, яке документує емпіричні результати, та *observe*, що підкреслює безпосередність аналітичного виявлення, *state* функціонує як засіб формального оформлення наукової тези. Воно використовується для впорядкування висновків, презентації теоретичних положень, уточнення гіпотез і підсилення логічних зв'язків аргументації.

Типовими суб'єктами виступають *respondent*, *researcher*, *teacher*, *lecturer*, а також узагальнені *we*, *they*, *it*. Це відображає дві комунікативні моделі: (1) авторську позицію (*we state that...*), коли дослідники формулюють ключові положення; (2) відтворення тверджень учасників або наукової спільноти (*respondents stated...; lecturers stated...*). Пасивні конструкції (*it is stated that...*) підсилюють риторичну об'єктивність, подаючи тезу як загальноприйнятий або нормативний елемент дискурсу.

В об'єктній зоні домінують *hypothesis*, *gap*, *value*, *interest*, *commitment*, *theory*, *standard*, *result*, *experience*. Колокації *state the hypothesis/value/purpose/research gap* демонструють зв'язок із тими фрагментами академічної комунікації, де знання подається як структурована теза, а не як процес. Корпусні приклади підтверджують прагматичну роль *state* у формулюванні узагальнень, оцінок і рекомендацій: від позначення прогалін (*Xiao... stated that...*) до подання оцінки освітнього досвіду (*students... stated enhanced understanding...*) і формалізації висновків про результати. Окремо помітне використання

state для представлення взаємозалежностей (*stated and determined a positive correlation...*) та нормативних позицій інституційних акторів (*The World Bank states that...*), де дієслово виконує роль авторитетного декларативного маркера.

Узагальнюючи, *state* виконує функцію «кристалізації» знання: структурує результати, оформлює висновки, позначає гіпотези й подає рекомендації. На відміну від *report* (документація даних) та *observe* (фіксація виявлених закономірностей), *state* репрезентує знання як концептуально завершене й готове до включення в наукову комунікацію. Його колокаційний профіль демонструє тісний зв'язок із теоретичними та нормативними положеннями, що робить *state* ключовим інструментом оформлення концептуальних висновків у дискурсі досліджень онлайн-навчання.

Периферійні дієслова в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання. Окрім ядерних репортивних дієслів (*report, describe, observe, state*), у корпусі текстів про онлайн-навчання функціонує група периферійних, але важливих для структурування емпіричного матеріалу дієслів: *reveal, summarize, find*. Вони не задають основну рамку репортивності, проте доповнюють її, позначаючи етапи інтерпретації даних і формування висновків.

Дієслово *reveal* використовується для експлікації прихованих або неочевидних закономірностей, доступних лише через статистичний, порівняльний чи моделювальний аналіз. У дослідженнях онлайн-навчання воно підкреслює, що результат «відкривається» завдяки аналітичній процедурі: *multiple regression analysis revealed...; the results revealed different mechanisms....* У таких контекстах *reveal* акцентує роль методики як інструмента виявлення нових зв'язків.

Дієслово *summarize* реалізує функцію текстової компресії та концептуального узагальнення. Воно маркує подання результатів у стислій, структурованій формі: *these results summarize our findings...; the*

study summarizes the characteristics... Порівняно з іншими репортивними дієсловами, *summarize* має виразну метатекстову роль і часто позначає переходи між емпіричною частиною та узагальненням.

Дієслово *find* є поширеним інструментом формулювання емпіричних висновків, підкреслюючи їхнє походження з аналізу даних, кореляцій або порівнянь: *the study found a significant positive correlation...; previous studies found...* У дискурсі онлайн-навчання *find* також може відтворювати результати опитувань і переваги учасників (*students find blended learning...*), фіксуючи оцінки й уподобання як дані.

Таким чином, *reveal*, *summarize* та *find* формують додатковий інтерпретаційний шар репортивності, поєднуючи емпіричні спостереження з узагальненнями та поясненнями. Вони не дублюють функції ядерних дієслів, але забезпечують аналітичну гнучкість і багаторівневість подання результатів. Їх взаємодія з ключовими репортивними дієсловами створює цілісну систему засобів, що підтримує повноту, доказовість і послідовність академічного викладу в дослідженнях онлайн-навчання.

4.1.4. Оцінні дієслова у структурі аргументації. Оцінні дієслова становлять окремий прагматичний пласт англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, адже вони не лише передають зміст, а й формують аргументативну позицію автора. На відміну від репортивних дієслів, що фіксують факт або результат, оцінні одиниці спрямовують читача до певної інтерпретації, підкреслюють релевантність, новизну чи надійність висновків і підсилюють переконливість твердження. У межах Appraisal Theory та моделей *stance/engagement* (Hyland, 2005; Hood, 2010; Martin & White, 2005) вони корелюють із категоріями *judgement* і *appreciation*, оскільки експлікують оцінку фактів, гіпотез і закономірностей.

У дискурсі онлайн-навчання оцінні дієслова є маркерами логіки тлумачення: забезпечують перехід від опису до висновків, фокусують

увагу на ключових аспектах і структурують аргументацію. Тому вони концентруються у розділах *Findings*, *Discussion* та *Implications*, де автори встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, окреслюють значущі ефекти, підкреслюють внесок і уточнюють межі достовірності результатів.

Корпусний аналіз показує, що попри відносно невелику частку (близько 10% від усіх дієслівних репрезентацій), їхня функціональна вага значно вища: вони формують інтерпретаційний шар дискурсу й підсилюють доказовість. Найчастотнішими є *demonstrate*, *confirm*, *reveal*, *highlight*, *emphasize*, *indicate*, які стабільно колокують із лексемами на позначення науково значущих параметрів (*relationship*, *effect*, *significance*, *importance*, *improvement*, *pattern*, *factor*), що засвідчує їхню системну роль у вибудові аналітичної логіки досліджень.

Узагальнена типологія оцінних дієслів подається у таблиці 4.5, яка відображає основні напрямки їхньої аргументативної реалізації.

Таблиця 4.5.
Оцінні дієслова у науковому дискурсі

Функція	Опис реалізації у тексті	Типова прагматична мета автора
Аргументативне підсилення	Підкреслюють значущість або достовірність результатів (<i>demonstrate</i> , <i>confirm</i> , <i>prove</i>)	Надання вагомості власним висновкам
Верифікація даних	Вказують на підтвердження або спростування гіпотези (<i>validate</i> , <i>verify</i> , <i>support</i>)	Підтвердження емпіричної надійності дослідження
Інтерпретація значущості	Сигналізують оцінку важливості чи новизни (<i>reveal</i> , <i>highlight</i> , <i>emphasize</i>)	Аргументація теоретичного внеску автора
Переоцінка попередніх результатів	Відображають критичний перегляд попередніх висновків (<i>challenge</i> , <i>reconsider</i> , <i>refine</i>)	Створення позиції критичного мислення

Першу групу становлять дієслова *demonstrate*, *confirm*, *prove*, які використовуються для аргументативного підсилення та вказують на високу достовірність отриманих результатів. У таких конструкціях акцент переноситься на емпірично підтвержені закономірності, що дозволяє авторів сформуванню авторитетну, переконливу наукову позицію. Друга

група, що включає *validate, verify, support*, підкреслює методологічну надійність дослідження: ці дієслова позначають повторність результатів, відповідність гіпотезі або узгодженість із попередніми дослідженнями. Третя група (*reveal, highlight, emphasize*) відображає інтерпретаційний вимір наукової аргументації – автори використовують ці дієслова для акцентування важливих тенденцій, нових зв'язків або теоретично значущих висновків. Четверта група (*challenge, reconsider, refine*) позначає переосмислення або критичний перегляд існуючих положень, що є характерним для дослідницьких дискусій і визначає аналітичну зрілість наукової статті.

Таким чином, оцінні дієслова забезпечують формування інтерпретаційного контуру наукового тексту, виконуючи функції аргументативного посилення, підтвердження надійності, виокремлення значущих результатів та критичного аналізу наявних досліджень. Їхній корпусний профіль демонструє глибоку інтегрованість у структуру англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання та визначає логіку переходу від фіксації емпіричних даних до їхнього теоретичного осмислення. Далі доцільно звернутися до детального аналізу окремих оцінних дієслів, які становлять ядро аргументативної зони дослідницьких текстів.

Колокаційний профіль дієслова *demonstrate* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Дієслово *demonstrate* (див. Додаток В, Рис. В.21) належить до центральних епістемічно-оцінних одиниць академічного письма, поєднуючи представлення доказів з аргументативним підсиленням інтерпретації. У корпусі статей про онлайн-навчання *demonstrate* функціонує як маркер доказовості: воно оформлює завершеність аналітичного висновку та підкреслює валідність емпіричних зв'язків, сигналізуючи високу впевненість автора й прагнення посилити переконливість узагальнень.

Колокаційний аналіз (Рис. 4.18) показує, що найчастотнішими суб'єктами є *study, analysis, model, finding* — номіналізації, які подають результат як автономне джерело доказу. Такий суб'єктний тип властивий академічному дискурсу, де «дослідження» виступає носієм пізнавальної позиції, забезпечуючи об'єктивованість формальних висновків (Hyland, 2005; Charles, 2007). В об'єктній зоні переважають *effect, relationship, improvement, validity, reliability*, що відображає прагнення фіксувати статистично значущі залежності та оцінювати динаміку змін. Колокації *demonstrate the effect of...; demonstrate improvement in...; demonstrate the relationship between...* виконують функцію епістемічного «закріплення» знання і тому часто з'являються у підсумкових сегментах статей, де інтерпретація переходить у аргументативну фіксацію результату.

У корпусних прикладах *demonstrate* стабільно вводить узагальнені твердження: *The findings demonstrate that...; The model demonstrates the relationship...; Results demonstrated improvement...* У таких структурах дієслово не лише повідомляє факт, а й кваліфікує його як достатньо доказовий для загального висновку, тобто виконує прагматичне підсилення. Це корелює з оцінними категоріями *appreciation* та *judgement* в Appraisal Theory (Hood, 2010; Martin & White, 2005), де оцінність реалізується через легітимацію причинно-наслідкових зв'язків і аргументативне обґрунтування результатів. Помітною є також тенденція до поєднання *demonstrate* з абстрактними іменниками, що позначають концептуальні моделі або психолого-педагогічні характеристики (*self-efficacy, importance, utility, performance, persistence*), напр.: *demonstrate the importance...; demonstrate the utility...*, що підсилює узагальнювальний і теоретизувальний потенціал дієслова.

Отже, *demonstrate* реалізує три взаємопов'язані функції: епістемічну (доведення й підтвердження тверджень), оцінну (підкреслення значущості ефектів і валідності зв'язків, інтерпретаційна впевненість) та аргументативну (риторичне підсилення, логічна завершеність висновку).

Типове колокаційне оточення відображає доказову інтерпретацію результатів, у межах якої *demonstrate* виступає ключовим індикатором наукової переконливості та інтегрує емпіричні висновки у ширший аналітичний контекст дискурсу онлайн-навчання.

Колокаційний профіль дієслова *confirm* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Дієслово *confirm* (див. Додаток В, Рис. В.22) є однією з ключових одиниць епістемічно-оцінної зони, оскільки виконує функцію верифікації гіпотези або результату й фіксує узгодженість даних із теоретичними припущеннями. На відміну від *demonstrate*, яке підкреслює доказову силу зв'язків, *confirm* закріплює результат як очікуваний, повторюваний або методологічно обґрунтований, тобто такий, що пройшов емпіричну перевірку й має підвищену достовірність.

Колокаційний профіль (Рис. 4.19) демонструє домінування суб'єктів *study, result, analysis, research*, через які академічний стиль вибудовує об'єктивовану позицію та дистанціювання. Поряд із цим трапляються суб'єкти *staff, participant, specialist*, що відображає функціонування *confirm* у якісних дослідженнях (інтерв'ю, фокус-групи), де підтвердження надходить від респондентів або експертів. Об'єктна зона (*validity, assumption, accuracy, meaning, finding, relationship*) відбиває епістемічну природу дієслова і його типові вживання: підтвердження валідності інструмента, емпіричне підтвердження моделі, стійкості тенденцій або узгодженості з попередніми дослідженнями.

Корпусні приклади демонструють кілька характерних ліній: (1) верифікація статистичних результатів (*factor analysis confirmed...; the analysis confirmed...*), де *confirm* маркує методологічну надійність; (2) підтвердження функціонування платформ та умов навчання, де дієслово підкреслює технологічний і організаційний вимір; (3) підтвердження припущень у мотиваційних/поведінкових моделях, де воно поєднує результат із теорією; (4) підтвердження якісних даних, що підсилює інтерпретаційну достовірність свідчень; (5) підтвердження гіпотез і

трендів у кореляційних моделях, де *confirm* сигналізує надійність висновку. Конструкції з *confirm* часто завершують аргумент: вони не тільки фіксують факт (у т.ч. негативний, як-от недостатню валідність), а й логічно спрямовують до наступних кроків — повторного тестування, перегляду моделі, уточнення індикаторів.

Таким чином, *confirm* виконує епістемічну (підтвердження результатів/гіпотез), методологічну (сигнал надійності статистичної, структурної чи концептуальної перевірки) та аргументативну (закріплення висновків як обґрунтованих) функції. Саме завдяки цьому *confirm* формує доказовий каркас дискурсу досліджень онлайн-навчання і підтримує перехід від опису до інтерпретації.

Колокаційний профіль дієслова *support* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Дієслово *support* (див. Додаток В, Рис. В.23) демонструє поліфункційність: воно охоплює і аргументативну, і педагогічно-організаційну семантику. На відміну від інших оцінних дієслів, *support* поєднує дві зони академічного письма: підкріплення гіпотези/висновку та опис освітньої підтримки студентів. У корпусі суб'єктами часто є *study, analysis, research, result*, що відповідає моделі, коли «дослідження підтримує» твердження або модель; водночас з'являються *teacher, programme, system*, які активують педагогічний і сервісний контекст.

Об'єктна зона (*hypothesis, learning, student, practice, need, implementation*) вказує на дві площини реалізації. В аргументативному значенні *support* оформлює узгодженість даних із висновком: конструкції *the findings/results support the hypothesis/conclusion that...* маркують перехід від опису до теоретичного узагальнення. Порівняно з *confirm*, яке фіксує достовірність, *support* сильніше акцентує переконливість і структурну послідовність аргументації. У педагогічному значенні *support* позначає режими допомоги й ресурсного забезпечення (технічного, інституційного, інклюзивного), що є критично важливим для онлайн-

навчання; у таких контекстах дієслово фіксує наявність/дефіцит механізмів, які забезпечують ефективність навчання та доступність.

Помітним є також використання *support* у багаторівневих екологічних моделях (мікро-/мезо-/екзо-/макрорівні), де воно репрезентує соціальну складність освітнього простору і пов'язує індивідуальну взаємодію з організаційними та політичними рішеннями. У технічному й сервісному вимірах *support* описує якість платформ, доступність консультацій і підтримку доступу до ресурсів, виступаючи маркером ефективності онлайн-навчання.

Загалом *support* вибудовує одну з найширших семантичних зон у корпусі: поєднує доказове підкріплення, оцінку значущості, характеристику освітнього середовища та опис ресурсної інфраструктури. Саме ця багатофункційність робить *support* центральним дієсловом оцінної групи в дискурсі онлайн-навчання.

Колокаційний профіль дієслова *reveal* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Дієслово *reveal* (див. Додаток В, Рис. В.24) належить до інтерпретаційно-оцінної групи та виконує функцію представлення новизни: воно актуалізує момент аналітичного «виявлення» прихованих закономірностей і уточнення механізмів у структурі аргументації. На відміну від *demonstrate* і *confirm*, які акцентують верифікацію, *reveal* підкреслює перехід від результату до когнітивно значущої інтерпретації. Профіль (Рис. 4.21) показує частотні суб'єкти *study, result, finding, analysis* та об'єкти *difference, relationship, importance, effect, characteristic*, що узгоджується з роллю дієслова як інструмента інтерпретації міжфакторних залежностей.

У корпусі *reveal* регулярно вводить відкриття причинно-наслідкових зв'язків і групових відмінностей, особливо в контекстах SEM, регресій, медіації тощо: дієслово «легітимує» прихований механізм як такий, що став видимим завдяки методологічній обробці даних. Воно також ефективно у контрастивних порівняннях (*reveals differences*) і в

соціально-медійних узагальненнях (опитування, популярність платформ), де *reveal* вибудовує міст між емпіричними даними й соціальним поясненням. У роботах про кореляції, мотивацію, кібергігієну чи нерівності *reveal* маркує саме «аналітичний результат», який потребує інтерпретації й має ознаку новизни.

Отже, *reveal* є ключовим індикатором інтерпретаційного виміру: воно структурує простір аналітичної новизни, поєднує кількісний результат із теоретичним осмисленням і підтримує переходи до ширших узагальнень у розділах *Discussion* та *Implications*.

Колокаційний профіль дієслова *highlight* в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання. Дієслово *highlight* належить до прагматично-оцінних дієслів, що виконують функцію акцентування ключових аспектів явища або результату. Його семантика спрямована не на фіксацію факту, а на виділення того, що автор вважає суттєвим, проблемним або значущим; тому *highlight* особливо типове для *Discussion*, *Implications* і *Literature Review*. Колокаційний профіль (див. Додаток В, Рис. В.25) демонструє зв'язок із лексемами *importance*, *significance*, *role*, *need*, що відображає функцію інтенсифікації аргументації.

У зоні суб'єктів домінують *study*, *research*, *pandemic*, а також *we/they*, що свідчить про поєднання формально-аналітичних і авторсько-інтерпретаційних структур. Об'єкти (*importance*, *need*, *aspect*, *issue*, *role*) дозволяють виділяти проблемні зони, нерівності доступу, організаційні виклики та різні рівні освітнього досвіду. У корпусі *highlight* часто працює як маркер інтерпретаційного фокусу: спрямовує читача на теоретично важливі компоненти (напр., у рамках CoI), виконує метатекстову функцію (позначення значущості розділів/результатів) і використовується в нормативно-рекомендаційних контекстах (що «слід» виокремити, підтримати, винагородити). У постпандемічних студіях *highlight* нерідко робить видимими макросоціальні проблеми (зокрема цифрову нерівність), перетворюючи їх на предмет освітньої політики.

Колокаційний профіль дієслова *emphasize* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Дієслово *emphasize* належить до прагматично-оцінної групи й маркує інтенсивне фокусування на положенні, яке автор вважає концептуально визначальним. На відміну від *highlight* (виділення значущості аспекту), *emphasize* частіше підкреслює саме центральність тези для інтерпретації. Профіль (див. Додаток В, Рис. В.26) показує поєднання з *importance, role, need*, що відображає прагматичну спрямованість на формування проблематики й визначення ключових чинників.

Суб'єкти (*study, research, teacher, policymaker, we/they*) свідчать про активне використання і в аналітичних, і в інтерпретаційних фрагментах. Об'єкти (*importance, role, need, aspect, characteristic, change*) відтворюють типову функцію: зафіксувати вагомість чинника, окреслити його вплив або наголосити на необхідності підходу/дії. У корпусі *emphasize* часто працює як інтерпретаційний маркер у дискусіях мотивації, саморегуляції, взаємодії, інклюзії та післяпандемічних стратегій: воно формує рамку рекомендацій і задає напрямок подальшого тлумачення результатів, окреслюючи, що саме має бути «в центрі» пояснення.

Аналіз показує, що оцінні дієслова формують ядро аргументативної зони дискурсу досліджень онлайн-навчання. *Demonstrate* і *confirm* закріплюють емпіричну достовірність залежностей; *support* поєднує логіку доказового підкріплення з описом педагогічної й інституційної підтримки; *reveal, highlight, emphasize* структурують інтерпретаційний вимір, задаючи новизну, проблемні фокуси та концептуально визначальні акценти. Разом вони забезпечують перехід від фіксації даних до теоретичного узагальнення, визначають ієрархію значущості фактів і ступінь авторської впевненості, а також відкривають простір для подальшого переосмислення підходів у дослідженнях онлайн-навчання.

4.1.5. Інтерперсональні дієслова: етикет і взаємодія в дискурсі досліджень онлайн-навчання. Інтерперсональні дієслова становлять

окремий функціонально-семантичний сегмент англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, оскільки вони відображають не лише зміст, а й організацію взаємодії між автором, читачем та іншими учасниками наукової комунікації. У моделях *stance* і *engagement* (Hyland, 2005; Hyland & Tse, 2004) ці дієслова виконують функції позиціонування автора, залучення адресата та регулювання ступеня категоричності тверджень. На відміну від репортивних і оцінних одиниць, інтерперсональні дієслова конструюють комунікативні ролі й відносини в тексті, що є характерною ознакою академічного стилю.

У корпусі досліджень онлайн-навчання вони переважно зосереджені в розділах *Introduction*, *Discussion* та *Implications*, де автори формулюють власну позицію, співвідносять її з попередніми підходами та керують тональністю аргументації. Узагальнені функції інтерперсональних дієслів подано в таблиці 4.6, яка ілюструє їхню роль у формуванні взаємодії «автор – читач» і в розгортанні наукової полеміки.

Таблиця 4.6.

Інтерперсональні дієслова у науковому дискурсі

Функція	Опис реалізації у тексті	Типова прагматична мета автора
Заклик до спільного осмислення	Дієслова, що експлікують власну думку (<i>argue, suggest, claim</i>)	Аргументування та позиціонування у науковій спільноті
Вираження авторської позиції	Використання форм, що залучають читача (<i>propose, recommend, encourage</i>)	Створення діалогічного простору між автором і читачем
Пом'якшення категоричності твердження	Використання модальних поєднань (<i>may suggest, might indicate</i>)	Демонстрація академічної ввічливості та обережності
Інтертекстуальна взаємодія	Позначають узгодження або контраст із чужими позиціями (<i>agree, disagree, acknowledge</i>)	Підтримання наукової полеміки й балансу думок

Важливо наголосити, що функціональна роль інтерперсональних дієслів у дискурсі онлайн-навчання значно перевищує формальне маркування авторської позиції. На відміну від репортивних і оцінних

дієслів, які фіксують факт або інтерпретують результат, інтерперсональні одиниці формують риторичну архітектуру тексту, визначаючи спосіб, у який автор пропонує читачеві осмислити представлене знання. У моделях *stance* та *engagement* (Hyland, 2005; Hyland & Tse, 2004) саме ці дієслова забезпечують взаємодію між автором і читачем, створюють ефект авторської присутності в тексті та окреслюють комунікативні ролі учасників академічної взаємодії. У системі *Appraisal Theory* (Martin & White, 2005) вони належать до підсистеми *engagement*, оскільки відкривають простір для поліфонії та дозволяють авторові позиціонувати власну епістемічну позицію щодо альтернативних поглядів. Через дієслова *argue, suggest, propose, acknowledge, agree* автор визначає межі власного внеску та вводить читача у простір спільного тлумачення наукових результатів.

Інтерперсональні дієслова забезпечують діалогічність наукового дискурсу, оскільки структурують взаємодію автора з читачем і з іншими «голосами» тексту (Hyland, 2005; Thompson, 2001). Автор не лише передає інформацію, а й організовує комунікативні ролі, визначаючи, хто говорить, з якими позиціями співвідноситься і від яких дистанціюється. У межах *Appraisal Theory* такі дієслова функціонують як маркери *engagement*, що відображають ступінь відкритості дискурсу до альтернативних інтерпретацій та формують інтерпретаційний простір наукового тексту (Martin & White, 2005). Дослідження авторської позиції також засвідчують, що ці одиниці є ключовими для конструювання наукової ідентичності та для узгодження власних висновків із наявними підходами (Tang & John, 1999). У корпусі статей з онлайн-навчання інтерперсональні дієслова набувають особливої ваги в умовах багатофакторного опису онлайн-навчання, де дослідникові необхідно чітко відмежувати інтерпретацію від емпіричних спостережень, окреслити зону наукової невизначеності та водночас задати вектор подальших досліджень.

У розділах *Discussion* та *Implications* інтерперсональні дієслова не лише організують логіку аргументації, а й сигналізують рівень авторської впевненості, що корелює з моделлю *stance* та *engagement*, запропонованою Г. Гайлендом (Hyland, 2005; Hyland & Tse, 2004). Конструкції типу *may suggest, might indicate, could imply* виконують функцію академічної обережності й маркують інтерпретаційний характер висновків, тоді як *argue that, we claim that, the authors contend that* репрезентують вищий ступінь категоричності. У термінах *Appraisal Theory* такі структури розглядаються як інструменти регуляції доступу до альтернативних позицій та механізми контролю інтертекстуальної взаємодії (Martin & White, 2005). Крім того, дієслова *agree, disagree, acknowledge* формують інтертекстуальний простір дослідження, забезпечуючи співвіднесення з попередніми працями та інтеграцію власних результатів у ширший науковий діалог, що становить основу академічної полеміки та відповідає принципам взаємодії автора й читача, описаним у працях Т. Томпсона (Thompson, 2001).

Корпус показує, що в дослідженнях онлайн-навчання інтерперсональні дієслова систематично пов'язані з описом комплексних педагогічних, соціальних і психологічних явищ. Вони активно функціонують у контекстах, де необхідне уточнення ролі студента й викладача, визначення меж відповідальності або рекомендацій для освітніх інституцій. Таким чином, інтерперсональні дієслова формують інтеракційний каркас англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання: вони задають спосіб, у який автор залучає читача до інтерпретації матеріалу, позиціонує власні висновки щодо інших досліджень та визначає рамку для подальшого теоретичного чи практичного осмислення проблеми.

Колокаційний профіль дієслова *argue* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Колокаційний аналіз дієслова *argue* у корпусі наукових статей про онлайн-навчання засвідчує його провідну роль у формуванні авторської позиції та конструюванні аргументативної рамки дослідження. Це дієслово функціонує як інтерперсональний маркер, що дозволяє автору експлікувати власне тлумачення проблеми, вступати в наукову дискусію та окреслювати внесок роботи у ширший академічний контекст. На відміну від оцінних дієслів типу *demonstrate*, *confirm*, які спираються на емпіричні докази, *argue* репрезентує інтерпретаційну й концептуальну позицію та зберігає простір для альтернативних прочитань.

У колокаційному профілі (див. Додаток В, Рис. В.27) у ролі суб'єктів найчастіше виступають *we*, *researcher*, *author*, що відповідає стратегіям самопозиціонування в академічному письмі. Конструкції *we argue that...*, *the author argues that...* реалізують модель *engaged writing* (Hyland, 2005), у межах якої дослідник не обмежується репрезентацією фактів, а активно інтерпретує їх відповідно до обраної теоретичної перспективи. Пронімінальний суб'єкт *we* одночасно підкреслює колективність дослідницького мислення і знижує категоричність твердження, що узгоджується з нормами академічної ввічливості та орієнтації на читача.

Об'єктна зона *argue* представлена лексемами *concept*, *content*, *viability*, *relationship*, що вказує на використання дієслова в контекстах теоретичних визначень і критичної рефлексії щодо природи освітніх явищ. У корпусних прикладах *argue* поєднується з абстрактними поняттями та задає рамку подальшого аналізу: *X argues that...*; *scholars argue that...* У таких структурах дієслово виконує інтерпретаційну функцію: воно структурує тезу, яка організовує дискусійне поле й визначає напрям аргументації.

Характерною є тенденція до поєднання *argue* з критичними або оціночними номінативами (*the need*, *the danger*, *the limitation*), що

підсилює дискурсивну силу твердження. У конструкціях типу *scholars argue the need for...* дієслово не лише фіксує позицію, а створює прагматичний імпульс до переосмислення ситуації. Така реалізація відповідає соціально-прагматичним стратегіям залучення читача до спільного осмислення проблеми та формування діалогічного простору (Hyland, 2005; Spencer-Oatey, 2008).

У корпусі також регулярно фіксуються контексти полемічного зіставлення: *while some studies argue that..., others argue that...*. Тут *argue* виконує роль маркера наукової дискусії, забезпечуючи баланс між узгодженням і розбіжностями та підтримуючи механізм *engagement* як моделі діалогічності: текст демонструє не монологічну «істину», а зіткнення інтерпретацій, у якому різні голоси отримують право на позицію.

Таким чином, у дискурсі досліджень онлайн-навчання *argue* виконує три взаємопов'язані функції: 1) позиціювання автора щодо теоретичної перспективи; 2) актуалізацію наукової дискусії та маркування аналітичної новизни; 3) формування інтерперсонального зв'язку з читачем через залучення його до спільного інтерпретаційного міркування. Типове колокаційне оточення (*concept, viability, relationship, content*) підкреслює аргументативну спрямованість дієслова й закріплює його роль як індикатора аналітико-інтерпретаційного стилю сучасного академічного письма в галузі онлайн-навчання.

Колокаційний профіль дієслова *suggest* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. Дієслово *suggest* (див. Додаток В, Рис. В.28) належить до ключових інтерперсональних дієслів англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання й позначає м'яку форму аргументування, коли автор формулює припущення або інтерпретацію без надмірної категоричності. У корпусі *suggest* виконує функцію «помірного твердження», поєднуючи аналітичну дію з прагматикою академічної обережності та ввічливості (Hyland, 2005; Hood, 2010).

Дані SketchEngine показують, що суб'єктами *suggest* часто є *we*, *authors*, *research*, *findings*, *results*, а також прономінальні форми *it/this/they*, які дозволяють подати інтерпретацію як таку, що «впливає» з результатів: *the findings suggest that...; the pattern suggests...*. Така суб'єктна організація підсилює ефект об'єктивованості, бо джерелом висновку постають дані, а не персональна воля дослідника. В об'єктній зоні переважають *relationship*, *effect*, *finding*, *pattern*, *strategy*, *approach*, *level*, що відображає спрямованість дієслова на узагальнення причинно-наслідкових зв'язків і тенденцій.

У корпусі *suggest* реалізує три функційні напрями: 1) епістемічно-інтерпретаційний — формулювання висновку з відчиненістю до альтернативних тлумачень; 2) аргументативно-оцінний — часто в комбінації з модальними *may/might/could*, що маркує гіпотетичність у *Discussion/Implications*; 3) соціально-прагматичний — рекомендаційні контексти типу *we suggest that practitioners should...*, де порада подається делікатно. Колокаційний простір також показує інтертекстуальність (*previous studies suggest...*), підкреслюючи включеність автора у ширший науковий діалог.

Колокаційний профіль дієслова *claim* у дискурсі досліджень онлайн-навчання. У групі інтерперсональних дієслів *claim* (див. Додаток В, Рис. В.29) поєднує повідомлення, оцінність і дистанціювання. Воно фіксує акт висловлювання з потенційно спірним або суб'єктивним статусом, тому часто використовується тоді, коли автор **не бере на себе** повної відповідальності за істинність твердження, а репрезентує його як позицію респондентів або попередніх досліджень. Типові суб'єкти — *students*, *learners*, *teachers*, *participants*, *researchers*, *they* — відбивають орієнтацію на передачу чужого досвіду чи переконань, тоді як об'єктна зона (*activity*, *performance*, *change*, *medium*, *type*, *demand*) пов'язана з оцінкою якості, складності та ефективності онлайн-навчання.

Характерною є участь *claim* у інфінітивних конструкціях (*claim to know / claim to be / claim to enhance*), що маркують самооцінні твердження та особливо типові для досліджень саморегуляції, мотивації й навчальної автономії. У таких випадках дієслово передає не стільки «факт уміння», скільки суб'єктивну уяву про нього, що є методологічно релевантним у роботах, де аналізують самозвіти. Загалом *claim* реалізує: епістемічний рівень (непідтвержене твердження), оцінний (судження про якість/ефективність), соціально-прагматичний (дистанціювання автора і створення простору для подальшої інтерпретації).

Колокаційний профіль дієслова *recommend* у дискурсі онлайн-навчання. Дієслово *recommend* (див. Додаток В, Рис. В.30) належить до інтерперсональних оцінних дієслів із нормативною спрямованістю: воно формує настанови для вдосконалення практик або поведінкових моделей. На відміну від *propose*, що частіше маркує висування концептуальних рішень, *recommend* реалізує прагматичну інтенцію поради/експертного висновку, який спирається на дані або професійний досвід. Суб'єктна зона (*we, researcher, study, expert, policymaker*) підкреслює експертно-колективний характер рекомендацій; інституційні суб'єкти переводять рекомендацію в площину стандартизованої норми.

Об'єкти (*resource, course, item, research, analysis*) фіксують педагогічні та методологічні рішення, а інфінітивна зона (*to use, include, overcome, create, reduce*) демонструє орієнтацію на практичні дії. Важливою є також «цифрова» реалізація: *recommend* може позначати алгоритмічні процедури добору курсів/ресурсів у персоналізованих системах, тобто стає маркером інтерфейсу між педагогічною логікою та обчислювальною моделлю.

Колокаційний профіль дієслова *acknowledge* у дискурсі онлайн-навчання. Дієслово *acknowledge* (див. Додаток В, Рис. В.31) посідає проміжне місце між когнітивними й оцінними дієсловами, поєднуючи інтелектуальне усвідомлення з соціально-емоційною валідацією досвіду.

На відміну від *recognize*, яке частіше позначає констатацію, *acknowledge* має виразніший інтерперсональний компонент: «визнати», «прийняти до уваги», «підтвердити значущість» проблеми або досвіду. Суб'єктна зона (*instructor, lecturer, parent, participant, university, we, they*) відображає багаторівневість акторів — від індивідуальних учасників до інституцій. Об'єкти (*emotion, engagement, flexibility, advantage, importance, resource, participation*) вказують на аксіологічні й афективні аспекти, що потребують визнання; у контекстах про емоційне навантаження *acknowledge* стає маркером дискурсу турботи й підзвітності.

Отже, *acknowledge* виконує: епістемічну функцію (прийняття закономірності), оцінну (визнання значущості соціально-емоційних чинників), соціально-прагматичну (підтвердження досвіду й інституційне «визнання потреб»). Колокаційний профіль засвідчує інтеграцію аналітичного та соціально-афективного вимірів у сучасному письмі про онлайн-навчання.

Отримані результати підтверджують, що дієслівний компонент виконує системоорганізувальну функцію в академічному викладі, оскільки саме дієслово задає тип мисленнєвої операції — опис, аналіз, оцінювання, аргументування або методологічну дію. Когнітивні дієслова (*understand, identify, recognize, analyze, assume*) фіксують етапи інтелектуального опрацювання інформації та формують основу аналітичної частини дослідження. Процедурні одиниці (*conduct, apply, implement, develop, design*) відтворюють операційну логіку дослідницького процесу й забезпечують точність репрезентації методології. Репортивні, оцінні та інтерперсональні дієслова задають рівень пояснення, аргументації та формулювання висновків, зберігаючи стриманість і структурну послідовність академічного стилю.

Узагальнення частотних і колокаційних характеристик засвідчує, що різні групи дієслів реалізують взаємодоповнювальні функції та забезпечують цілісність наукового викладу. Взаємодія когнітивних,

процедурних і оцінних одиниць формує внутрішню логіку дискурсу, у якій опис, аналіз і інтерпретація даних вибудовуються в єдину послідовну модель наукового міркування.

4.2. Стратегії мовленнєвих актів та прагматичні маркери

Прагматична організація англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання виходить за межі власне дієслівної семантики, оскільки повна реалізація комунікативної інтенції автора відбувається у структурі мовленнєвого акту. Відповідно до класичних положень теорії мовленнєвих актів, розроблених Остіном (Austin, 1962) та Сьорлом (Searle, 1969), іллокутивна дія визначає тип комунікативного наміру – твердження, рекомендацію, пояснення чи декларацію. У науковому письмі ці дії набувають специфічного прагматичного оформлення через маркери модальності, евіденційності, оцінності та залучення адресата, що забезпечують відповідність висловлення нормам академічної взаємодії. У цьому контексті важливими є також положення теорії ввічливості Брауна і Левінсона (Brown & Levinson, 1987, p. 65), які пояснюють, як автори регулюють ступінь прямоти висловлювання й міру комунікативного ризику.

У корпусі досліджень онлайн-навчання мовленнєві акти реалізуються через низку усталених стратегій, характерних для англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання (див. Додаток В, Таблиця В.3). Асертиви формують опис подій і тлумачення результатів, директиви структурують рекомендаційні та аналітичні фрагменти, комісиви маркують дослідницькі наміри, а декларативи використовуються для введення термінів або формування нових категорій знання. Як зауважують Томпсон і Тетела (Thompson & Thetela, 1995), мовленнєвий акт у поєднанні з прагматичними засобами його оформлення визначає спосіб, у який автор структурує аргументацію та встановлює взаємодію з читачем. Унаслідок цього прагматичні маркери виступають

не другорядними деталями, а складовою частиною іллокутивного змісту, визначаючи силу, статус і комунікативні межі висловлення (Grice, 1975).

Подальший аналіз зосереджено на основних типах мовленнєвих актів, характерних для наукових текстів про онлайн-освіту, а також на прагматичних маркерах, що забезпечують їх реалізацію. Такий підхід дозволяє окреслити, як автори організують наукове знання, позначають джерела інформації, виражають ставлення до даних і формують рекомендаційні чи аналітичні висновки у відповідності до норм англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

Рисунок 4.1. демонструє відсотковий розподіл дієслів, характерних для п'яти основних мовленнєвих актів, що формують прагматичну структуру англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Візуалізація підтверджує результати корпусного аналізу, згідно з якими асертиви становлять домінуючу групу, акумулюючи найбільший відсоток уживань (понад половину загального масиву). Це корелює з їхньою епістемічною функцією та роллю основного механізму репрезентації результатів.

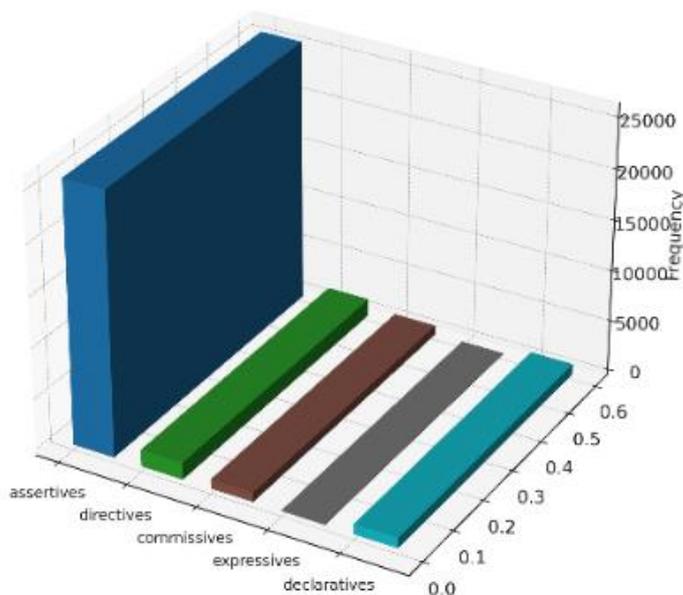


Рис. 4.1. Частотний розподіл дієслів за основними типами мовленнєвих актів

Директиви утворюють другу за частотністю групу та відображають рекомендаційний характер значної частини досліджень онлайн-навчання, зорієнтованих на практичні наслідки, педагогічні рішення та організаційні зміни. Їхня питома вага у діаграмі підкреслює структурованість рекомендаційних розділів та системну адресованість висновків. **Комісиви** займають меншу частку, але забезпечують організацію авторської позиції, окреслюючи межі аналізу, дослідницькі наміри та аналітичну траєкторію статей. Їхня стабільна присутність на діаграмі підтверджує важливість структурного метадискурсу в текстах про онлайн-навчання. **Експресиви** становлять порівняно невеликий відсоток, однак відіграють концептуально значущу роль у позначенні оцінних моментів, обмежень та нюансів інтерпретації. Їхня частка на діаграмі відповідає загальним закономірностям академічного письма, де оцінні висловлення використовуються вибірково та функціонально вмотивовано. **Декларативи**, що мають найнижчу питому вагу, забезпечують термінологічну та концептуальну стабільність дискурсу. Їхня мінімальна, проте систематична присутність у розподілі підтверджує їхню роль як інструментів формування поняттєвої рамки та визначень.

Загалом діаграма демонструє, що прагматична організація англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання є багаторівневою та ієрархічно впорядкованою: кількісне домінування асертивів поєднується з функціонально значимими ролями директивів, комісивів, експресивів і декларативів, що разом формують цілісну риторичну структуру наукового викладу.

Асертиви в науковому дискурсі онлайн-навчання. Асертиви становлять центральний іллокутивний тип у дискурсі досліджень онлайн-навчання та формують його епістемічний каркас. Частотний аналіз корпусу (Табл. 4.2) засвідчує домінування дієслів show (1 681 уживань), provide (1 307), find (1 060), indicate (852), reveal (325), demonstrate (251), confirm (196), що виконують функцію вербалізації результатів та

конструювання доказових тверджень. Завдяки цим одиницям автори подають емпіричні факти, структурують їхній зв'язок із дослідницькими питаннями та забезпечують прозорість наукового викладу. Така функція асертивів відповідає підходу К. Гайленда (K. Hyland), який розглядає їх як засіб контролю за достовірністю знання та маркування авторської позиції (Hyland, 2005, p. 176).

У дискурсу досліджень онлайн-навчання асертиви часто поєднують дескриптивний та інтерпретаційний компоненти. Це простежується у моделях на зразок *the findings indicate that online engagement significantly correlates with learners' satisfaction, the results demonstrate a positive association between perceived usefulness and behavioural intention, our analysis reveals that self-regulated learners tend to achieve higher outcomes in asynchronous environments*. Такі висловлення не лише фіксують емпіричні залежності, а й інтерпретують їх у рамках ширших концептуальних підходів, властивих галузі онлайн-навчання.

Важливою характеристикою корпусу є висока концентрація «якісних» асертивів, які виконують функцію дискурсивного моделювання впливу параметрів онлайн-навчання на результати навчальної діяльності. Підвищена частотність дієслів *affect* (867), *improve* (950), *enhance* (356), *support* (683), *promote* (344) спричинена орієнтацією досліджень на оцінювання ефективності освітніх технологій та педагогічних рішень. Приклади *system quality positively affects students' behavioural intention, interaction design enhances learners' motivation, institutional support improves engagement in blended settings* демонструють специфіку цього дискурсу: асертиви не лише описують явища, а й конструюють причинно-наслідкові зв'язки між елементами освітньої екосистеми. Саме у цьому контексті вони виконують модельно-інтерпретаційну функцію, узгоджену з логікою таких рамкових моделей, як TAM, UTAUT чи D&M-ISS.

Характерною рисою асертивів у дискурсі досліджень онлайн-навчання є підвищений рівень епістемічної обережності, що реалізується

через хеджинг. Конструкції *the findings suggest that, the results may indicate, this may also imply, students' responses seem to demonstrate, the observed differences can be explained by* систематично використовуються для регулювання сили твердження та збереження академічної коректності. Зумовлено це тим, що більшість досліджень спираються на опитування, кореляційний аналіз або моделювання структурних рівнянь, які передбачають імовірнісний характер висновків. Хеджинг забезпечує баланс між доказовістю та відкритістю до альтернативних інтерпретацій, що відповідає загальним закономірностям академічного письма, описаним у працях Д. Бібера та С. Конрад, які підкреслюють аналітичну гнучкість асертивних конструкцій (Biber & Conrad, 2009, p. 112).

Структуруванню асертивних тверджень сприяє системне використання логічних операторів, що організують послідовність аргументації: *however, the data show that..., in contrast, our results indicate..., therefore, the analysis confirms....* Такі моделі забезпечують когерентність викладу та визначають переходи між дескриптивною, інтерпретаційною та пояснювальною частинами дослідження (Chan et al., 2024).

Узагальнюючи, можна стверджувати, що асертиви в дискурсі онлайн-навчання виконують подвійну функцію: епістемічну, пов'язану з поданням результатів і фіксацією емпіричних залежностей, та модельно-інтерпретаційну, яка забезпечує інтеграцію даних у концептуальні рамки та відтворення причинно-наслідкових зв'язків. Саме поєднання цих функцій, підсилене хеджингом і логічними операторами, формує специфічний тип академічної асертивності, притаманний розвідкам про онлайн-навчання та відмінний від інших сфер академічного письма.

Директиви в науковому дискурсі онлайн-навчання. Директиви становлять важливий компонент прагматичної організації англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, оскільки виконують функцію рекомендаційного впливу та орієнтації читача на певні дії, моделі або

управлінські рішення. Відповідно до класифікації мовленнєвих актів Дж. Сьорла (J. Searle, 1969), директиви спрямовані на те, щоб адресат здійснив певну дію, однак у науковому письмі вони набувають специфічного формату – опосередкованого, поміркованого та епістемічно вивіреного. Їхня роль у дослідницькому викладі пов'язана насамперед із формуванням практичних висновків і рекомендацій, що випливають із результатів аналізу, а також із маркуванням напрямів подальших досліджень. У цьому директиви співвідносяться з описами метадискурсивної організації академічного тексту, поданими К. Гайлендом (K. Hyland), який трактує рекомендаційні формули як засіб упорядкування взаємодії між автором та читачем і механізм регулювання ступеня авторської позиційності (Hyland, 2005, p. 182).

Корпусний аналіз демонструє, що директиви в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання реалізуються через усталений набір лексико-граматичних моделей, у яких ключову роль відіграють модальні дієслова та формули доцільності. Найчастотнішими є конструкції з *should*, *need to*, *it is important to*, а також дієслова *encourage*, *recommend*, *require*, *allow* у рекомендаційній функції. Тенденція до домінування таких структур зумовлена прикладною спрямованістю досліджень онлайн-навчання, де результати мають безпосередні методичні, організаційні чи стратегічні наслідки. У корпусі систематично трапляються моделі, що адресуються різним групам учасників освітнього процесу: викладачам (*educators are encouraged to...*), адміністраціям університетів (*institutions should ensure...*), дизайнерам курсів (*course designers are advised to...*) або політикам (*policy makers may need to...*). Таким чином, директиви виявляють високий ступінь адресованості, що вирізняє їх серед інших іллокутивних типів.

Характерною рисою директивів у наукових статтях про онлайн-освіту є поєднання імперативності з прагматичним пом'якшенням. У переважній більшості випадків рекомендації подаються не у формі

прямих настанов, а у формі коректних і збалансованих порад, що враховують потенційні обмеження емпіричних даних. Це реалізується через конструкції *educators are encouraged to integrate digital interaction tools to increase student engagement, institutions should ensure adequate technical support for online learners, teachers need to provide timely feedback to sustain learner motivation*. Водночас автори часто застосовують хеджинг: *course designers may need to incorporate opportunities for self-regulation, policy makers could consider developing clearer guidelines for online assessment, it may be important to align instructional materials with learners' digital readiness*. Такі формули слугують маркерами академічної ввічливості та відповідають принципам, окресленим у теорії ввічливості П. Брауна та С. Левінсон (P. Brown & S. Levinson, 1987; David, 2009), згідно з якою зниження ступеня прямої висловлювання мінімізує потенційні загрози для «обличчя» адресата.

Директиви також характеризуються використанням структур, що підсилюють їхню логічну вмотивованість та пояснюють зв'язок між висновками та практичними наслідками, наприклад: *therefore, educators should consider diversifying interaction formats, in light of these results, institutions need to strengthen technical support, to address this issue, course designers are advised to provide more flexible assessment options*. Такі конструкції виконують функцію риторичного зв'язку між аналітичними результатами та рекомендаційною частиною дослідження, забезпечуючи плавний перехід від емпіричного до практичного рівня викладу.

Узагальнюючи, директиви у дискурсі онлайн-навчання виконують роль інструментів практичної інтерпретації результатів, забезпечуючи перенесення емпіричних висновків у площину педагогічних рішень, управлінських стратегій або дизайну навчального середовища. Вони поєднують рекомендаційний характер з академічною обережністю, демонструючи не лише прагнення автора спрямувати читача, а й усвідомлення багатофакторності досліджуваних явищ. У такий спосіб

директиви формують один із ключових аспектів прагматичної організації дискурсу онлайн-навчання, що вирізняється високим ступенем адресованості, збалансованістю тональності та орієнтацією на прикладну корисність отриманих даних.

Комісиви в науковому дискурсі онлайн-навчання. Комісиви становлять окремий тип іллокутивних стратегій у дискурсі досліджень онлайн-навчання та виконують функцію маркування авторської відповідальності за здійснення дослідницьких дій. У класичній типології Дж. Сьорла (J. Searle, 1969) комісиви передбачають зобов'язання мовця здійснити певну дію в майбутньому. У науковому стилі вони набувають специфічної форми, що не виражає прямої обіцянки, але фіксує намір, дослідницький план або межі авторського внеску. Такі конструкції відіграють роль риторичних маркерів, які організують структуру дослідження та задають взаємозв'язок між його етапами. У цьому контексті комісиви узгоджуються з підходом К. Гайленда (K. Hyland), який розглядає авторські декларації намірів як елемент «організаційного метадискурсу», що регулює очікування читача та створює враження методологічної прозорості (Hyland, 2005, p. 184).

Корпусний аналіз показує, що у статтях про онлайн-освіту комісиви реалізуються через формули авторських намірів та рамкові конструкції, характерні для вступних і методологічних розділів. Найпоширенішими є моделі *we aim to*, *we intend to*, *this study seeks to*, *our analysis focuses on*, *we attempt to*, *we propose to*. Такі висловлення виконують функцію структурування дослідницького процесу, позначаючи межі та спрямованість аналізу. У корпусі систематично трапляються приклади: *this study seeks to examine the relationship between instructor presence and learners' engagement*, *we aim to identify key predictors of satisfaction in asynchronous learning environments*, *our analysis focuses on determining how digital readiness influences performance outcomes*. Ці формули задають перспективу дослідження та відображають його аналітичну логіку.

Важливою рисою комісивів у дискурсі досліджень онлайн-навчання є їхня тісна прив'язаність до методологічної аргументації. Автори використовують конструкції, що не лише окреслюють наміри, а й легітимізують вибір методів або параметрів аналізу: *we intend to employ structural equation modelling to explore causal relationships, in this study, we propose to analyse behavioural intention through the UTAUT framework, we aim to validate the instrument using confirmatory factor analysis*. У таких випадках комісиви виконують подвійну функцію: вони адекватно повідомляють читача про методологічні рішення та одночасно пояснюють їх наукову доцільність. Це корелює з позицією Д. Бібера та С. Конрад, які вказують, що комісиви у наукових текстах відображають «процесуальну сторону» дослідження і становлять ключовий елемент організації експозиційної структури (Biber & Conrad, 2009, p. 119).

Комісиви також слугують засобом фіксації меж авторського внеску, особливо у дослідженнях із багатофакторною структурою. У корпусі наявні моделі *we limit our analysis to, we restrict the scope to, this article focuses specifically on*, які забезпечують делімітацію дослідницького простору та окреслюють, що саме є предметом аналізу. Приклади *we limit our analysis to behavioural intention predictors derived from self-report data* або *this article focuses specifically on learners' self-regulation strategies* демонструють спосіб, у який комісиви виконують функцію наукової відповідальності та коректного окреслення меж результатів.

Ще однією характеристикою комісивів у дискурсі онлайн-навчання є їхнє використання у побудові дослідницької траєкторії – як щодо виконаного аналізу, так і щодо планів подальших досліджень. Формули *we suggest conducting longitudinal studies to validate these findings, we propose to examine additional contextual factors in future research, we aim to extend the model by incorporating digital literacy variables* демонструють, як автори окреслюють перспективи подальшого наукового пошуку. Такі конструкції створюють зв'язність між поточним дослідженням і

майбутніми кроками наукової спільноти, підкреслюючи динамічну природу англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання.

Узагальнюючи, комісиви у дискурсі онлайн-навчання виконують три ключові функції:

(1) організаційну, забезпечуючи структурування дослідницького викладу та окреслення його меж;

(2) методологічну, пояснюючи мотивованість вибору методів та аналітичних підходів;

(3) проспективну, позначаючи можливі траєкторії розвитку досліджень.

У поєднанні ці функції формують специфічний тип академічної комісивності, у якому авторські наміри подаються як елемент наукової відповідальності та аналітичної послідовності, що забезпечує цілісність і передбачуваність дослідницького викладу в галузі онлайн-навчання.

Експресиви в науковому дискурсі онлайн-навчання. Експресиви становлять менш чисельну, проте концептуально значущу групу мовленнєвих стратегій у дискурсі онлайн-навчання. На відміну від асертивів, директивів і комісивів, що організують фактологічну, рекомендаційну та процесуальну частини дослідження, експресиви відображають ставлення автора до представлених даних, до надійності отриманих результатів або до релевантності певних теоретичних положень. У термінах прагматики експресиви виконують функцію епістемічного або оцінного позиціювання мовця (Searle, 1969), а у рамках академічного письма відповідають стратегіям *stance*, описаним у працях К. Гайленда (K. Hyland), який наголошує, що оцінні конструкції відіграють роль маркерів авторської присутності і формують «тон» дослідницького викладу (Hyland, 2005, p. 178).

Корпус статей про онлайн-навчання демонструє, що експресиви найчастіше реалізуються у вигляді маркерів оцінності, зауваг про значущість або обмеження даних, а також коментарів, що спрямовують

читача у інтерпретаційній площині. Характерними для цих стратегій є формули *it is worth noting, we acknowledge, it is important to highlight, notably, importantly, of particular relevance is*. У текстах трапляються приклади *it is worth noting that learners with lower digital readiness reported decreased confidence in asynchronous tasks, we acknowledge certain limitations related to self-reported measures, importantly, instructor presence emerged as a consistent predictor of satisfaction across contexts*. Такі конструкції не несуть нової емпіричної інформації, проте здійснюють важливу функцію інтерпретаційного супроводу.

Змістовою особливістю експресивів у дослідженнях онлайн-навчання є їхня спрямованість на уточнення меж достовірності й релевантності результатів. Експресиви дозволяють авторам демонструвати обережність у випадках, коли аналіз базується на вибірках зі значною варіативністю або на даних, отриманих із самооцінювання. Приклади *we acknowledge the potential bias introduced by voluntary participation, it is important to highlight that the study was conducted during emergency remote teaching, notably, some differences may stem from varying institutional policies* підкреслюють, що автори прагнуть забезпечити максимально коректне тлумачення результатів і водночас продемонструвати рефлексивність щодо обмежень.

Крім того, експресиви відіграють роль маркерів змістової значущості, коли автори акцентують увагу на певних аспектах аналізу, що мають концептуальне чи прикладне значення. Конструкції *notably, crucially, importantly* функціонують як сигнали читачеві про ключові елементи аргументації. Наприклад: *crucially, students who demonstrated strong self-regulation consistently outperformed their peers, notably, perceived usefulness remained a stable predictor even after controlling for demographic variables, importantly, interaction quality contributed more to satisfaction than course design factors*. Такі експресиви формують макрориторичну

організацію тексту, допомагаючи читачеві ідентифікувати найвагоміші висновки.

Експресиви також з'являються у контекстах обґрунтування практичних рекомендацій. Конструкції *it is important for educators to recognise, we stress the need to consider, it is essential to acknowledge* виконують функцію пояснення педагогічних або методологічних імплікацій результатів. Ці моделі формують місток між інтерпретаційною та рекомендаційною частинами дослідження, забезпечуючи логічність переходу від аналізу до практичної значущості.

Узагальнюючи, експресиви в дискурсі онлайн-навчання виконують три ключові функції:

- 1) епістемічну, що пов'язана з вираженням авторського ставлення до надійності, достатності та обмежень емпіричних даних;
- 2) оцінно-інтерпретаційну, спрямовану на акцентування релевантних аспектів аналізу та значущості отриманих результатів;
- 3) метадискурсивну, яка забезпечує організацію тексту, керування інтерпретацією та логічне структурування аргументації.

Незважаючи на відносно невелику кількість експресивів у порівнянні з асертивами чи директивами, їхнє прагматичне значення є істотним: саме вони забезпечують присутність авторського голосу, маркують важливі інтерпретаційні вузли та гарантують рефлексивність висновків. Унаслідок цього експресиви становлять невід'ємний елемент риторичної організації наукових текстів про онлайн-навчання.

Декларативи в науковому дискурсі онлайн-навчання. Декларативи становлять найменш чисельний, проте структурно значущий тип мовленнєвих актів у дискурсі онлайн-навчання. На відміну від асертивів, директивів і комісивів, вони не спрямовані на опис емпіричних результатів і не формують рекомендацій або дослідницьких намірів. Їхня основна функція полягає у встановленні термінів, категорій та аналітичних рамок, на основі яких здійснюється інтерпретація

дослідницького матеріалу. У класичній концепції Дж. Серля (Searle, 1969) декларативи змінюють стан речей у соціальному або дискурсивному просторі; у науковому письмі вони реалізуються як формально-аналітичні акти, що вводять дефініції, окреслюють класифікації та структурують поняттєвий апарат. У цьому аспекті декларативи корелюють із підходом Дж. Свейлза, який розглядає термінологічне означення як один із ключових механізмів легітимації наукового знання (Swales, 1990).

У корпусі наукових статей про онлайн-освіту декларативи реалізуються насамперед через визначальні та концептуалізувальні конструкції. Типовими є формули *this study defines, is conceptualised as, is understood as, we classify, the term refers to*. Вони створюють основу для аналітичної роботи з матеріалом, забезпечуючи єдність термінологічного поля та унеможливлуючи багатозначність тлумачення. У текстах трапляються конструкції *online engagement is conceptualised as learners' active cognitive and behavioural participation in digital learning activities, self-regulation is defined as a set of goal-directed behaviours that facilitate autonomous learning, learning analytics is understood as the systematic analysis of educational data to support instructional decision-making*. Такі декларативи не просто надають визначення, а задають межі того, що вважається релевантним об'єктом аналізу.

Особливу роль декларативи відіграють у побудові класифікацій та концептуальних моделей, що широко застосовуються у дослідженнях онлайн-навчання. Формули *we distinguish between, this study adopts the following categorisation, the model consists of, the framework includes* забезпечують структурування теоретичного простору. У корпусі наявні приклади *we distinguish between three types of interaction: learner-content, learner-instructor, and learner-learner, the proposed framework includes cognitive, behavioural, and affective dimensions of engagement, the model consists of four constructs adapted from the UTAUT framework*. Такі

висловлення виконують функцію аналітичного впорядкування, формуючи підґрунтя для подальшого емпіричного тестування.

Декларативи також застосовуються у ситуаціях, коли автори обґрунтовують нові концептуальні підходи або уточнюють межі застосування вже існуючих. У цих випадках вони виконують функцію дискурсивної інновації – установлення нових термінів або розширення змісту усталених категорій. Характерними є конструкції *in this study, we introduce the concept of..., the term is extended to include..., we operationalise this construct as...*. Приклади *we operationalise digital readiness as a multidimensional construct encompassing technical skills, access, and self-efficacy* або *the term emergency remote teaching is used to denote temporary instructional arrangements implemented under crisis conditions* засвідчують прагнення авторів уточнити теоретичні рамки аналізу та забезпечити їх відповідність досліджуваному контексту.

Хоча декларативи менш численні порівняно з іншими типами мовленнєвих актів, їхня роль є системоутворювальною. Вони задають структуру концептуального простору, формують термінологічну узгодженість і забезпечують чіткість наукового викладу. У дискурсі онлайн-навчання декларативи мають особливе значення, оскільки галузь характеризується швидкими технологічними змінами, появою нових понять і необхідністю адаптації теоретичних рамок до актуальних освітніх реалій. Завдяки декларативам науковий текст набуває внутрішньої логіки, стабільності та аналітичної передбачуваності, що дозволяє інтегрувати емпіричні спостереження у впорядковану систему знань.

Аналіз мовленнєвих актів і прагматичних маркерів у дискурсі онлайн-навчання засвідчує його складну, багаторівневу риторичну організацію, у якій різні типи іллокутивних дій виконують взаємодоповнювальні функції. Асертиви формують епістемічний фундамент наукового викладу, забезпечуючи репрезентацію результатів і інтерпретацію емпіричних залежностей. Директиви реалізують

рекомендаційний компонент дослідницької аргументації, орієнтований на педагогічні, методологічні та управлінські імплікації. Комісиви структурують процесуальну логіку дослідження, маркуючи авторські наміри, обсяг аналізу та перспективи подальшої роботи. Експресиви фіксують оцінні й рефлексивні елементи, що сприяють акцентуванню на надійності даних і релевантності висновків. Декларативи встановлюють термінологічні та концептуальні засади, на основі яких здійснюється інтерпретація явищ онлайн-навчання. У сукупності ці стратегії формують комплексну прагматичну структуру, яка поєднує фактологічність, аналітичну гнучкість і прикладну спрямованість, забезпечуючи внутрішню логіку англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання та його відповідність вимогам сучасних освітніх досліджень.

Аналіз мовленнєвих актів та прагматичних маркерів у дискурсі онлайн-навчання продемонстрував його багаторівневу іллокутивну організацію, у якій кожен тип висловлень виконує окрему функцію в конструюванні наукового знання. Асертиви становлять епістемічне ядро корпусу, забезпечуючи репрезентацію емпіричних результатів, інтерпретацію статистичних залежностей і формування причинно-наслідкових моделей. Директиви реалізують рекомендаційний потенціал досліджень, спрямовуючи висновки у площину педагогічних рішень, організаційних стратегій та управління освітнім середовищем. Комісиви структурують дослідницький процес, позначаючи наміри, межі та методологічні засади аналізу, тоді як експресиви забезпечують оцінно-рефлексивний супровід, фіксуючи ставлення автора до надійності даних і значущості виявлених тенденцій. Декларативи, у свою чергу, формують концептуальне підґрунтя досліджень, встановлюючи терміни, категорії та класифікації, що визначають простір інтерпретації.

Узгоджена взаємодія цих іллокутивних стратегій формує структурну та прагматичну цілісність англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Завдяки високій щільності асертивів, поєднаних із

розгалуженою системою хеджингу, логічних операторів, рамкових конструкцій та оцінних маркерів, науковий текст вибудовується як прозора, доказова й одночасно аналітично гнучка модель освітніх процесів у межах англомовного наукового дискурсу досліджень онлайн-навчання. Така організація забезпечує збалансоване поєднання емпіричної фактології, теоретичної інтерпретації та практичної релевантності, що є визначальною рисою сучасних досліджень онлайн-навчання.

4.3. Рівні навчальної діяльності за таксономією Блума

Когнітивна перспектива аналізу наукового дискурсу ґрунтується на принципі, за яким мовлення у науковому тексті відтворює структуру пізнавальної діяльності автора. Однією з найвпливовіших моделей, що дозволяє інтерпретувати інтелектуальні операції, є таксономія освітніх цілей Б. Блума, представлена у класичній праці *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I. Cognitive Domain* (Bloom et al., 1956). У цій моделі когнітивні дії подаються як ієрархічно впорядковані рівні, що варіюються від репродукування інформації до її творчого перетворення. Попри первинно педагогічне призначення, таксономія Блума вже понад півстоліття використовується у дослідженнях академічного письма, оскільки дає можливість простежити, як у науковому тексті вербалізуються базові процеси мислення – опис, узагальнення, пояснення, оцінювання та створення нових знань.

Ревізія таксономії, здійснена Л. Андерсоном і Д. Кратволом на початку XXI століття, змінила акцент із категорій іменникового типу (*knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation*) на дієслівні (*remember, understand, apply, analyze, evaluate, create*) (Anderson & Krathwohl, 2001). Це наблизило модель до мовних і дискурсивних практик, адже сучасна версія таксономії концентрується на діях, які автор здійснює у тексті. Саме тому вона стала одним із ключових інструментів аналізу англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання у працях К.

Гайленда (Hyland, 2005), Дж. Коффін (Coffin, 2006), А. Г'юїнгс (Hewings, 2004), Д. Бібера (Biber, 2006) та С. Конрад (Conrad, 2009), де підкреслюється, що когнітивні операції знаходять безпосереднє відображення у виборі дієслів, синтаксичних структур та типів аргументації. Таким чином, таксономія Блума перетворилася на теоретичний інструмент, який дозволяє описувати семантико-прагматичний рівень наукового тексту через призму мисленнєвих дій, що за ним стоять.

Поширення онлайн-навчання спричинило низку трансформацій у способах пізнавальної діяльності, що отримало відображення в адаптаціях таксономії – насамперед у моделі *Bloom's Digital Taxonomy*, розробленій А. Черчісом (Churches, 2008). Онлайн-навчання змінює не лише те, як студенти навчаються, але й те, як дослідники описують педагогічні явища. У роботах Т. Рівза (Reeves, 2006), Г. Сіменса (Siemens, 2005), М. Конрада (Conrads et al., 2017), а також у численних систематичних оглядах М. Мінз (Means et al., 2010), Р. Бернарда (Bernard et al., 2009), Б. Чжен (Zheng et al., 2018) та Д. Пічіано (Pisciagno, 2017) підкреслюється, що в умовах онлайн-навчання когнітивні операції переорієнтовуються на аналітичне, оціночне та творчо-модельне мислення. Це стосується не лише навчальних завдань, а й структури наукових текстів, у яких опис онлайн-навчання супроводжується складними багатофакторними поясненнями, побудовою моделей, формулюванням нових понять та аргументацією, що вимагає дій на вищих когнітивних рівнях.

Особливого значення таксономія Блума набуває у розвідці англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, оскільки дозволяє пояснити, чому цей дискурс суттєво відрізняється від традиційних академічних жанрів. У класичному науковому письмі домінує рівень *Analyze*, тоді як у текстах про онлайн-навчання структура когнітивних дій зміщується у бік *Evaluate* та *Create*. Це пов'язано з тим, що сам предмет дослідження передбачає необхідність оцінювати ефективність

інструментів, порівнювати технологічні рішення, моделювати взаємодію між змінними та пропонувати інноваційні педагогічні підходи. Саме тому автори таких статей частіше вдаються до операціоналізації понять (*digital readiness, emergency remote teaching*), створюють нові параметри оцінювання або уточнюють зміст існуючих рамкових моделей (UTAUT, TAM, D&M-ISS).

На рівні текстової організації це проявляється у підвищеній частотності мовних моделей, що відповідають рівням *Analyze* (*the results indicate, comparison shows, correlation suggests*), *Evaluate* (*the findings highlight the importance, these results raise concerns*) та *Create* (*we propose a new model, this study introduces a conceptual framework*). В оглядах літератури та теоретичних розділах функціонують конструкції, що відповідають рівням *Remember* і *Understand*, проте їхня частка є мінімальною. Це узгоджується з тенденціями, описаними Д. Бібером та Б. Грєм (Biber & Gray, 2016), щодо зменшення ролі репродуктивних когнітивних операцій у сучасному науковому стилі та переходу до аналітичних, узагальнювальних і конструктивно-інтерпретаційних форм мислення.

Для дискурсивного аналізу така динаміка має кілька наслідків. По-перше, таксономія Блума дозволяє інтерпретувати наукові тексти про онлайн-освіту як такі, що репрезентують зміщений когнітивний профіль, у якому домінують дії вищих рівнів аналізу, оцінювання, синтезу та творення. По-друге, вона сприяє поясненню специфіки мовних засобів, зокрема високого рівня абстракції, частого використання аналітичних дієслів, домінування складних причинно-наслідкових конструкцій і широкого застосування авторських моделей. По-третє, таксономія формує теоретичну основу для подальшого корпусного аналізу, уможливаючи зіставлення частотності різних лексико-граматичних моделей із відповідними когнітивними операціями та демонструючи способи відображення мислення в мовленні.

Таким чином, таксономія Блума та її сучасні модифікації не лише окреслюють теоретичну рамку для опису когнітивної структури англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, але й забезпечують методологічний інструмент для інтерпретації того, як у мовленні дослідників вербалізуються аналітичні, оціночні та узагальнювальні операції. Це дозволяє пояснити, чому англomовний дискурс досліджень онлайн-навчання не є простим відображенням освітньої практики, а постає як автономна сфера академічної комунікації з власною структурою аналітичних і методологічних дій, сформованих у відповідь на специфіку онлайн-навчання як освітнього формату.

Рівні навчальної діяльності в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання репрезентуються через систему мовних операцій, які корелюють з ієрархією пізнавальних дій, описаних у таксономії Б. Блума (Bloom, 1956) та її ревізії Л. Андерсон і Д. Кратвол (Anderson & Krathwohl, 2001). У текстах досліджень ці рівні реалізуються у вигляді типових лінгвістичних моделей, що сигналізують, на який тип навчальної діяльності орієнтований авторський виклад: від відтворення й пояснення знань до їх аналізу, оцінювання та узагальнення.

Для англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання така стратифікація є показовою, оскільки ці тексти поєднують опис освітніх форматів, аналіз педагогічних процесів і моделювання взаємозв'язків між навчальними умовами та результатами. Корпусний аналіз засвідчує нерівномірну представленість рівнів пізнавальної діяльності: переважають мовні засоби, пов'язані з розумінням, застосуванням і аналізом, тоді як оцінювання та створення реалізуються рідше й характеризуються складнішими синтаксичними та прагматичними структурами. Такий розподіл відповідає загальній тенденції досліджень онлайн-навчання, у яких аналітична та інтерпретаційна діяльність становить ядро викладу (Picciano, 2017; Means et al., 2010).

Когнітивна структура англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання є важливим компонентом його семантико-прагматичної організації, оскільки відображає способи опрацювання інформації, інтерпретації даних і побудови дослідницьких узагальнень. На відміну від традиційних сфер академічного письма, де виклад здебільшого рухається від опису до узагальнення, дискурс онлайн-навчання характеризується інтенсивним застосуванням теоретичних моделей, аналізом багатовимірних емпіричних даних та систематичним моделюванням взаємозв'язків між параметрами навчання. У цьому контексті звернення до таксономії Б. Блума є методологічно виправданим, оскільки вона дозволяє виявити домінуючі типи пізнавальної діяльності та простежити, яким чином вони реалізуються через типові мовні моделі в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання. Поєднання таксономії з корпусними методами уможливорює окреслення когнітивного профілю цієї сфери досліджень без виходу за межі лінгвістичного аналізу.

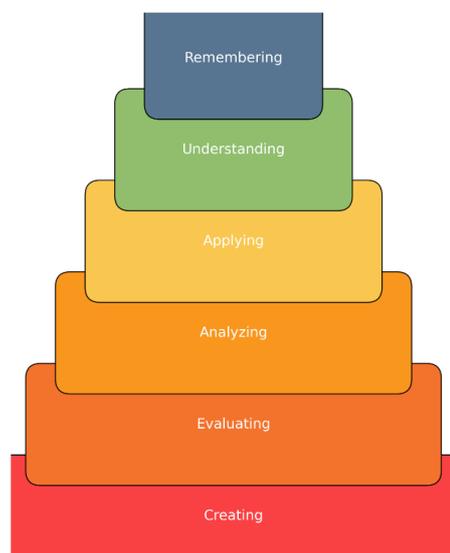


Рис. 4.2. Ієрархія когнітивних операцій в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання (за таксономією Блума)

На рівні розуміння (*understanding*) автори пояснюють властивості освітніх явищ і уточнюють значення досліджуваних категорій. Лінгвістичними індикаторами цього рівня виступають конструкції *define*,

describe, explain, outline, conceptualise, що формують семантичну основу дискурсу. У корпусі поширені формули *online learning refers to the delivery of educational content via the Internet; self-regulation is defined as a set of goal-directed behaviours that facilitate autonomous learning; learner engagement is conceptualised as cognitive, behavioural, and affective participation in digital activities*. Такі висловлення виконують функцію структурної підготовки до подальших аналітичних дій, забезпечуючи єдність термінологічної рамки та запобігаючи неоднозначному тлумаченню. У цьому виявляється зв'язок між когнітивним рівнем розуміння та декларативними мовленнєвими актами, які забезпечують базовий рівень наукової когніції.

Більш високі рівні когнітивної активності – застосування (*applying*) та аналіз (*analyzing*) – становлять ядро англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. На рівні застосування автори демонструють використання теоретичних моделей або методологічних процедур для інтерпретації даних. Типові конструкції – *examine, apply, investigate, test, use* – засвідчують застосування теорії у практичному контексті, як у прикладах: *the study applies the UTAUT framework to examine behavioural intention; we investigate how digital readiness influences learners' confidence; the model is used to test causal pathways across three learner groups*. На рівні аналізу реалізуються операції порівняння, виокремлення складових, виявлення залежностей, що маркується дієсловами *analyse, compare, identify, differentiate, determine*. У корпусі регулярно трапляються конструкції на зразок *the analysis identifies three dominant patterns of interaction; we compare outcomes across synchronous and asynchronous formats; the data allow us to determine which instructional factors contribute most to satisfaction*. Ці приклади показують, що дискурс онлайн-навчання функціонує переважно як дискурс аналітичного моделювання, де емпіричні дані інтегруються у складні когнітивні структури – SEM-моделі, кореляційні матриці, багатовимірні шкали.

У публікаціях про онлайн-освіту також присутні прояви когнітивних операцій оцінювання (evaluating), характерних для рефлексивних і критичних досліджень. Лінгвістично вони виражені через конструкції evaluate, assess, justify, argue, highlight, suggest significance. Такі моделі часто супроводжують рекомендаційні висновки або критичний огляд даних. У корпусі фіксуються приклади *the findings highlight the importance of structured instructor feedback; the study evaluates the effectiveness of adaptive learning tools; we assess the reliability of self-report scales used in previous research; the results provide justification for redesigning assessment formats in online courses*. Оцінні конструкції відіграють ключову роль у зв'язуванні емпіричної частини з педагогічними імплікаціями, що відповідає загальній тенденції досліджень онлайн-навчання орієнтуватися на практичну релевантність (Reeves, 2006; Zheng et al., 2018). Вони також реалізують експресивні та директивні мовленнєві стратегії, оскільки містять елемент авторської позиції й формують основу для рекомендацій.

Найвищий рівень – створення (*creating*) – представлений меншою кількістю, але концептуально важливими конструкціями: propose, develop, design, formulate, construct. Саме ці операції вказують на здатність автора не лише описувати чи аналізувати явища, а й створювати нові пояснювальні моделі або пропонувати концептуальні інновації. У корпусі трапляються приклади *we propose a new multidimensional model of learner engagement; the study develops an integrated framework combining behavioural and motivational predictors; the authors design an instrument to measure online interaction quality; this article formulates a revised definition of digital readiness*. Ці мовні структури демонструють трансформаційний характер досліджень онлайн-навчання, у межах яких науковий аналіз спрямований не лише на опис наявних практик, а й на розроблення нових теоретичних підходів і аналітичних моделей. У такому дискурсивному вимірі онлайн-навчання концептуалізується як динамічний об'єкт

наукової рефлексії, що вимагає переосмислення усталених схем знання та способів їх організації. Такий підхід узгоджується з конективістською позицією Дж. Сіменса (Siemens, 2005), відповідно до якої навчання інтерпретується як процес формування нових зв'язків, структур і моделей знання, що відображається і в теоретичній логіці сучасних наукових публікацій про онлайн-навчання.

Отже, корпусний аналіз засвідчує, що когнітивні операції у дискурсі досліджень онлайн-навчання розподілені нерівномірно: домінують рівні розуміння, застосування та аналіз, тоді як оцінювання й створення представлені меншою кількістю, але концептуально складнішими висловленнями. Така структура відображає як природу самого предмета – багатофакторного, технологічно та поведінково складного, – так і жанрові особливості наукових статей, орієнтованих на емпіричний аналіз і моделювання. Використання таксономії Блума дозволяє не лише описати когнітивні принципи організації дискурсу, а й виявити специфіку академічної діяльності дослідників онлайн-навчання, яка поєднує традиційні аналітичні методи з елементами концептуального конструювання.

Оскільки таксономія Блума описує мисленнєві операції, її застосування до корпусу статей дозволяє виявити мовні структури, що репрезентують кожен когнітивний рівень. Це узгоджується з підходами К. Гайленда (Hyland, 2005) та Дж. Коффіна (Coffin, 2006), які наголошують на необхідності аналізувати академічне письмо через призму дій автора. З огляду на це, у Таблиці В.2 (див. Додаток В, табл. В.2) подано систематизований розподіл когнітивних операцій, типових мовних моделей і корпусних прикладів.

Проведений опис когнітивних рівнів таксономії Блума та їхніх типових лінгвістичних реалізацій окреслює загальну концептуальну рамку для аналізу англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Однак для того, щоб визначити, які саме операції фактично домінують у

корпусі наукових статей, недостатньо теоретичного моделювання: необхідним є кількісний аналіз, що дозволяє співвіднести кожен когнітивний рівень із частотністю відповідних дієслівних груп. Саме перехід від теоретичного опису до емпіричного вимірювання забезпечує можливість відтворити реальну когнітивну конфігурацію дискурсу та встановити, які типи інтелектуальних дій формують його структурну основу.

Таблиця В.2. (див. Додаток В, табл. В.2) узагальнює результати корпусного аналізу та демонструє, як різні типи когнітивних операцій реалізуються на рівні мовних структур. Вона відображає, що дискурс онлайн-навчання характеризується не лише домінуванням операцій аналізу та оцінювання, але й виразною присутністю операцій створення через моделі концептуалізації, розробку аналітичних рамок і пропозицію нових теоретичних підходів. Це підтверджує тезу про високий рівень когнітивної насиченості та аналітичної складності цього сегмента наукового дискурсу.

Підсумовуючи результати аналізу, можна стверджувати, що когнітивний профіль англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання суттєво відрізняється від класичних академічних жанрів. Домінування операцій розуміння, застосування та аналізу поєднується з виразним посиленням рівнів оцінювання та створення, які забезпечують побудову нових концептуальних моделей, формування аналітичних рамок і розвиток критичних інтерпретацій досліджуваного об'єкта. Зафіксовані мовні моделі свідчать про те, що автори не обмежуються описом емпіричного матеріалу, а активно інтегрують різні типи даних, вибудовують складні аргументативні структури та пропонують власні інтерпретаційні рішення. У цьому сенсі дискурс досліджень онлайн-навчання постає як інтелектуально насичений сегмент наукової комунікації, у межах якого когнітивні операції вищого рівня виконують

системоутворювальну функцію й забезпечують осмислення складних педагогічних та поведінкових параметрів.

Корпусний аналіз статей з онлайн-навчання демонструє, що розподіл когнітивних операцій, визначених у таксономії Б. Блума, має виразно асиметричний характер. Різні групи дієслів формують специфічний когнітивний профіль цього дискурсу, у якому домінують операції *Analyze*, *Evaluate* та *Create*, тоді як *Remember* та частково *Understand* виконують допоміжні структурні функції. Частотність ключових дієслів дає змогу кількісно відтворити цю конфігурацію та показати, як мовні моделі відображають інтелектуальну діяльність автора.

Рівні *Remember* та *Understand* представлені у корпусі мінімально, що узгоджується з тенденцією сучасного академічного письма уникати репродуктивних когнітивних дій. Окремі моделі, типу *is defined as* або *refers to*, вживаються переважно на початку статей, однак частотність відповідних дієслів залишається низькою: *define* – 299, *describe* – 297, *include* – 1,088 (причому *include* часто виконує технічну, а не когнітивну функцію). На рівні *Understand* домінують інтерпретаційні конструкції *explain* – 363, *understand* – 355, *reflect* – 277, але вони не формують основних вузлів аргументації. Поширені моделі *increased autonomy is associated with...* або *this distribution appears to reflect...* виконують функцію зв'язування етапів аналізу, а не самостійного когнітивного змісту. Таким чином, нижні рівні таксономії представлені здебільшого як структурні елементи організації тексту.

На відміну від них, операція *Applying* має значно вищу частотність і виступає перехідною ланкою між описом та аналізом. Дієслова *apply* – 411, *use* – 3,793, *employ* – 125, *examine* – 429 фіксують моменти, у яких автори застосовують теоретичні моделі та статистичні процедури до отриманих даних. У корпусі регулярно трапляються конструкції *the study applies the UTAUT framework to examine behavioural intention* або *the responses were analysed using a multivariate regression approach*, які

позначають не кінцевий результат, а підготовчий етап поглибленого аналізу. Саме цей рівень забезпечує перехід від дескриптивних характеристик до виявлення причинно-наслідкових зв'язків.

Домінантною когнітивною операцією англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання є *Analyze*. Висока частотність дієслів *analyze* (534), *compare* (455), *identify* (359), *determine* (388), *reveal* (325) підтверджує провідну роль аналітичних дій у структурі цих наукових публікацій. Це зумовлено складністю предмета дослідження, який передбачає моделювання взаємодій між різними параметрами онлайн-навчання, зокрема організаційними, поведінковими та педагогічними. У корпусі систематично фіксуються моделі *the analysis identifies three dominant patterns of interaction, we compare learning outcomes across synchronous and asynchronous formats, the data allow us to determine which instructional factors contribute most to engagement*. На рівні аргументації операція *Analyze* формує логічну вісь дослідження, навколо якої вибудовуються оцінювання результатів і подальше теоретичне узагальнення.

Вагому роль відіграє також операція *Evaluate*, особливо в сегментах текстів, де автори здійснюють критичне осмислення виявлених закономірностей або оцінюють ефективність дослідницьких рішень і методологічних підходів. Частотність дієслів *evaluate* (336), *assess* (308), *argue* (200), *highlight* (130), *recommend* (121) свідчить про системну присутність оцінної діяльності в дискурсі. Корпус демонструє конструкції типу *these results highlight the need for clearer institutional support structures* або *we assess the reliability of self-report scales used in previous research*, що підтверджує інтеграцію оцінювання як у фінальні, так і в проміжні аналітичні блоки. У межах цього дискурсу *evaluate* виконує не лише функцію критики, а й аргументативно-рекомендаційну функцію, спрямовану на формування узагальнених висновків і подальших дослідницьких рішень.

Найвищий рівень когнітивних операцій – *create* – у дискурсі досліджень онлайн-навчання представлений особливо виразно. Частотність дієслів *develop* (743), *propose* (691), *design* (349), *construct* (162), *introduce* (221) демонструє системний перехід від аналізу до концептуального моделювання. Корпусні приклади на зразок *we propose a multidimensional model of learner engagement, the study develops an integrated framework combining behavioural and motivational predictors, the authors design a tool to measure online interaction quality* засвідчують, що створення нових теоретичних і аналітичних моделей є типовою, а не поодинокую практикою. Саме ця операція визначає високий рівень абстракції та теоретичну спрямованість досліджень у галузі онлайн-навчання.

Частотний розподіл дієслів підтверджує нерівномірність когнітивної піраміди: мінімальну представленість операцій *Remembering* та *Understanding*, домінування *analyze*, суттєве підсилення *Evaluate* та надзвичайно активну роль *create*. Така конфігурація відображає специфіку англійського дискурсу досліджень онлайн-навчання як простору вищих когнітивних операцій, орієнтованого на критичне осмислення, інтеграцію різнорідних даних і конструювання нових теоретичних рамок для інтерпретації складних дослідницьких об'єктів.

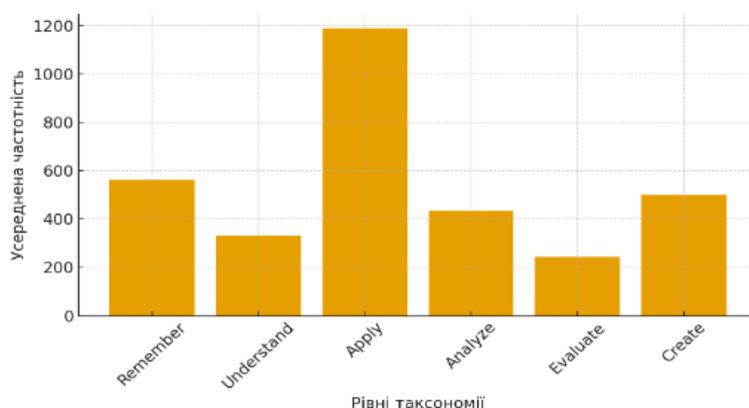


Рис. 4.3. Частотність дієслів за когнітивними рівнями Блума у дискурсі онлайн-навчання (усереднені значення)

Рисунок 4.3 відображає усереднені частоти дієслівних груп, об'єднаних за шістьма когнітивними рівнями таксономії Блума. Найнижчі значення спостерігаються на рівнях *Remember* та *Understand*. Далі простежується поступове збільшення частотності для *Applying*, різкий підйом на рівні *Analyzing* і збереження високих значень у *Evaluate* та *Create*. Дискурс e-learning демонструє нетипову для класичних дисциплін інтенсивність операцій верхніх рівнів, що підтверджує його орієнтацію на критичне осмислення та теоретичне моделювання.

Представлені кількісні дані підтверджують нерівномірність когнітивного профілю англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Згідно з Таблицею В.4. (Див. Додаток В), частка дієслів рівнів *Remember* та *Understand* є мінімальною й виконує переважно допоміжні функції – дефініювання, окреслення термінологічних рамок та уточнення значень. Натомість рівень *Applying* демонструє різке зростання частотності, що відповідає практичному характеру досліджень у сфері e-learning, де теоретичні моделі застосовуються до реальних даних. Домінування рівня *Analyzing* узгоджується з аналітичною природою англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання, у межах якого ключовим завданням є виявлення структур, закономірностей і взаємозв'язків між змінними, моделями та дослідницькими підходами. Водночас високі показники дієслів груп *Evaluate* та *Create* свідчать про те, що автори наукових публікацій не обмежуються інтерпретацією отриманих результатів, а активно реалізують критичні, рекомендаційні та концептуалізаційні дії, спрямовані на переосмислення наявних теоретичних рамок і пропозицію нових аналітичних рішень. Як показано на рис. 4.30, когнітивна піраміда англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання фактично інвертована у бік операцій високого рівня, що підтверджує інтелектуальну складність цього наукового сегмента та його орієнтацію на продукування нових моделей осмислення дослідницьких даних.

Узагальнюючи результати аналізу, можна стверджувати, що когнітивна структура англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання формується як інверсійна модель порівняно з класичними академічними жанрами: мінімальна частка репродуктивних когнітивних дій поєднується з домінуванням операцій аналізу, оцінювання та створення. Саме така конфігурація, зафіксована як на рівні лінгвістичних моделей, так і у частотнісному розподілі дієслів, дає підстави розглядати дискурс досліджень онлайн-навчання як високорівневу інтелектуальну практику, у межах якої емпіричні дані не стільки описуються, скільки концептуально переосмислюються та інтегруються в нові теоретичні й методологічні рамки. Такий когнітивний профіль відображає складність і багатовимірність дослідницького мислення, характерного для сучасного англомовного наукового дискурсу, та підтверджує, що операції вищих рівнів таксономії Блума виконують у ньому не допоміжну, а структуроутворювальну функцію.

Висновки до Розділу 4

Розділ 4 засвідчує, що прагматична структура англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання формується через цілісну взаємодію семантичної природи дієслів, їхнього частотного розподілу, колокаційних моделей та дискурсивних функцій, які поєднують когнітивний, методологічний, оцінний та соціально-комунікативний виміри академічного мислення. Корпусний аналіз показав, що дієслова в цьому типі дискурсу виконують не лише текстоутворювальну функцію, а й репрезентують способи інтелектуального опрацювання знання, методологічні дії дослідника та механізми взаємодії у спільноті.

По-перше, семантико-прагматична класифікація дієслів, виділена у дослідженні (когнітивні, процедурні, репортивні, оцінні, інтерперсональні), відтворює домінантні комунікативні інтенції авторів академічних текстів про онлайн-навчання. Ці категорії репрезентують

різні рівні наукового викладу: когнітивний забезпечує осмислення явищ, процедурний – операційну точність і формалізованість методології, репортивний – об’єктивність фактологічного опису, оцінний – аргументативність і достовірність висновків, інтерперсональний – діалогічність та академічну ввічливість. Така структурованість дозволяє простежити, як науковий текст переходить від констатації фактів до інтерпретації та соціально значущого узагальнення.

По-друге, кількісний аналіз показав, що частотний профіль дієслів корпусу досліджень онлайн-навчання концентрується довкола процедурних (*conduct, apply, implement, design, develop*) і репортивних (*show, report, describe, indicate*) одиниць, що підтверджує емпіричну спрямованість сучасних наукових публікацій у галузі освітніх технологій. Водночас стабільно висока частка когнітивних дієслів (*understand, identify, analyze, recognize, assume*) свідчить про те, що тексти не обмежуються описом процедур, а активно формують та інтерпретують знання. Зростання обсягу інтерперсональної лексики у статтях останніх років вказує на еволюцію академічного стилю в бік більшої відкритості й аналітичного діалогу.

По-третє, колокаційний аналіз ключових когнітивних дієслів засвідчив їхню системну роль у структуруванні аналітичного викладу в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання. Дієслово *understand* використовується для маркування інтенції осмислення навчального змісту та зв’язків між елементами освітнього процесу; *identify* позначає аналітичні дії класифікації, виявлення закономірностей і діагностики проблем; *recognize* поєднує аналітичний опис із оцінним прийняттям наукової значущості результатів; *analyze* репрезентує процедури детального розгляду даних і інтерпретації отриманих результатів; *assume* слугує засобом формулювання гіпотетичних положень, окреслення меж інтерпретації та пом’якшення категоричності тверджень. У сукупності ці дієслова відображають послідовність аналітичних операцій, характерних

для академічного опису досліджень онлайн-навчання — від первинного аналізу матеріалу до узагальнення та інтерпретації результатів.

По-четверте, аналіз процедурних дієслів показав, що вони виконують роль маркерів операційного контролю й методологічної точності. *Conduct* позначає проведення дослідницьких процедур і гарантує емпіричну відтворюваність; *apply* відображає застосування теорії чи методу в конкретному контексті; *implement* маркує практичне впровадження технологій, стратегій і політик; *design* фіксує етап концептуального планування; *develop* відтворює створення інноваційних моделей, інструментів чи навчальних рішень. Їхні колокаційні профілі демонструють послідовність дії дослідника та підкреслюють структурність і впорядкованість академічного тексту.

По-п'яте, прагматичний вимір функціонування дієслівних одиниць засвідчує, що англomовний дискурс досліджень онлайн-навчання поєднує епістемічний, оцінний і соціально-інтерактивний рівні. Стратегії мовленнєвого пом'якшення (*may suggest, might indicate*), формули колективної позиції (*we argue that, researchers recognize*) та маркери академічної етики створюють дискурсивний простір співмислення. У цьому просторі знання не просто репрезентується, а конструюється в процесі академічної взаємодії — між автором наукового тексту, дослідницькою спільнотою та усталеними епістемічними нормами англomовного наукового дискурсу. Така модель узгоджується з міждисциплінарною природою досліджень онлайн-навчання, у межах яких мовні, когнітивні та методологічні параметри перебувають у тісному взаємозв'язку та визначають способи формування, аргументації й легітимації наукового знання.

Отже, результати аналізу, викладені в Розділі 4, засвідчують, що дієслова в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання є ключовими індикаторами як структурної організації тексту, так і певних різновидів наукової діяльності – описової, аналітичної, інтерпретаційної,

методологічної та соціально-комунікативної. Вони формують цілісну систему, що відображає сучасний тип академічного письма – інтегрований, аналітичний, доказовий і відкритий до взаємодії. Саме ця багатовимірна організація дієслівних стратегій визначає прагматичну специфіку англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання та забезпечує зв'язність між змістом, методологією й інтерпретацією результатів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання дозволило сформуванню комплексного уявлення про те, як у сучасному міжнародному академічному просторі концептуалізується, вербалізується та інтерпретується наукове знання про онлайн-навчання. На основі багатокомпонентної теоретичної бази, репрезентативного корпусу з 1400 англомовних наукових статей і поєднання кількісних та якісних методів аналізу було відтворено багаторівневу модель семантичної, прагматичної та когнітивної організації цього дискурсу, виявлено його внутрішню структуру, домінуючі мовні стратегії та динаміку розвитку. Аналіз засвідчив наявність усталених термінологічних моделей, типових стратегій наукової аргументації та дискурсивних механізмів репрезентації дослідницьких практик, що формують специфіку англомовного академічного письма у сфері онлайн-навчання. Сучасний англомовний дискурс досліджень онлайн-навчання постає як розгалужена система номінативних і процедурних моделей, типових комунікативних ходів і мовленнєвих практик, які відображають не стільки технологічні аспекти навчання, скільки глибинні трансформації наукової комунікації в умовах глобалізації та міждисциплінарності.

Загальнотеоретичні положення, покладені в основу дослідження, підтверджують, що дискурс досліджень онлайн-навчання не може розглядатися лише як сукупність текстів, об'єднаних тематикою дистанційного навчання. Він постає як інтеракційна, соціально та когнітивно зумовлена форма академічної комунікації, у межах якої поєднуються мовні структури, епістемічні ролі учасників, жанрові конвенції та комунікативні очікування наукової спільноти. Застосування структурного, когнітивного, прагматичного й соціолінгвістичного підходів дало змогу охопити як мікрорівневі характеристики дискурсу (лексико-граматичні, колокаційні, семантичні), так і його макрорівневі

параметри (жанрові, інституційні, епістемічні). Використання положень теорії дискурсу, корпусної лінгвістики, фреймової семантики, теорії комунікативної взаємодії та когнітивних моделей знання забезпечило інтерпретацію дискурсу онлайн-навчання як динамічного, але структурно впорядкованого феномена, у якому мовні одиниці корелюють із типами наукових дій, інтенціями та комунікативними стратегіями.

Сформований корпус англomовних наукових статей про онлайн-навчання став надійною емпіричною основою дослідження та забезпечив валідність отриманих результатів. Його обсяг, тематична цілісність і джерельна репрезентативність уможливили виявлення стійких частотних і колокаційних закономірностей, характерних саме для академічного дискурсу цього типу. Застосування лематизації, статистичних моделей і інструментів корпусної лінгвістики дозволило виокремити релевантні лексичні одиниці та простежити їхню семантико-прагматичну поведінку в різних жанрових і функційних контекстах. Репрезентативність корпусу підтверджується наявністю як загальнонаукового лексикону, типового для англomовного академічного письма, так і тематично маркованих одиниць, пов'язаних із концептом *learning*, що свідчить про відповідність корпусу поставленим дослідницьким завданням. Залучення методів *Data Mining* і статистичного моделювання дало змогу опрацювати значні обсяги контекстів, виявити латентні дискурсивні закономірності та забезпечити глибину й системність аналітичних висновків.

Семантичний аналіз, здійснений у роботі, дав змогу виділити компоненти структурної організації лексичних одиниць дискурсу досліджень онлайн-навчання та описати його ключові доміанти. У дискурсі формуються стійкі термінологічні й змістові центри, що групують навколо себе інші лексеми та утворюють тематичні кластери. До таких центрів належать ключові лексичні одиниці та номінативні вузли *learning, online, engagement, interaction, assessment, design, technology, system* та інші, які організують різні тематичні зони й функціональні

напрями англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Аналіз тезаурусів ключових дієслів показав, що семантична структура цього дискурсу відзначається високим ступенем впорядкованості: дієслова, пов'язані з описом процедур, формують стабільні контекстні зони, де повторюються схожі одиниці (наприклад, *design – plan – organize; interact – collaborate – communicate*). Це свідчить про те, що автори наукових текстів про онлайн-навчання описують освітні процеси в межах усталених структур представлення діяльності, у яких навчальна практика постає як послідовна, багатокрокова й організаційно керована система. Виокремлені в дослідженні семантико-дискурсивні моделі та типові рольові параметри дозволяють стверджувати, що англомовний дискурс досліджень онлайн-навчання характеризується чіткою орієнтацією на моделі дії (навчання як процес), просторові моделі (віртуальне середовище, освітня платформа) та моделі організації знань (стратегії, ресурси, результати). Це створює підґрунтя для розуміння онлайн-навчання не лише як технологічного формату, а як впорядкованої системи освітньої взаємодії, у межах якої регулюються ролі учасників, структура педагогічних завдань і способи досягнення навчальних результатів.

Прагматичний аналіз дав змогу сформулювати розгорнуте уявлення про комунікативну поведінку авторів наукових статей і про ті мовленнєві засоби, які забезпечують ефективне структурування академічного тексту. Залучення прагматичного та дискурсивного підходів до аналізу академічного мовлення дозволило виокремити групи дієслів, що виконують різні функції у структурі тексту. Когнітивні дієслова забезпечують інтерпретацію, узагальнення й оцінювання наукових результатів; процедурні дієслова створюють чіткість опису методології; репортивні дієслова підкреслюють об'єктивність; оцінні дієслова формують логіку аргументації; інтерперсональні дієслова забезпечують діалогічність і зв'язок із попередніми дослідженнями. Аналіз прагматичних маркерів показав, що англомовний дискурс досліджень

онлайн-навчання тяжіє до високої когерентності, чіткості та структурованості, що зумовлено специфікою академічного письма, орієнтованого на відтворюваність наукових результатів. Модальні дієслова виконують функцію регулювання ступеня авторської впевненості, забезпечуючи баланс між категоричністю та науковою обережністю. Виявлені комунікативні стратегії підтверджують, що онлайн-навчання подається як складна пізнавальна діяльність, яка потребує структурованого опису, чітких методологічних орієнтирів і логічно впорядкованої інтерпретації.

Поєднання семантичних і прагматичних характеристик дозволило сформуванню інтегрованої моделі англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання. Ця модель охоплює низку взаємопов'язаних рівнів – семантичного, прагматичного, жанрового, когнітивного та інституційного – кожен з яких відіграє окрему, але взаємодоповнювальну роль у створенні комунікативної цілісності наукових текстів. Семантичні структури забезпечують змістове поле та концептуальні доміанти; прагматичні механізми – комунікативну динаміку та логіку аргументації; жанрові особливості регулюють структурні рамки тексту; когнітивні моделі визначають пізнавальну послідовність подання матеріалу; інституційні норми задають правила оформлення, стилістичні стандарти й очікування академічної спільноти. Разом ці рівні формують багатовимірний, але внутрішньо узгоджений дискурсивний простір, у якому наукове знання про онлайн-навчання структуровано, пояснюється, оцінюється та зіставляється з наявними теоріями та емпіричними даними.

Отримані результати дозволили дійти висновку, що англомовний дискурс досліджень онлайн-навчання сформувався як усталений різновид міжнародного академічного дискурсу, для якого характерні високий ступінь стандартизації, тісна взаємодія термінології з методологічними практиками та стабільність комунікативних стратегій. Цей дискурс системно використовує інструменти наукової аргументації, зокрема

процедурні, оцінні та інтерперсональні дієслова, які забезпечують логічну послідовність викладу, верифікацію результатів і позиціювання автора в академічному середовищі. Водночас він демонструє внутрішню динамічність, зумовлену еволюцією дослідницьких фокусів, жанрових форматів і аналітичних підходів, що відображається передусім у мовних засобах концептуалізації та аргументації, а не в описі освітніх технологій як таких.

Таким чином, комплексний аналіз англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання дозволив описати його структуру як цілісну систему мовно-дискурсивної організації наукового знання, у якій взаємодіють семантичні, прагматичні, когнітивні, жанрові та соціально-комунікативні чинники. Теоретична цінність дослідження полягає у формуванні інтегрованої дискурсивної моделі англомовних наукових публікацій про онлайн-навчання, що може слугувати основою для подальших студій у галузі дискурсології, корпусної лінгвістики та аналізу академічного письма. Практичне значення результатів пов'язане з можливістю їх застосування у викладанні академічного письма англійською мовою, підготовці дослідників до публікаційної діяльності в міжнародних журналах, а також у вдосконаленні термінологічної й аргументативної узгодженості наукових текстів.

Дослідження також відкриває перспективи для подальших порівняльних аналізів, зокрема зіставлення англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання з україномовним, вивчення жанрових варіацій у межах наукових статей різних типів, аналізу дискурсивних стратегій окремих наукових спільнот та дослідження мультисеміотичних компонентів академічної комунікації в онлайн-орієнтованих публікаціях.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що англомовний дискурс досліджень онлайн-навчання репрезентує насамперед трансформації сучасної наукової комунікації, а не лише специфіку освітніх форматів. Він демонструє, як у глобалізованому академічному просторі наукове знання

конструюється, аргументується й легітимується через мову, яка виступає одночасно засобом опису дослідницьких об'єктів, інструментом аналітичного мислення та механізмом інтеграції нових наукових тем у загальну систему академічного дискурсу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич, Ф. (2011). *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ: Академія.
2. Бацевич, Ф. С. (2010). *Комунікативна лінгвістика: навч. посіб.* Львів: ПАІС.
3. Белий, О. (2008). *Міфодискурс українських мас-медіа*. Київ: КНУ ім. Т. Шевченка.
4. Белий, О. (2012). *Медіадискурс у структурі соціальних комунікацій*. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія».
5. Белова, А. (2018). Прагматичний аспект сучасного наукового дискурсу. *Мовознавство*, 4, 62–70.
6. Грищенко, О. М. (2011). Текст і дискурс: лінгвістичні параметри. *Українська мова*, 2, 45–57.
7. Д'яков, А. С., Кияк, Т. Р., & Куделько, З. Б. (2000). *Основи термінотворення: семантичні та соціолінгвістичні аспекти*. Київ: КМ Академія.
8. Загнітко, А., & Паславська, А. (2024). Мова, ідентичність, дискурс: сучасні виміри. *Лінгвістичні студії*, 48, 180-186. <https://doi.org/10.31558/1815-3070.2024.48.13>
9. Кольцова, Ю. (2019). Онлайн-дискурс як новітній тип дискурсу. *Humanities Science Current Issues*, 1, 108–113. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/24.176764>
10. Костенко, Н. (2012). Медіадискурс у вимірах сучасності. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*, 4, 90–101.
11. Кочерган, М. П. (2008). *Загальне мовознавство*. Київ: Академія.
12. Маслова, В. А. (2004). *Когнитивная лингвистика*. Минск: ТетраСистемс.
13. Михайленко, Т. В. (2019). Лексико-семантичні особливості наукового дискурсу у віртуальному освітньому середовищі. *Лінгвістика*, 2(41), 112–120.

14. Почепцов, Г. (1999). *Теорія комунікації*. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія».
15. Приходько, Г. (2017). Прагматичні маркери англомовного дискурсу досліджень онлайн-навчання: інституційна ввічливість у науковій комунікації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Лінгвістика*, 31, 47–53.
16. Романюк, С. (2020). Терміносистема онлайн-навчання: нові запозичення та тенденції розвитку. *Філологічні трактати*, 12(3), 67–73.
17. Селіванова, О. О. (2012). *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми*. Полтава: Довкілля-К.
18. Сікорська, В., Ненов, І., Ногай, В., & Дідур, Л. (2024). Мовний дискурс у соціальних мережах: аналіз мовних засобів і комунікативних стратегій в онлайн-середовищі. *Причорноморські філологічні студії*, 18, 123–128. <https://doi.org/10.32782/bsps-2024.5.18>
19. Соколов, Б. Е. (2025). Цифровий дискурс у соціальних мережах: методологічні виклики дискурс-аналізу. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія*, 10, стаття 7. <https://doi.org/10.32782/philspu/2025.10.7>
20. Солотких, Н. А. (2003). Дискурс як об'єкт лінгвістичних досліджень. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія: Філологія*, 598, 73–78.
21. Цибульська, І., & Сухопара, М. (2020). Цифровий дискурс українських студентів: лінгвістичні особливості та тенденції. *Лінгвістичні студії*, 41, 112–119.
22. Achugar, M. (2008). *What We Remember: The Construction of Memory in Military Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
23. Achugar, M., & Schleppegrell, M. J. (2005). Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks. *Linguistics and Education*, 16(3), 298–318.

24. Al-Azawei, A., Abdullah, A. A., Mohammed, M. K., & Abod, Z. A. (2023). Predicting online learning success based on learners' perceptions: The integration of the information system success model and the security triangle framework. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 24(2), 72–93. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v24i2.7124>
25. Alejandro, A., & Zhao, L. (2023). Multi-method qualitative text and discourse analysis: A methodological framework. *Qualitative Inquiry*, 30, 461–473.
26. Allan, D. (2015). Conceptualising work learning: Exploring the educational discourse on work-based, work-related, and workplace learning. *Work Based Learning e-Journal International*, 5(1), 1–20.
27. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
28. Angermuller, J., Maingueneau, D., & Wodak, R. (Eds.). (2014). *The Discourse Studies Reader*. John Benjamins.
29. Anthony, L. (2013). A critical look at software tools in corpus linguistics. *Linguistic Research*, 30(2), 141–161.
30. Anthony, L. (2022). *Corpora and Language Learning in the Digital Age*. Cambridge University Press.
31. Athanasiadou, A. (2020). *Evaluative Meaning in Language and Discourse*. John Benjamins.
32. Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.
33. Baker, P. (2006). *Using corpora in discourse analysis*. London: Continuum.
34. Baker, P. (2012). Acceptable bias? Using corpus linguistics methods with critical discourse analysis. *Critical Discourse Studies*, 9(3), 247–256.

35. Baker, P., & Egbert, J. (2019). *Triangulating Methodological Approaches in Corpus Linguistics*. Routledge.
36. Baker, P., & Ellece, S. (2011). *Key terms in discourse analysis*. Continuum.
37. Baker, P., & Levon, E. (2015). Picking the right cherries? *Discourse & Communication*, 9(2), 221–236.
38. Baron, N. S. (2008). *Always on: Language in an online and mobile world*. Oxford University Press.
39. Bates, T. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Vancouver: Tony Bates Associates.
40. Beaugrande, R. de, & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
41. Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243–1289.
42. Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25(2), 166–195.
43. Biber, D. (1993). Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), 243–257.
44. Biber, D. (2012). Corpus-based and corpus-driven analyses of language variation and use. In *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis* (pp. 159–192). Oxford University Press.
45. Biber, D. (2019). *Corpus Approaches to Language Description and Analysis*. John Benjamins.
46. Biber, D., & Conrad, S. (2009). *Register, Genre, and Style*. Cambridge: Cambridge University Press.
47. Biber, D., & Finegan, E. (1989). Styles of stance in English: Lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. *Text*, 9(1), 93–124.

48. Biber, D., & Gray, B. (2016). *Grammatical complexity in academic English: Linguistic change in writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
49. Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
50. Biber, D., Gray, B., & Staples, S. (2021). *Constructed Cohesion in English Discourse*. Cambridge University Press.
51. Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (2007). *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
52. Biber, D., Reppen, R., Schnur, E., & Ghanem, R. (2016). On the (non)utility of Juilland's D to measure lexical dispersion in large corpora. *International Journal of Corpus Linguistics*, 21(4), 439–464.
53. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
54. Billig, M. (2008). The language of critical discourse analysis: The case of nominalization. *Discourse & Society*, 19(6), 783–800.
55. Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
56. Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green.
57. Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2024). Multimodal learning environments in higher education. *Computers & Education*, 199, 104756.
58. Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Polity Press.
59. Brezina, V. (2018). *Statistics in Corpus Linguistics: A Practical Guide*. Cambridge University Press.
60. Brezina, V., & Meyerhoff, M. (2014). Significant or random? *International Journal of Corpus Linguistics*, 19(1), 1–28.

61. Brezina, V., Hawtin, A., & McEnery, T. (2021). The Written British National Corpus 2014. *Text & Talk*, 41(5–6), 595–615.
62. Brezina, V., McEnery, T., & Wattam, S. (2015). Collocations in context: A new perspective on collocation networks. *International Journal of Corpus Linguistics*, 20(2), 139–173. 10.1515/text-2020-0052
63. Brezina, V., Weill-Tessier, P., & McEnery, T. (2018). *#LancsBox v.4.x User Manual*. Lancaster University.
64. Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13.
65. Brookes, G., & McEnery, T. (2019). Topic modelling for discourse studies. *Discourse Studies*, 21(1), 3–21.
66. Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
67. Bugayko, O. (2020). Online communication practices in Ukrainian higher education. *Scientific Journal of Kherson State University. Linguistics Series*, 39, 55–60.
68. Carroll, J. M., & Tanenhaus, M. K. (2023). *Reference and Coherence in Language Processing*. *Cognitive Science*, 47(6), e13258.
69. Čermáková, A., Mahlberg, M., & Smith, C. (2021). *Advances in Corpus-Based Research on Academic Discourse*. Routledge.
70. Chafe, W. (1992). The importance of corpus linguistics. In *Directions in corpus linguistics* (pp. 79–97). Mouton de Gruyter.
71. Chan, C., Jiayang, C., Wang, W., Jiang, Y., Fang, T., Liu, X., & Song, Y. (2024). *Exploring the potential of ChatGPT on sentence level relations: A focus on temporal, causal, and discourse relations*. In Y. Graham & M. Purver (Eds.), *Findings of the Association for Computational Linguistics: EACL 2024* (pp. 684–721). Association for Computational Linguistics (ACL). <https://doi.org/10.18653/v1/2024.findings-eacl.47>

72. Charles, M. (2006). The construction of stance in reporting clauses: A cross-disciplinary study of theses. *Applied Linguistics*, 27(3), 492–518. <https://doi.org/10.1093/applin/aml013>
73. Charles, M. (2007). “Argument or Evidence? Disciplinary Variation in the Use of the Noun That Pattern in Stance Construction.” *English for Specific Purposes*, 26(2), 203–218.
74. Chen, Y., Adolphs, S., & Knight, D. (2020). Multimodal discourse analysis. In *The Routledge handbook of corpus approaches to discourse analysis* (pp. 98–115). Routledge.
75. Chiapello, E., & Fairclough, N. (2002). Understanding the new management ideology. *Discourse & Society*, 13(2), 185–208.
76. Chilton, P. (2004). *Analysing political discourse: Theory and practice*. Routledge.
77. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
78. Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity*. Edinburgh University Press.
79. Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. London: Continuum.
80. Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. London: Continuum.
81. Church, K. W., & Hanks, P. (1990). Word association norms, mutual information, and lexicography. *Computational Linguistics*, 16(1), 22–29.
82. Churches, A. (2008). *Bloom’s Digital Taxonomy: Educational objectives for the digital age*. Edorigami. URL: <https://www.edorigami.com/bloom-digital-taxonomy>
83. Clancy, B. (2011). *Investigating Pragmatic Markers in Irish English*. Rodopi.
84. Coffin, C. (2006). *Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation*. London: Continuum.

85. Collins, L. (2019). *Corpus linguistics for online communication*. Routledge.
86. Conrad, S., & Biber, D. (2001). Adverbial marking of stance in speech and writing. In S. Conrad & D. Biber (Eds.), *Variation in English: Multi-Dimensional Studies* (pp. 56–73). Longman.
87. Conrads, J., Rasmussen, M., Winters, N., Geniet, A., & Langer, L. (2017). *Digital education policies in Europe and beyond: Key design principles for more effective policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
88. Cruse, D. A. (2011). *Meaning in language: An introduction to semantics and pragmatics* (3rd ed.). Oxford University Press.
89. Crystal, D. (2006). *Language and the internet* (2nd ed.). Cambridge University Press.
90. Culpeper, J., & Haugh, M. (2024). *Pragmatics and Social Interaction*. Cambridge University Press.
91. David, M. K. (2009). Discourse strategies and politeness in academic discourse. *Language. Text. Society*, 3(1), e12–e25.
92. Davis, S. M., Deliman, A., & Hogue, B. C. (2019). Critical discourse analysis. In S. Hare, B. L. Samuelson, & J. M. Frye (Eds.), *Short guides in education research methodologies* (pp. 28–35). IU Pressbooks.
93. Demyanchuk, O. (2023). Corpus linguistics as an empirical method in linguistic research. *Linguistic Studies*, 45, 37–52.
94. Derakhshan, A., Kruk, M., Mehdizadeh, M., & Pawlak, M. (2021). The role of teacher emotions, attitudes, and positive psychology in language teaching. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 12(2), 59–81.
95. Derrida, J. (1976). *Of grammatology* (G. C. Spivak, Trans.). Johns Hopkins University Press.
96. Descartes, R. (2012). *Discourse on method* (L. J. LaFleur, Trans.). Wildside Press, LLC.

97. Dijk, T. A. (1989). Structures of discourse and structures of power. In J. A. Anderson (Ed.), *Communication Yearbook* (Vol. 12, pp. 18–59). Newbury Park, CA: Sage.
98. Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249–283.
99. Dijk, T. A. (2001). Discourse, ideology and context. *Folia Linguistica*, 35(1–2), 11–40.
100. Dijk, T. A. (2012). *Discourse and knowledge: A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.
101. Dijk, T. A. (2016). *Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach*. Palgrave Macmillan.
102. Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
103. Dowell, N., & Kovanović, V. (2022). *Modeling educational discourse with natural language processing*. In C. Lang, G. Siemens, A. Wise, & D. Gašević (Eds.), *Handbook of Learning Analytics 2022* (pp. 105–119). Society for Learning Analytics Research. <https://doi.org/10.18608/hla22.011>
104. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
105. Duff, P. (Ed.). (2017). *Language socialization* (3rd ed., Vol. 8). Springer.
106. Duguid, A., & Partington, A. (2018). Absence: You don't know what you're missing. In *Corpus approaches to discourse* (pp. 38–59). Routledge.
107. Durrant, P., & Doherty, A. (2010). Are high frequency collocations psychologically real? *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 6(2), 125–155.
108. Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

109. Evans, V., & Green, M. (2023). *The Cognitive Linguistics Reader: Digital Perspectives*. Oxford University Press.
110. Facchinetti, R. (2003). *Modality in Contemporary English*. De Gruyter.
111. Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
112. Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
113. Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
114. Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London & New York: Routledge.
115. Fairclough, N. (2006). *Language and Globalization*. Routledge.
116. Fairclough, N. (2009a). Language, reality and power. In J. Culpeper et al. (Eds.), *English Language: Description, Variation and Context*. Palgrave Macmillan.
117. Fairclough, N. (2009b). A dialectical–relational approach to critical discourse analysis. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (2nd ed.). Sage.
118. Fairclough, N., Jessop, B., & Sayer, A. (2004). Critical realism and semiosis. In J. Joseph & J. Roberts (Eds.), *Realism, Discourse and Deconstruction*. Routledge.
119. Ferguson, R. (2017). *Learning analytics: Drivers, developments and challenges*. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 9(3), 224–239.
120. Fetzer, A. (2018). Context and Contextualization in Linguistic Pragmatics. *Journal of Pragmatics*, 124, 9–19.
121. Fetzer, A. (2020). *Context and Contextualization in Pragmatics*. *Journal of Pragmatics*, 170, 1–12.
122. Fillmore, C. J. (1982). Frame semantics. In D. Geeraerts (Ed.), *Cognitive linguistics: Basic readings* (pp. 111–137). Mouton.

123. Flowerdew, J. (2015). Identity in academic discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 1–20.
124. Flowerdew, L. (2004). The argument for using English specialized corpora to understand academic and professional language. In U. Connor & T. Upton (Eds.), *Discourse in the Professions* (pp. 11–33). Amsterdam: John Benjamins.
125. Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
126. Foucault, M. (1971). *The discourse on language*. Harper Colophon.
127. Fraser, B. (2009). Pragmatic markers. *Journal of Pragmatics*, 41(7), 892–906.
128. Gee, J. P. (2004). Discourse analysis: What makes it critical? In R. Rogers (Ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (pp. 19–50). Lawrence Erlbaum.
129. Gee, J. P. (2014a). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (4th ed.). New York: Routledge.
130. Gee, J. P. (2014b). *How to do discourse analysis*. Routledge.
131. Gee, J., & Handford, M. (Eds.). (2013). *The Routledge handbook of discourse analysis*. Routledge.
132. Gillings, M., Mautner, G., & Baker, P. (2023). *Corpus-assisted discourse studies*. Cambridge University Press.
133. Golub, O. (2022). Transformation of educational communication in digital environments. *Philological Treatises*, 14(1), 32–40.
134. Goźdź-Roszkowski, S. (2011). *Patterns of linguistic variation in American legal English: A corpus-based study*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
135. Grabowski, L. (2023). Corpus-based studies on academic writing. *Linguistics and Literature Studies*, 11(1), 23–36.
136. Gray, B., & Biber, D. (2020). *The Grammar of Discourse: How Language Structures Communicative Action*. Cambridge University Press.

137. Gredel, E. (2017). Digital discourse analysis and Wikipedia. *Journal of Pragmatics*, 115, 99–114.
138. Greimas, A. J. (1984). *Structural semantics: An attempt at a method*. University of Nebraska Press.
139. Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* (Vol. 3, pp. 41–58). Academic Press.
140. Gries, S. Th. (2015). Some current quantitative problems in corpus linguistics and a sketch of some solutions. *Corpora*, 10(3), 357–377.
141. Gries, S. Th. (2020). *Quantitative Corpus Linguistics with R: A Practical Introduction* (2nd ed.). Routledge.
142. Gryshchenko, O. (2024). *Discourse: Knowledge, News, and Fake Intertwined*. Філологічний часопис, (1), 4–11.
143. Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
144. Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. Edward Arnold.
145. Halliday, M. A. K. (2014). *An Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). Routledge.
146. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
147. Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
148. Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). Arnold.
149. Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). London: Routledge.
150. Hampe, B., & Flach, S. (2018). *What is Cognitive Linguistics?* Cambridge University Press.
151. Hampel, R. (2020). Learning and teaching languages online: A literature review. *Language Learning Journal*, 48(2), 1–15.

152. Hampel, R., & Stickler, U. (2015). *Developing online language teaching: Research-based pedagogies and reflective practices*. Palgrave Macmillan.
153. Hardie, A. (2012). *CQPweb – combining power, flexibility and usability in a corpus analysis tool*. *International Journal of Corpus Linguistics*, 17(3), 380–409.
154. Hardt-Mautner, G. (1995). *Only connect: CDA and corpus linguistics*. University of Lancaster.
155. Hardy, C., Harley, B., & Phillips, N. (2004). Discourse analysis and content analysis. *Qualitative Methods*, 2(1), 19–22.
156. Harris, Z. (1953). Discourse analysis. *Language*, 28(1), 1–30.
157. Hart, C. (2019). *Cognitive Linguistic Approaches to Text and Discourse*. Edinburgh University Press.
158. Herget, A., & Alegre, S. (2022). Corpus linguistic methods in applied linguistics. *Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 54–71.
159. Herring, S. C. (2010). Computer-mediated discourse. In D. Tannen, H. E. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (2nd ed., pp. 127–151). Wiley.
160. Ho, V., & Li, J. (2018). Stance and reporting verbs in research articles. *Discourse and Interaction*, 11(1), 5–25. <https://doi.org/10.5817/DI2018-1-5>
161. Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Polity Press.
162. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*.
163. Hood, S. (2006). The persuasive power of prosodies: Radiating values in academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 37–49. 10.1016/j.jeap.2005.12.001
164. Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. Palgrave Macmillan.

165. Hood, S., & Martin, J. R. (2005). Invoking attitude: The play of graduation in appraisal. *Discourse & Society*, 16(5), 597–624.
166. Horváth, J. (2020). *Diachronic Perspectives on Corpus Linguistics*. Palgrave Macmillan.
167. Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
168. Hunston, Susan. 2002. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
169. Hunston, S. (2011). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge University Press.
170. Hunston, S. (2021). *Corpora in Applied Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge University Press.
171. Hunston, S., & Francis, G. (2000). *Pattern Grammar: A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English*. Amsterdam: Benjamins.
172. Hutchinson, T. (2020). Digital learning terminology and the global spread of educational technologies. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 16(2), 45–56.
173. Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Continuum.
174. Hyland, K. (2010). *Academic discourse: English in a global context*. London: Continuum.
175. Hyland, K. (2024). *Academic discourse: New insights*. Bloomsbury.
176. Hyland, K., & Jiang, F. (2022). Academic engagement and changing writer–reader relations. *Applied Linguistics*, 43(2), 235–257.
177. Hyland, K., & Shaw, P. (Eds.). (2016). *The Routledge handbook of English for academic purposes*. London: Routledge.
178. Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156–177.

179. Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
180. Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. University of Pennsylvania Press.
181. Jessop, B. (2004). Critical semiotic analysis and cultural political economy. *Critical Discourse Studies*, 1(2), 159–175.
182. Jewitt, C. (2008). *Technology, literacy, learning: A multimodal approach*. Routledge.
183. Jewitt, C. (2023). *Multimodality and digital learning*. Routledge.
184. Jewitt, C. (Ed.). (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge.
185. Jørgensen, M. W., & Phillips, L. G. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Routledge.
186. Kachru, B. (2008). *World Englishes: The Three Circles Model Revisited*. Routledge.
187. Kalinina, K. V. (2013). Peculiarities of functioning of computer discourse. *Horizons of Modern Linguistics*, 4, 62–64.
188. Kecskes, I. (2022). *Intercultural Pragmatics*. Oxford University Press.
189. Kennedy, G. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. Longman.
190. Kilgarriff, A. (2004). SketchEngine. *International Journal of Lexicography*, 17(1), 105–122.
191. Kilgarriff, A., & Tugwell, D. (2002). Sketching words. *Proceedings of the EURALEX Conference*, 125–136.
192. Kilgarriff, A., et al. (2014). The SketchEngine: Ten years on. *Lexicography*, 1(1), 7–36.
193. Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension. *Psychological Review*, 95(2), 163–182.

194. Kobayashi, M., Zappa-Hollman, S., & Duff, P. (2017). Academic discourse socialization. In *Language socialization* (pp. 1–16). Springer.
195. Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). Chat-based interaction in online higher education. *System*, 115, 102993.
196. Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
197. Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
198. Lacková, T. (2020). The use of specialized corpora in ESP teaching. *Language Studies Journal*, 3(2), 45–58.
199. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
200. Langacker, R. (1991). *Foundations of cognitive grammar* (Vol. 2). Stanford University Press.
201. Lehrer, A. (1974). *Semantic fields and lexical structure*. Amsterdam: North-Holland.
202. Lemke, J. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Norwood, NJ: Ablex.
203. Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
204. Linell, P. (1998). Discourse across boundaries. *Text & Talk*, 18(2), 143–157.
205. Liu, D., Liu, H., & Zhao, S. (2012). Lemmatization in large English corpora: Principles and challenges. *Computational Linguistics*, 38(4), 673–694.
206. Lou, J., & Jaworski, A. (2020). *Discourse, Social Media and Identities*. Routledge.
207. Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge University Press.
208. Marchenko, N. (2021). Digital interaction in Ukrainian educational discourse: Trends and challenges. *Ukrainian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 44–58.

209. Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement Matters: Student Perceptions on the Importance of Engagement Strategies in the Online Learning Environment. *Online Learning*, 22(1), 205–222.
210. Martin, F., Sun, T., & Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159, 104009.
211. Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
212. Martin, J. R. (2009). Discourse studies. In M. A. K. Halliday & J. Webster (Eds.), *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics* (pp. 154–165). London: Continuum.
213. Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London: Continuum.
214. Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
215. Mauranen, A. (2013). *Hybridism, edutainment, and doubt: English as the academic lingua franca*. *Nordic Journal of English Studies*, 13(1), 7–27.
216. McEnery, T., & Hardie, A. (2011). *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge University Press.
217. McEnery, T., & Wilson, A. (2001). *Corpus Linguistics: An Introduction*. Edinburgh University Press.
218. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. U.S. Department of Education.
219. Miller, D. R. (2006). From concordance to text. In *System and corpus* (pp. 248–268). Equinox.
220. Mospan, N. (2023). *Language patterns in English language teaching: Virtual educational discourse*. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 75, 33–42. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.2.4>

221. Nesper, J. (2011). Unsettling categories in educational discourse. *Pedagogy, Culture & Society, 19*, 319-326.
222. Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. Routledge.
223. O'Halloran, K. (2008). Systemic functional–multimodal discourse analysis. *Visual Communication, 7*(4), 443–473.
224. Olbertz-Siitonen, M. (2018). Discourse analysis. In H. E. Hamilton, D. Tannen, & D. Schiffrin (Eds.), *Understanding communication research methods* (pp. 191–201). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315167664-19>
225. Orpin, D. (2005). Corpus linguistics and CDA. *International Journal of Corpus Linguistics, 10*(1), 37–61.
226. Palmer, F. R. (2001). *Mood and Modality* (2nd ed.). Cambridge University Press.
227. Partington, A. (2004). Corpora and discourse. In *Corpora and discourse* (pp. 11–20). Peter Lang.
228. Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning, 21*(3), 166–190.
<https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.1225>
229. Prihantoro, E. (2022). Collocation strength and association measures in linguistic data. *Asian Journal of English Language Studies, 10*(1), 23–38.
230. Qassem, H. (2021). Corpus linguistics and discourse studies: An integrative review. *Journal of Language and Linguistic Studies, 17*(2), 895–909.
231. Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 52–66). Routledge.
232. Römer, U., & Wulff, S. (2010). Applying Corpus Methods to Writing Research. *Journal of Writing Research, 2*(2), 95–127.

233. Salager-Meyer, F. (1994). Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes*, 13(2), 149–170. [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(94\)90013-2](https://doi.org/10.1016/0889-4906(94)90013-2)
234. Salmon, G. (2020). *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online* (4th ed.). Routledge.
235. Saussure, F. de. (1916). *Cours de linguistique générale*. Payot.
236. Sbisà, M. (2021). *Speech Acts: An Interdisciplinary Overview*. In *The Oxford Handbook of Pragmatics*. Oxford University Press.
237. Schiffrin, D., Tannen, D., & Hamilton, H. E. (Eds.). (2001). *The handbook of discourse analysis*. Blackwell.
238. Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
239. Scott, M. (2008). *WordSmith Tools* (Version 5.0). Oxford University Press.
240. Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
241. Semino, E. (2008). *Metaphor in Discourse*. Cambridge University Press.
242. Seriot, P. (1985). *Analyse du discours politique soviétique*. Institut d'Études Slaves.
243. Shea, P., & Bidjerano, T. (2014). Establishing the Community of Inquiry framework as a theoretical framework for online learning. *Computers & Education*, 77, 157–167.
244. Shea, P., & Bidjerano, T. (2021). A conceptual framework for the Community of Inquiry model: Update and refinement. *The Internet and Higher Education*, 50, 100–109.
245. Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.

246. Sinclair, J. (2004). *Trust the text: Language, corpus and discourse*. London: Routledge.
247. Sinclair, J. (2005). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.
248. Snee, H. (2018). Ethics in digital research. In L. Sloan & A. Quan-Haase (Eds.), *The SAGE handbook of social media research methods* (pp. 116–133). SAGE.
249. Spencer-Oatey, H. (2008). *Culturally Speaking: Culture, Communication and Politeness Theory*. London: Continuum.
250. Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Blackwell.
251. Standish, P. (1991). Educational Discourse: meaning and mythology. *Journal of Philosophy of Education*, 25, 171-182.
252. Stenvoll, D., & Svensson, P. (2011). Contestable contexts. *Qualitative Research*, 11(5), 570–586.
253. Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Basil Blackwell.
254. Stubbs, M. (1994). Grammar, text, and ideology. *Applied Linguistics*, 15(2), 201–223.
255. Stubbs, M. (1995). *Collocations and Semantic Profiles*. Oxford University Press.
256. Stubbs, M. (1996). *Text and corpus analysis*. Blackwell.
257. Stubbs, M. (2001). *Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. Blackwell.
258. Stubbs, M. (2004). *Text and Corpus Analysis: Computer-Assisted Studies of Language and Culture*. Blackwell.
259. Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education*, 15, 157–190.

260. Suparno, A., Suryani, F., & Taufiq, M. (2021). Lemmatization and POS tagging for English corpus analysis. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 12(8), 211–218.
261. Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
262. Swales, J. (2011). *Aspects of article introductions*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
263. Tagg, C. (2015). *Exploring digital communication: Language in action*. Routledge.
264. Tagg, C., & Evans, M. (2022). *Message and Medium: Digital Text and Discourse*. Cambridge University Press.
265. Tang, R., & John, S. (1999). The 'I' in identity: Exploring writer identity in student academic writing. *English for Specific Purposes*, 18(1), 23–39. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00052-6](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00052-6)
266. Tannen, D. (2005). *Conversational style: Analyzing talk among friends* (Rev. ed.). Oxford University Press.
267. Tannen, D., Hamilton, H. E., & Schiffrin, D. (Eds.). (2015). *The Handbook of Discourse Analysis* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
268. Taylor, S. J. (2013). *What is discourse analysis?* Bloomsbury.
269. Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, 22(1), 58–78. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.58>
270. Thompson, G., & Thetela, P. (1995). The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse. *Text*, 15(1), 103–127.
271. Thompson, G., & Ye, Y. (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*, 12(4), 365–382.
272. Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. John Benjamins.

273. Trier, J. (1931). *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes*. Heidelberg: Winter.
274. Ullmann, S. (1962). *Semantics: An introduction to the science of meaning*. Oxford: Blackwell.
275. van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
276. Verschueren, J. (1999). *Understanding pragmatics*. Arnold.
277. Wan, W., & Low, G. D. (2015). *Elicited metaphor analysis in educational discourse*. John Benjamins.
278. Wei, L., Wang, S., & Zhao, Y. (2020). Corpus-driven approaches to academic discourse. *Language and Linguistics Compass*, 14(12), 1–16.
279. Wetherell, M. (2016). Identity and affect in discourse theory. In J. Angermüller, D. Maingueneau, & R. Wodak (Eds.), *The Routledge handbook of language and identity* (pp. 76–91). Routledge.
280. White, P. R. R. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of stance. *Text*, 23(2), 259–284.
281. White, P. R. R. (2004). Subjectivity, evaluation and point of view in media discourse. In C. Coffin, A. Hewings, & K. O'Halloran (Eds.), *Applying English grammar: Functional and corpus approaches* (pp. 229–246). London: Arnold.
282. Widdowson, H. (1995). Discourse analysis: A critical view. *Language and Literature*, 4(3), 157–172.
283. Wignell, P. (2007). *On the Discourse of Social Science*. Darwin: Charles Darwin University Press.
284. Wodak, R. (2001). *Methods of critical discourse analysis*. Sage.
285. Wodak, R. (2015). *The Politics of Fear: What Right-Wing Populist Discourses Mean*. SAGE.
286. Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2009). *Methods of critical discourse analysis* (2nd ed.). SAGE.
287. Xie, J. (2015). Building terminology databases for academic discourse. *Terminology Science & Research*, 26(2), 33–52.

288. Xu, X., & Van Praet, E. (2021). *Discourse Coherence and Thematic Progression in Academic Writing*. *Journal of English for Academic Purposes*, 52, 101012

289. Yang, Y., van Aalst, J., & Chan, C. (2021). Examining Online Discourse Using the Knowledge Connection Analyzer Framework and Collaborative Tools in Knowledge Building. *Sustainability*, 13(14), 8045. <https://doi.org/10.3390/su13148045>

290. Yus, F. (2011). *Cyberpragmatics: Internet-Mediated Communication in Context*. Amsterdam: John Benjamins.

291. Zawacki-Richter, O. (2009). Research areas in distance education: A delphi study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3), 1–17.

292. Zhang, Y., & O'Halloran, K. (2022). *Discourse Analysis in Multimodal Contexts*. Routledge.

293. Zhao, Y., & Cen, Y. (2022). Integrating machine learning and corpus linguistics: Advances in text mining for discourse research. *Digital Scholarship in the Humanities*, 37(4), 988–1005.

294. Zheng, L., Bender, D., & Lyon, C. (2018). Online learning engagement: Predicting course outcomes with learning analytics. *Educational Technology Research and Development*, 66, 793–813. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9563-5>

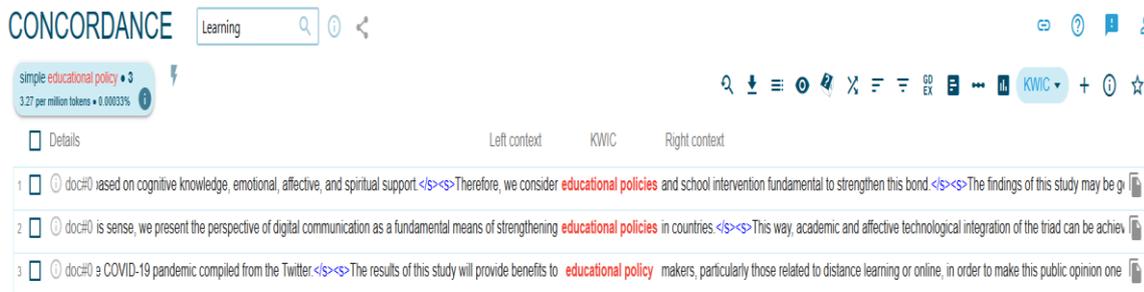
295. Zourou, K. (2019). Social media and language learning. In F. Farr & L. Murray (Eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 452–467). Routledge.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Таблиці і рисунки до Розділу 2 МЕТОДОЛОГІЯ ТА МАТЕРІАЛИ ДОСЛІДЖЕННЯ

А



В

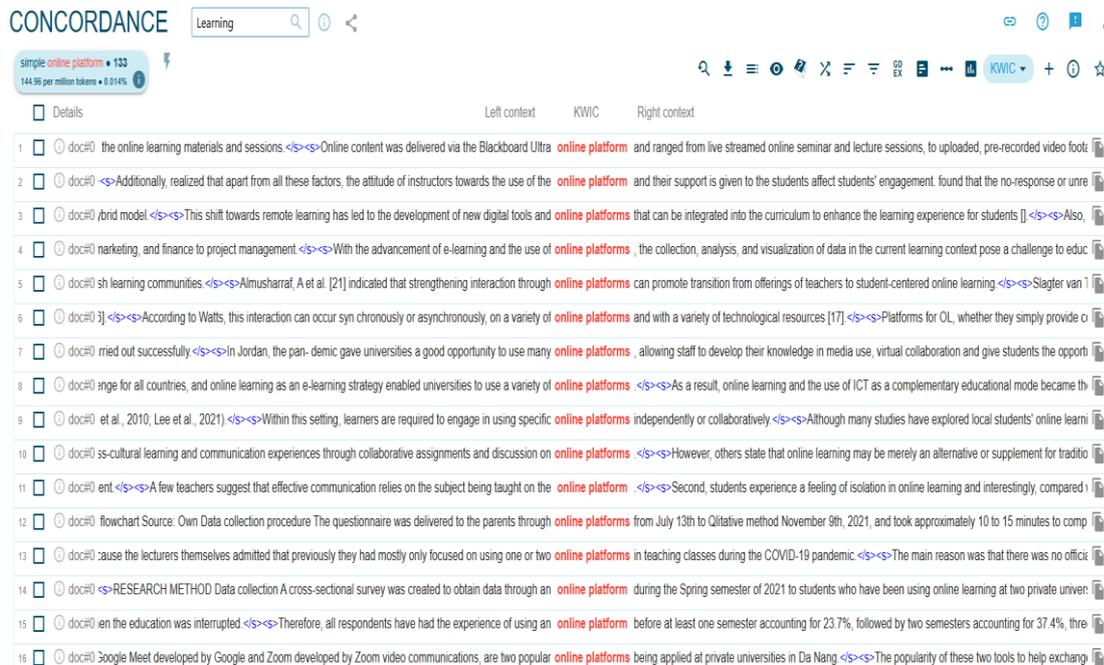


Рис. А.1. Конкордансний пошук у SketchEngine: а) приклад виділення колокацій; б) приклад контекстів для лексеми *online platform* у дискурсі досліджень онлайн-навчання

WORD SKETCH Learning

student as noun 11,066x

modifiers of "student"	nouns modified by "student"	verbs with "student" as object	verbs with "student" as subject	"student" and/or ...	prepositional phrases	adjective predicates of "student"	student's ...
school middle school students	engagement student engagement	help help students	have students have	teacher teachers and students	... of "student"	likely students are more likely to	perception students' perceptions of
college of college students	satisfaction student satisfaction	allow allow students to	be students were	instructor students and instructors	"student" in ...	willing students are willing	intention students' behavioural intention
medical medical students	performance student performance	satisfy students were satisfied with	learn student learning	student students and students	... to "student"	online student online learning satisfaction	satisfaction students' satisfaction with
middle of middle school students	interaction student interaction	engage engage students	perceive students perceive	lecturer lecturers and students	... among "student"	high students high in	learning students' online learning
primary online learning of primary school students	involvement and student involvement	encourage encourage students to	report students reported	parent students and parents	... by "student"	able students were able to	performance students' academic performance
university university students	vitality student vitality	enroll students enrolled in	feel students feel	faculty faculty and students	... with "student"	dominant of middle school students are dominant while learning	engagement students' engagement
female female students	text student comment texts	send SEND students	participate students who participated in	staff faculty members, staff, and students	"student" from ...	active observations showed that students were not active and less responsive	attitude students' attitudes toward online learning
high high school students	cohesiveness student cohesiveness and	motivate motivate students	do students do not	learning online learning, students	"student" at ...	reluctant found that students are reluctant to accept online	achievement and students' academic achievements
most that most students	participation student participation	ask students were asked to	use students use	educator educators and students to	... on "student"	proficient results show that students are proficient in the aspects	readiness students' readiness for online learning
international international students	motivation student motivation	support support students	face students face	school high school and college students		interested learning online. Students were interested and very positive	HOTS students' HOTS and collaboration skills
male than male students	teacher students, teachers, and	enable enables students to	study students who studied	addition In addition, students		important student is especially important	experience students' experience
undergraduate undergraduate students	perception student perceptions of	provide provide students with	experience students experienced	example For example, students		due	participation students' participation in

Рис. А.2. Приклад роботи інструмента Word Sketch у SketchEngine

А

CONCORDANCE Learning

CQL learning + remote • 35
38.15 per million tokens • 0.0038%

Details Left context KWIC Right co

1	<input type="checkbox"/>	doc#0	, lockdown, mood, online education, pandemic, physical activity, post-traumatic stress disorder, quality of life, remote, learnin
2	<input type="checkbox"/>	doc#0	due to the unfamiliarity of the online environment, uncertainty about the future, and difficulties in adjusting to remote, learnin
3	<input type="checkbox"/>	doc#0	ble and adaptable curriculum that can be delivered online or through a hybrid model. </s><s>This shift towards remote, learnin
4	<input type="checkbox"/>	doc#0	onment. </s><s>A recent study by Domina et al., [14] examined the factors that predict student engagement in remote, learnin
5	<input type="checkbox"/>	doc#0	etween parents and schools and social capital were found to be important predictors of student engagement in remote, learnin
6	<input type="checkbox"/>	doc#0	ts the performance of students in different countries and institutions. </s><s>Based on the increasing need for remote, learnin
7	<input type="checkbox"/>	doc#0	tron microscopy (SEM). </s><s>In addition, future research should consider using the search term emergency remote, learnin
8	<input type="checkbox"/>	doc#0	ormance. </s><s>We also found that time management and technology self-efficacy are mandatory to improve remote, learnin
9	<input type="checkbox"/>	doc#0	ance. </s><s>Besides, we found that time management and technology self-efficacy are mandatory to improve remote, learnin

В

WORD SKETCH English Web 2021 (enTenTen21)

remote ... learning 32,715x

remote adjective > learning noun

modifiers of "remote"	modifiers of "learning"	"remote" and/or ...	"learning" and/or ...	nouns modified by "remote ... learning"	verbs with "remote ... learning" as object
fully	teacher-led	teacher-led	in-person	telehealth	juggle
	synchronous	in-class	telehealth	in-person	navigate
	telemedicine	district-wide	in-school	distancing	conference
	at-home	pandemic-induced	telemedicine		facilitate
	district-wide	technology-based	telework		necessitate
	telehealth	synchronous	teleworking		access
	pandemic-induced	pandemic	homeschooling		continue
	telework	hybrid	work-from-home		institute
	full-time	full-time	in-classroom		supplement
	lockdown	home-based	home-schooling		supervise
	pandemic	asynchronous	distancing		accommodate
	asynchronous	face-to-face	telecommuting		implement

Рис. А.3. Порівняння функціонування терміна *remote learning* у SketchEngine: а) конкордансний пошук у дискурсі досліджень онлайн-навчання б) Word Sketch у веб-корпусі EnTenTen21.

CONCORDANCE

simple online course • 540
588.55 per million tokens • 0.059%

Collocations [CHANGE CRITERIA](#) [BACK TO CONCORDANCE](#)

	Word	Cooccurrences ?	Candidates ?	T-score	MI	LogDice ↓
1	<input type="checkbox"/> taking	19	96	4.35	8.39	9.94 ...
2	<input type="checkbox"/> open	18	133	4.22	7.85	9.78 ...
3	<input type="checkbox"/> massive	15	28	3.87	9.83	9.76 ...
4	<input type="checkbox"/> performance	37	1,103	5.98	5.83	9.53 ...
5	<input type="checkbox"/> MOOCs	11	33	3.31	9.15	9.30 ...
6	<input type="checkbox"/> Massive	10	10	3.16	10.73	9.22 ...
7	<input type="checkbox"/> take	13	217	3.57	6.67	9.14 ...
8	<input type="checkbox"/> an	52	2,545	7.00	5.12	9.11 ...
9	<input type="checkbox"/> Open	8	28	2.82	8.92	8.85 ...
10	<input type="checkbox"/> within	10	241	3.12	6.14	8.71 ...

Рис. А.4. Інструмент Collocations у SketchEngine для аналізу стійких словосполучень

WORDLIST

lemma (15,879 items | 917,506 total frequency)

Lemma	Frequency ? ↓	Lemma	Frequency ? ↓	Lemma	Frequency ? ↓
1 the	51,783 ...	11 a	13,412 ...	21 as	5,703 ...
2 ,	47,734 ...	12)	11,677 ...	22 have	5,647 ...
3 .	33,855 ...	13 (11,622 ...	23 on	5,544 ...
4 of	28,757 ...	14 student	11,115 ...	24 this	5,473 ...
5 and	28,692 ...	15 learning	10,374 ...	25 study	4,865 ...
6 be	25,323 ...	16 learn	8,143 ...	26 use	4,828 ...
7 to	20,181 ...	17 that	8,054 ...	27 [4,388 ...
8 [number]	19,001 ...	18 for	7,268 ...	28]	4,283 ...
9 in	17,993 ...	19 -	6,391 ...	29 by	3,751 ...
10 online	14,024 ...	20 with	5,707 ...	30 their	3,631 ...

Рис. А.5. Фрагмент результатів автоматичної лематизації корпусу *Learning* (інтерфейс SketchEngine). Наведено список найчастотніших лем та їхню кількість у корпусі, що відображає структуру базових одиниць для подальшого семантичного аналізу.

online as adjective 14,024x ...

modifiers of "online"	nouns modified by "online"	"online" and/or ...	prepositional phrases
fully ... fully online learning	learning ... online learning	English ... English online learning	"online" at
prior ... and prior online learning experience	course ... online courses	asynchronous ... asynchronous online learning	"online" in
entirely ... course was conducted entirely online and through self-paced	platform ... online learning platform	active ... active online learning	"online" during
completely ... completely online	environment ... online learning environment	home-based ... in the home-based online learning of primary	"online" to
			"online" from
			"online" for

Рис. А.6. Колокації з лемою online

COLLOCATIONS

BASIC ADVANCED LEARN

Attribute ? Range ?

word -5 -4 -3 -2 -1 KWIC 1 2 3 4 5

GO

Details Left context KWIC Right context

1	<input type="checkbox"/>	doc#0 tem success (D&M-ISS) model with the security triangle framework. Data from 2,451 higher education students at different universities and a wide variety of disciplines in Iraq w
2	<input type="checkbox"/>	doc#0 triangle framework—namely, confidentiality, integrity, and availability—were significant predictors of students' use of online learning. This research can thus help acad
3	<input type="checkbox"/>	doc#0 rovision, and support for users if they face any technical issues (Pitt et al., 1995). In higher education, students should be treated as customers; that is, they should be offered f
4	<input type="checkbox"/>	doc#0 e-commerce. Farooq et al. (2020) have examined the prediction ability of the security construct on students' attitudes to adopt e-learning. In this research, the securit
5	<input type="checkbox"/>	doc#0 Educational institutions in Iraq use online learning platforms to deliver learning content and communicate with students . Moodle and Google Classroom have been the most ad
6	<input type="checkbox"/>	doc#0 have been the most adopted platforms due to their reliability. This research targeted higher education students at public and private universities in Iraq who adopted the online

Рис. А.7. Фрагмент таблиці колокацій із розрахованими показниками logDice та MI-score у SketchEngine

Left context KWIC Right context

<s>Predicting Online Learning Success Based on **Learners'** Perceptions: The Integration of the Information System Success Model and the Sec

glected the relationship between its actual use and security concerns. </s><s> **Learners'** lack of security awareness while using learning technologies remains rarely studied

id factors that can lead to the successful implementation of online learning and **learners'** security awareness. </s><s>Keywords: online learning, Delone and McLean's infor

acquisition of new knowledge and information via the Internet. </s><s>It allows **learners** to access learning resources and instructional materials without time and place rest

ning (Mshali & Al-Azawei, 2022; Zhang et al., 2020), with little attention paid to **learners'** awareness of security in adopting and using this learning method. </s><s>However,

r of online learning's actual use. </s><s>This is based on the assumption that if **learners** know that their personal information is accessed by an authorized party, the online l

ility standards (Harefa, 2020). </s><s>In online learning, service quality means **learners'** perceptions of who will provide technical support and to perform a service dependa

ces had a significant impact on online learning success, whether in the form of **learners'** intention to use or **learners'** satisfaction. </s><s>Moreover, the security triangle fact

on online learning success, whether in the form of **learners'** intention to use or **learners'** satisfaction. </s><s>Moreover, the security triangle factors' significant influence on e

ential for such systems. </s><s>Therefore, system managers need to maintain **learners'** privacy to increase their levels of actual use of online learning. </s><s>This can incl

their levels of actual use of online learning. </s><s>This can include protecting **learners'** private information and prohibiting unauthorized information disclosures. </s><s>Co

(HE), requiring more flexibility than ever to allow academic staff to deliver, and **learners** to access, their programmes of study (). </s><s>The UK Government's expectatio

ment. </s><s>It was also shown that peer interaction had a minor influence on **learners'** performance. </s><s>All the observed Indices are within the threshold limits. </s><s>

action improves students' interest and involvement in on- line courses. </s><s> **Learners** are encouraged to share knowledge and ideas when they interact with their classm

Рис. А.8. Статистичні індикатори асоціації (MI та logDice) у результатах колокаційного аналізу



Рис. А.9. Фрагмент Word Sketch для леми *student* у корпусі англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання (інструмент SketchEngine). Відображено типові модифікатори, колокати та синтаксичні ролі слова *student*.

1	<input type="checkbox"/>	doc#0 Family as well as Technical support have a positive relationship with Students' Learning Performance through Students .Engagement .</s><s>It was also shown that peer interaction had a minor
2	<input type="checkbox"/>	doc#0 on Student Engagement is 0.105, which illustrates the partial influence of Instructor-Student Interaction on student .engagement while all other route factors remain constant.</s><s>This m
3	<input type="checkbox"/>	doc#0 t the frequency and quality of interaction between Instructor-Student would enhance by 0.105 units, increases student .engagement .</s><s>Similarly, increasing the usage of social media by 0
4	<input type="checkbox"/>	doc#0 ositive association between family support and student involvement, as well as between technical support and student .engagement .</s><s>Students will be able to participate actively in the le
5	<input type="checkbox"/>	doc#0 in online learning Laura Morrison b A B S T R A C T In this research we studied usable strategies to promote student .engagement and learning in the online classroom specifically connected i
6	<input type="checkbox"/>	doc#0 s and adapted pedagogical strategies with other instructors in response to observations and experiences with student .engagement and learning.</s><s>The focus for data analysis and interpr
7	<input type="checkbox"/>	doc#0 r's teaching of LIDC in 2020.</s><s>Analysis was guided by the goal of developing themes related to TP and student .engagement and learning.</s><s>Course design The online modality in t
8	<input type="checkbox"/>	doc#0 d to the development of student agency and motivation.</s><s>Agency and motivation lay the foundations for student .engagement and learning.</s><s>Timely feedback Integration of informa
9	<input type="checkbox"/>	doc#0 - folding, curated resources and flipped learning model, and individual- ized feedback) to create conditions for student .engagement and learning in an online course.</s><s>Both the theoretica
10	<input type="checkbox"/>	doc#0 on.</s><s>Concerns with online learning, prior to the pandemic, include inadequate faculty training and lower student .engagement (); based on our research results, we argue that the preser
11	<input type="checkbox"/>	doc#0 lenges of online teaching and learning and to share emerging insights on pedagogies that are associated with student .engagement and learning – even as educa- tion is slowly transitioning ba
12	<input type="checkbox"/>	doc#0 contextual limitations, the course coincided with the COVID-19 shut- down, so it is difficult to know how much student .engagement and learning can be attributed to the intervention and how r
13	<input type="checkbox"/>	doc#0 ethods DBR study to gain an understanding of the promising practices associated with teaching presence for student .engagement and learning in online PST education.</s><s>Findings indic
14	<input type="checkbox"/>	doc#0 r online learning experiences.</s><s>Is Learning Analytics the Future of Online Education?</s><s>Assessing Student .Engagement and Academic Performance in the Online Learning Environ
15	<input type="checkbox"/>	doc#0 nics of education around the world.</s><s>The purpose of the paper is three-fold, first, to assess the levels of student .engagement in the online learning environment, second, to examine how
16	<input type="checkbox"/>	doc#0 first, to assess the levels of student engagement in the online learning environment, second, to examine how student .engagement is related to their academic performance using learning ana
17	<input type="checkbox"/>	doc#0 onducted at a course level in a private university.</s><s>The finding suggests a positive relationship between student .engagement and their academic performance and advocates the applical

Рис А.10. Конкордансний пошук для колокації *student engagement* у корпусі англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання , (інструмент CQL у SketchEngine)

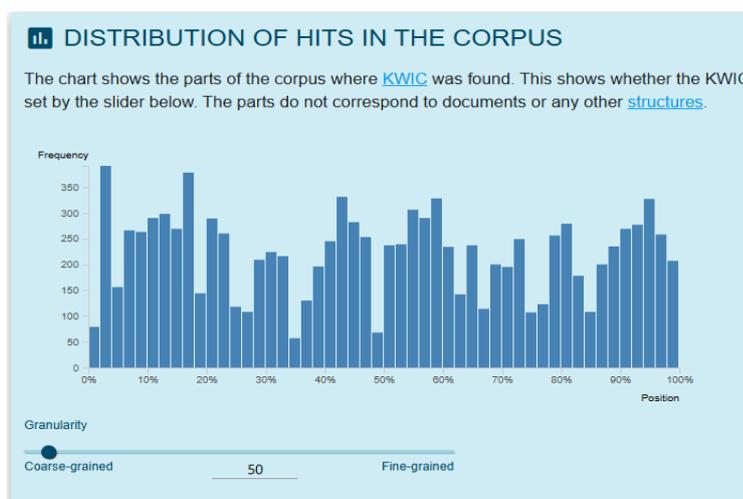


Рис. А.11. Частотний аналіз лексем англomовного дискурсу досліджень онлайн-навчання

WORDLIST Learning

verb (1,992 items | 120,769 total frequency)

Verb	Frequency ? ↓	Verb	Frequency ? ↓	Verb	Frequency ? ↓	Verb	Frequency ? ↓	Verb	Frequency ? ↓
1 be	25,323 ...	11 do	1,031 ...	21 accord	672 ...	31 obtain	535 ...	41 report	426 ...
2 learn	8,132 ...	12 improve	950 ...	22 consider	647 ...	32 analyze	534 ...	42 study	419 ...
3 have	5,645 ...	13 affect	867 ...	23 increase	634 ...	33 teach	488 ...	43 apply	411 ...
4 use	3,793 ...	14 indicate	852 ...	24 relate	625 ...	34 explore	487 ...	44 present	410 ...
5 show	1,681 ...	15 make	755 ...	25 need	597 ...	35 require	472 ...	45 focus	407 ...
6 provide	1,307 ...	16 develop	743 ...	26 take	593 ...	36 compare	455 ...	46 suggest	396 ...
7 base	1,219 ...	17 follow	729 ...	27 conduct	583 ...	37 achieve	432 ...	47 determine	388 ...
8 perceive	1,185 ...	18 influence	696 ...	28 give	559 ...	38 measure	432 ...	48 become	384 ...
9 include	1,088 ...	19 propose	691 ...	29 see	546 ...	39 examine	429 ...	49 regard	377 ...
10 find	1,060 ...	20 support	683 ...	30 help	536 ...	40 participate	426 ...	50 adopt	376 ...

Rows per page: 50 1-50 of 1,992

Рис. А.17. Добір дієслів у корпусі за POS-тегом V.*

Unlike many classroom-based learning activities focusing on knowledge separately from the contexts in which it was originally developed and applied, situated learning theory **suggests** that knowledge needs to be presented and obtained in authentic contexts, and that learning occurs somewhat unintentionally through social activities embedded in those contexts (see Brown et al.). Although Lave and Wenger's () original anthropological monograph did not provide a clear definition of CoP, it vividly explained how newcomers are socialized in existing communities, and how they master particular skills and knowledge through a process of 'legitimate peripheral participation'.

Рис. А.18. Конкордансні контексти вживання ілокутивних дієслів *suggest* у дискурсі досліджень онлайн-навчання

Left context	KWIC	Right context
artono et al., 2013).	Our results indicate that hiding students' informat	
in the two groups?	The results indicate that the relationship between	
e presented in .	The correlation results indicate significant positive correlator	
ie significance level.	This result indicates that the questionnaire has go	
yse the data.	The study results indicated that gender played a signific	
ate and Graduate Students	The results indicated that undergraduate and gradi	
an university.	The study results indicated that gender significantly impa	
redictors of PAP.	The results also indicated that engagement (ENG) follo	
tional institutions.	Results also indicated that there is a good progress	
earch in this field.	Results also indicated that there is a good achievem	
er study by Song et al. (2015),	results indicated no significant gender differen	
les, respectively.	These results indicate that social presence could be	
Koo & Li, 2016).	These results indicated that there was no clustering e	
, RMSEA = 0.02.	These results indicated that CMV is not significant an	
is control variables.	The results indicated that some hypotheses were e	

Рис. А.19. Типові колокаційні конструкції з дієсловом *indicate* у дискурсі досліджень онлайн-навчання

sues or have job commitments **may** find online learning to be a perfect learning environment that ca
 be harmful to their privacy and **may** reveal their personal information in an unauthorized manner (M
 this integration was that users **may** not use a particular technology if they feel that their individual i
 ation availability.</s><s>These **may** include but are not limited to maintaining the operating system'
 hreshold.</s><s>HTMT values **may** indicate a lack of discriminant validity if they are close to 1 (Ab
 (2021) demonstrate that HTMT **may** generate biased estimations of the correlations between const
 indard and quality.</s><s>This **may** also indicate that the information provided by the online learnir
 <s>This indicates that students **may** not use educational technology when their willingness to adopt

Рис. А.20. Приклад прагматичного пом'якшення твердження за допомогою модального дієслова *may* (*may reveal*, *may indicate*)

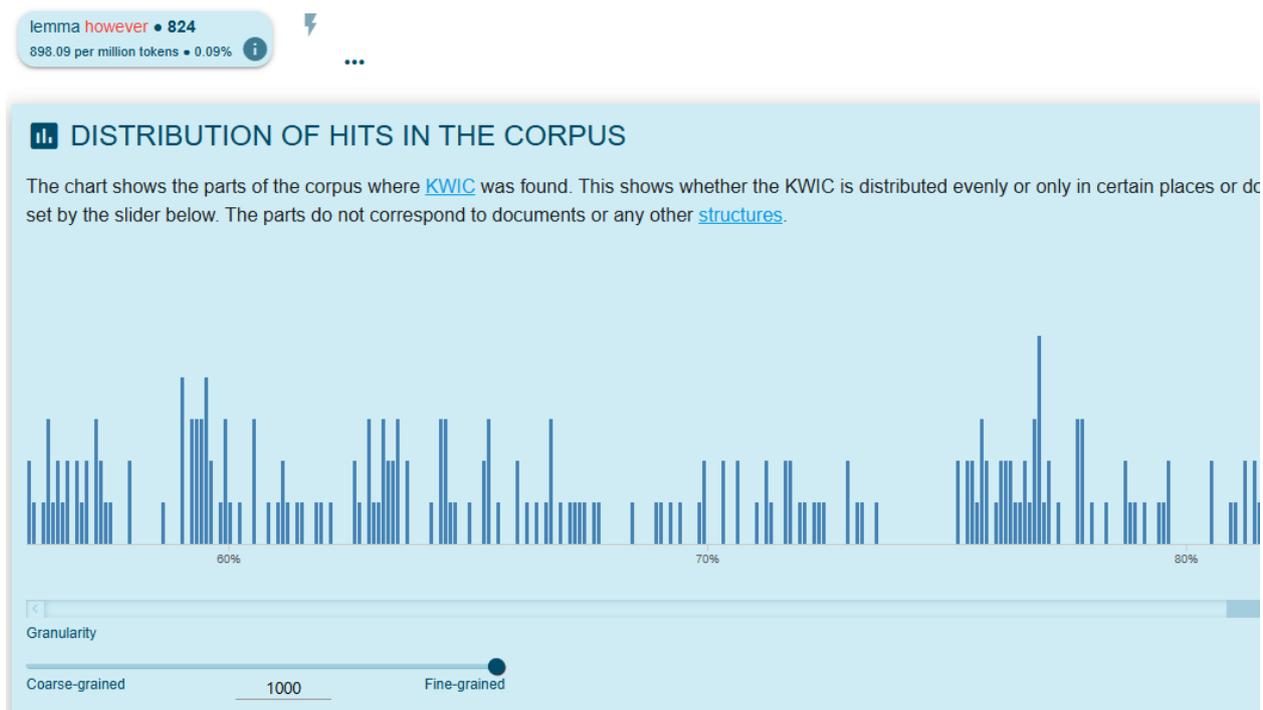


Рис. 2.21. Розподіл уживань лемми *however* у корпусі (інструмент Concordance → Distribution of hits у SketchEngine)

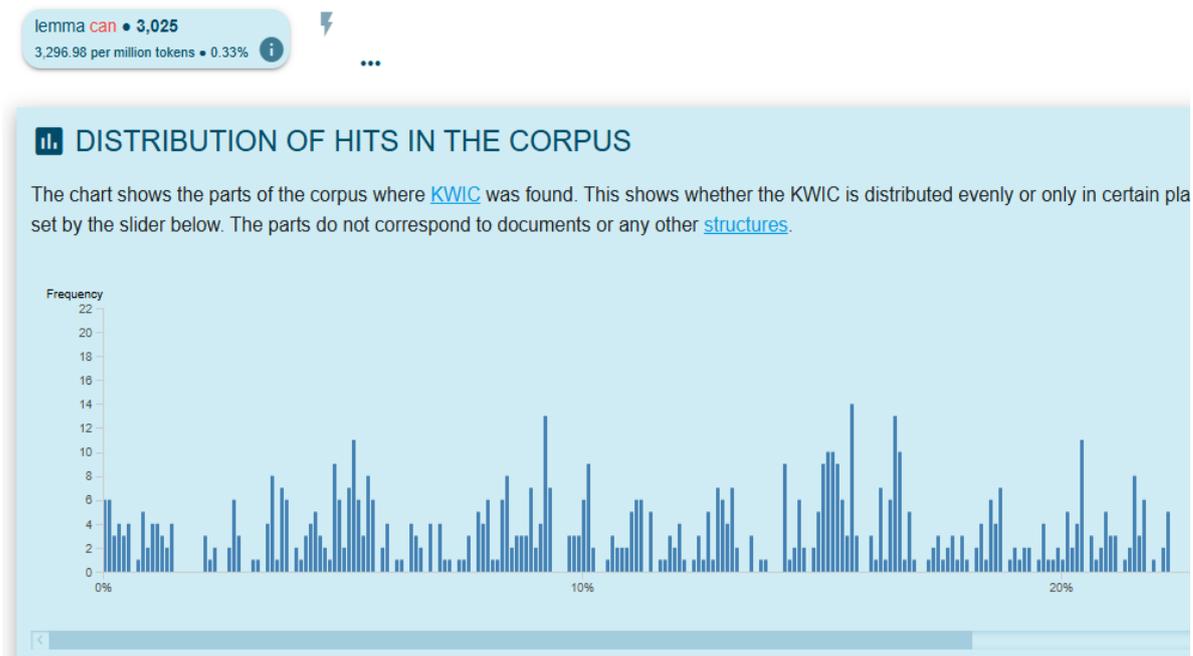


Рис. А.22. Розподіл уживань модального дієслова *can* в англomовному дискурсі досліджень онлайн навчання

CONCORDANCE Learning

lemma **can** • 3,025
3,296.98 per million tokens • 0.33%

	Details	Left context	KWIC	Right context
1	<input type="checkbox"/> doc#0 , integrity, and availability—were significant predictors of students' use of online learning.	</s><s>This research	can	thus help academic organizations understand factors that can lea
2	<input type="checkbox"/> doc#0 rts' use of online learning	</s><s>This research can thus help academic organizations understand factors that	can	lead to the successful implementation of online learning and learn
3	<input type="checkbox"/> doc#0 anagement issues or have job commitments may find online learning to be a perfect learning environment that	</s><s>Other factors that	can	meet their individual needs (Solimeno et al., 2008).</s><s>Howev
4	<input type="checkbox"/> doc#0 action is a major drawback of asynchronous learning (Al-Azawei & Lundqvist, 2015)	</s><s>Other factors that	can	affect the successful implementation of online learning must also t
5	<input type="checkbox"/> doc#0 mplementation of online learning must also be examined	</s><s>Earlier literature has investigated factors that	can	predict the adoption of online learning (Mshali & Al- Azawei, 2022;
6	<input type="checkbox"/> doc#0 n et al. (2020) confirm that a major challenge is that devices that are used for both personal and work activities	</s><s>To this end, the present rese	can	cause various security risks.</s><s>To this end, the present rese
7	<input type="checkbox"/> doc#0 , 2019; Al-Azawei & Al-Azawi, 2021; Dong et al., 2014).	</s><s>This model suggests that better system quality	can	lead to improving system use and user satisfaction, and this, in tur
8	<input type="checkbox"/> doc#0 el suggests that better system quality can lead to improving system use and user satisfaction, and this, in turn,	</s><s>Another assumption of this model is that better system objectivity	can	enhance users' productivity (Delone & McLean, 2003).</s><s>Rel
9	<input type="checkbox"/> doc#0 are key identifiers of system quality	</s><s>Another assumption of this model is that better system objectivity	can	be achieved with the provision of high-quality information and cont
10	<input type="checkbox"/> doc#0 accordingly, information quality is proposed to influence system use and user satisfaction.	</s><s>This construct	can	be measured based on information accessibility, accuracy, and tim
11	<input type="checkbox"/> doc#0 y between the perceptions of customers and expectations.	</s><s>Thus, service quality in information systems	can	include the availability of physical facilities, users' ability to perform
12	<input type="checkbox"/> doc#0 l with actual use.	</s><s>The model assumes that intention to use or behavioral intention and user satisfaction	can	be highly influenced by information, system, and service quality (C
13	<input type="checkbox"/> doc#0 rized users.	</s><s>At the same time, such resources should be maintained so that no tampering or revision	can	be done illegally.</s><s>Accordingly, it was assumed here that ille
14	<input type="checkbox"/> doc#0 , it was assumed here that illegal modifications, whether on users' personal information or learning content,	</s><s>Another assumption of this model is that better system objectivity	can	negatively affect the actual use of online learning technology.</s><

Рис. А.23. Пошук модального дієслова *can* в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання (інструмент Concordance у SketchEngine)

The Effectiveness of Online Learning during the Covid-19 Pandemic in Malaysia

Nurhanani Romli^{ID}

Faculty of Management and Economics,
Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjong Malim, Perak, Malaysia

Mohd Faiz Mohamed Yusof^{ID}

Academy of Contemporary Islamic Studies,
Universiti Teknologi MARA, Shah Alam, Selangor, Malaysia

Yap Tsvey Peng^{ID}

Faculty of Management and Economics,
Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjong Malim, Perak, Malaysia

Nurul Hila Zainuddin^{ID}

Faculty of Science and Mathematics,
Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjong Malim, Perak, Malaysia

Abstract. The Movement Control Order (MCO) was implemented in Malaysia on 18 March 2020. The MCO has changed people's lifestyle to some extent because they have been advised to work from home. Due to this situation, the Malaysian Ministry of Education (MOE) implemented online learning methods throughout the MCO period to prevent the spread of the Covid-19 virus. Therefore, all schools have implemented online teaching and learning with the instructions of the MOE as a new norm to ensure that learning sessions are not delayed. The purpose of this study was to determine the level and factors of effectiveness of online learning for secondary school students studying economics subjects during the Covid-19 pandemic. This study used a quantitative research design employing a questionnaire as data collection instrument. The results show that the effectiveness of online learning for economics students is at a high level. The results of the survey illustrate that most students use mobile phones and laptops to attend classes that take place online. Furthermore, the study found that teacher factors are the main factors that influence the effectiveness of online learning among students. This research has implications for educators to apply online learning methods as a new normative teaching method to ensure compliance with the National Education Philosophy and the objectives of the Malaysia Education Development Plan 2013-2025.

* Corresponding author: Nurhanani Romli, nurhanani@fpe.ups.edu.my

Рис. А.26. Титульна сторінка статті *The Effectiveness of Online Learning during the Covid-19 Pandemic in Malaysia* (International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 2023)

May – 2023

Predicting Online Learning Success Based on Learners' Perceptions: The Integration of the Information System Success Model and the Security Triangle Framework

Ahmed Al-Azawei¹, Alharith A. Abdullah², Mahmood K. Mohammed³, and Zaid A. Abod³

¹College of Information Technology, University of Babylon, Hillah, Iraq; ²University of Babylon, Hillah, Iraq; ³Al-Qasim Green University, Hillah, Iraq

Abstract

Although online learning has become ubiquitous worldwide, earlier research has neglected the relationship between its actual use and security concerns. Learners' lack of security awareness while using learning technologies remains rarely studied. This paper integrates Delone and McLean's information system success (D&M-ISS) model with the security triangle framework. Data from 2,451 higher education students at different universities and a wide variety of disciplines in Iraq were collected. In addition to the effectiveness of the D&M-ISS factors, the research findings based on the structural equation model suggest that the three constructs of the security triangle framework—namely, confidentiality, integrity, and availability—were significant predictors of students' use of online learning. This research can thus help academic organizations understand factors that can lead to the successful implementation of online learning and learners' security awareness.

Keywords: online learning, Delone and McLean's information system success model, security triangle framework, higher education

Рис. А.27. Перша сторінка статті А. Al-Azawei, А. А. Abdullah, М. К. Mohammed, Z. A. Abod *Predicting Online Learning Success Based on Learners' Perceptions: The Integration of the Information System Success Model and the Security Triangle Framework*, опублікованої в *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 24(2), 2023.

- [74] H. I. Ghorali and D. A. H. Lataf, *Partial Least Squares (PLS) Konsep, Teknik dan Aplikasi Menggunakan Program SmartPLS 3.0 untuk Penelitian Empiris*, 2nd ed. Semarang: Badan Penerbit Undip, 2015.
- [75] V. Safouf, K. Mansour, and F. Poitier, "Smart learning environment, measure online student satisfaction: A case study in the context of higher education in Morocco," in *Proc. 2020 International Conference on Electrical and Information Technologies (ICEIT)*, Mar. 2020.
- [76] S. Almohd, "Exploring architecture students' acceptance of online learning of technology courses through TAM during COVID-19," in *Proc. AUBH E-Learning Conference Innovative Learning and Teaching: Lessons from COVID-19*, 2021, pp. 1-7.
- [77] F. S. Rahayu, D. Budiyanto, and D. Palyana, "Analisis penerimaan e-learning menggunakan technology acceptance model (TAM) (Studi Kasus: Universitas Alma Jaga Yogyakarta)," *Jurnal Teorap Teknologi Informatika*, vol. 1, no. 2, pp. 85-95, Nov. 2017.
- Copyright © 2022 by the authors. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited (doi.org/10.21961/irrodl.v24n2.5244).
- Linda Kusmaning Weleri** is a senior lecturer in accounting program, School of Accounting, Bina Nusantara University. She was awarded Swinburne University Postgraduate Research Award (SUPRA), a full scholarship for pursuing PhD by research program. Her current research looks at the impact of sustainability report on companies' performance and financial report quality. She wrote her PhD on the carbon emissions on environmental performance and their association with financial and social performance at Swinburne University of Technology in Melbourne, Australia. Prior to completing her PhD, she received her bachelor's degree in accounting from Sebelas Maret University and master's degree in accounting from Gadjah Mada University in Indonesia.
- Alia Nurul Fatimah** graduated from Bina Nusantara University, majoring in accounting technology. She has completed the bachelor's degree and has been accustomed doing research based on her internship experience. She is interested in accounting and education topics, as well as, financial accounting, business development, and user experience research.
- Toto Kusnanto** currently is a professor in accounting and head of accounting program, School of Accounting, Bina Nusantara University. Prof. Toto achieved his first degree from Indonesia College of Economics majoring in accounting and his master program in finance graduated from Wollongong University. He also completed his doctorate program in accounting from Wollongong University, Australia.
- He teaches accounting and finance courses for bachelor, master and doctoral programs. His Research interests are in current management accounting, banking and finance, sharia accounting, auditor independence as well as accounting technology-related. He has published several books, case studies and journal articles in reputable international journals, indexed by Scopus, International journals, and Nationally Accredited journals.

TABLE II: LOADING FACTOR

Indicator	X ₁ (PEOU)	X ₂ (PU)	Y ₁ (SAT)	Z ₁ (AI)
AI1				0.870
AI2				0.879
AI3				0.899
PEOU4	0.864			
PEOU6	0.806			
PU1		0.784		
PU2		0.815		
PU3		0.824		
PU4		0.703		
PU6		0.734		
SAT2			0.723	
SAT4			0.746	
SAT5			0.826	
SAT6			0.843	

AI = Acceptance intention, PEOU = Perceived ease of use, PU = Perceived usefulness, SAT = Satisfaction

Рис. А.28. Приклади структурних елементів статей, вилучених при формуванні корпусу (списки літератури, відомості про авторів, таблиці)

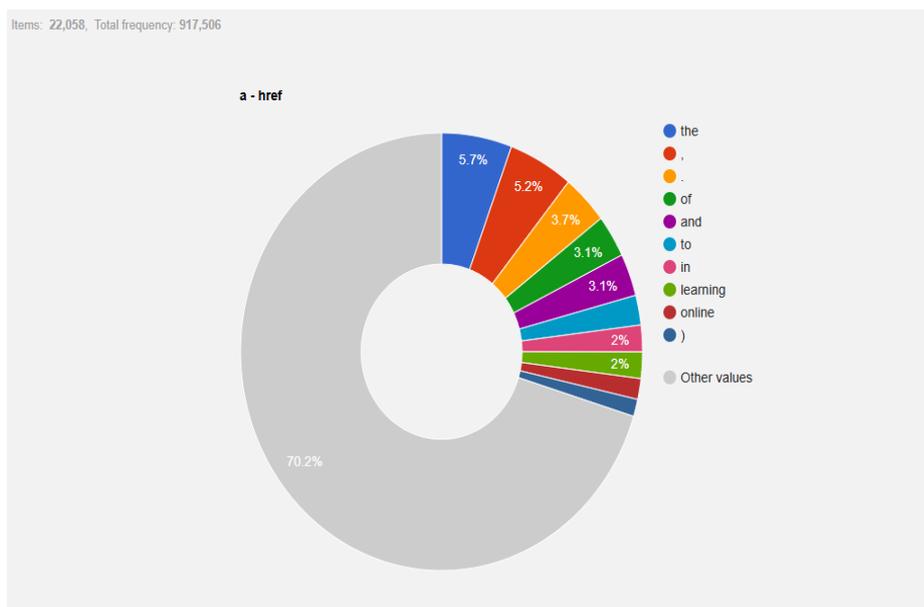


Рис А.29. Частотне ядро корпусу: службові та тематичні одиниці

Таблиця А.1.

Реалізація методів Розділу 2 в аналітичних процедурах Розділів 3 і 4

Методи, окреслені в Розділі 2	Спрямування та аналітичний потенціал методу	Реалізація в Розділі 3 (семантичний аналіз)	Реалізація в Розділі 4 (прагматичний аналіз)
Корпусний аналіз (2.1; 2.2; 2.3)	Виявлення частотності, колокацій, тезаурусних зв'язків; аналіз лематизованих даних	Частотний профіль ключових лексем; виявлення колокатів; формування тематичних кластерів	Частотний і колокаційний профілінг дієслів; аналіз структур <i>verb + complement</i> як показників прагматичних інтенцій
Інструментарій SketchEngine (2.2)	Отримання Word Sketch, Concordance, Thesaurus, N-grams	Word Sketch для лексем <i>learning, student, engagement</i> ; побудова тезаурусу «online learning»	Використання Word Sketch для когнітивних, процедурних, оцінних, репортивних і інтерперсональних дієслів
Лематизація корпусу (2.1; 2.3)	Підготовка матеріалу для кількісних і порівняльних процедур	Лематизація ключових термінів семантичних доменів	Лематизація дієслів для встановлення груп інтенцій і номінації мовленнєвих актів
Колокаційний аналіз (MI-score,	Оцінювання сили семантичних та	Колокації у тематичних полях, виявлення	Визначення модальних, оцінних та інтерперсональних

Методи, окреслені в Розділі 2	Спрямування та аналітичний потенціал методу	Реалізація в Розділі 3 (семантичний аналіз)	Реалізація в Розділі 4 (прагматичний аналіз)
logDice, t-score) (2.3)	функціональних зв'язків	домінантних термінологічних поєднань	колокацій (<i>may suggest, argue that, authors acknowledge</i>)
Тезаурусний аналіз (2.3)	Створення концептуально-семантичних груп	Визначення семантичних доменів дискурсу онлайн-навчання	Виокремлення груп дієслів за прагматичними характеристиками та іллокутивним потенціалом
Прагматичний аналіз (2.4)	Дослідження інтенцій, мовленнєвих актів, модальних структур	—	Підрозділи 4.1–4.2: аналіз іллокутивних категорій, прагматичних маркерів, стратегій взаємодії
Аналіз мовленнєвих актів (2.4.2)	Репрезентативи, директиви, комісиви, оцінні й інтерперсональні акти	—	Виокремлення іллокутивних типів у дієслівних групах; інтерпретація їх ролі в аргументації та академічній взаємодії
Прагматичні маркери (2.4.3)	Вираження позиції автора, маркери ввічливості, оцінювання	—	Аналіз маркерів обережності, категоричності, аргументативної взаємодії; засоби модулювання авторської позиції
Модальні структури (2.4.4)	Епістемічна, деонтична модальність; ступені впевненості	—	Виявлення моделей <i>may, might, can, must</i> ; інтерпретація модальності як засобу академічної ввічливості та аргументації
Інтеграція прагматики у корпусний аналіз (2.4.5)	Поєднання кількісних та інтерпретаційних процедур	—	Синтез частотних даних і прагматичних категорій у 4.1–4.3; побудова прагматичного профілю дієслів
Дискурсивний аналіз (2.5)	Виявлення стратегій викладу, жанрових ознак, структур комунікації	Семантичні ознаки жанру, термінологічні доміанти	Прагматичні стратегії аргументації, авторські ролі,

Методи, окреслені в Розділі 2	Спрямування та аналітичний потенціал методу	Реалізація в Розділі 3 (семантичний аналіз)	Реалізація в Розділі 4 (прагматичний аналіз)
			інтенції та структури впливу
Контекстуально-інтерпретаційний метод (2.6)	Інтерпретація мовних одиниць у реальних контекстах	Глумачення семантичних значень лексем у тематичних полях	Інтерпретація дієслів у контекстах мовленнєвих актів та комунікативних ролей
Метод інтелектуального аналізу даних (Data Mining) (2.7)	Групування, кластеризація, автоматизовані узагальнення	Формування таблиць частот, кластеризація семантичних доменів	Кластеризація дієслів за прагматичними функціями; ідентифікація латентних зв'язків між інтенціями
Обґрунтування корпусу (2.8)	Репрезентативність і структура корпусу	Семантичний аналіз ключових лексем корпусу	Прагматичний аналіз дієслівних профілів корпусу

ДОДАТОК Б.

Таблиці і рисунки до Розділу 3

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ

ДОСЛІДЖЕНЬ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

KEYWORDS   

SINGLE-WORDS ✓ MULTI-WORD TERMS ✓

reference corpus: English Web 2021 (enTenTen21)

Lemma	Lemma	Lemma	Lemma	Lemma
1 self-efficacy ...	11 online-learning ...	21 europarl ...	31 employability ...	41 convergent ...
2 cyber-hygiene ...	12 synchronous ...	22 efl ...	32 imt ...	42 learner-content ...
3 learning ...	13 self-regulation ...	23 β ...	33 online ...	43 h5 ...
4 cronbach ...	14 continuance ...	24 face-to-face ...	34 learner-learner ...	44 higher-education ...
5 self-regulated ...	15 asynchronous ...	25 ppaoc-with-hd ...	35 refrs ...	45 spss ...
6 learner ...	16 satisfaction ...	26 ineffectiveness ...	36 learner-instructor ...	46 perceive ...
7 demotivation ...	17 discriminant ...	27 subscale ...	37 adaptability ...	47 self-directed ...
8 e-learning ...	18 questionnaire ...	28 usefulness ...	38 mind-unwondered ...	48 engagement ...
9 teacher-student ...	19 assertiveness ...	29 offline ...	39 hypothesis ...	49 centrality ...
10 likert ...	20 relatedness ...	30 ppaoc-without-hd ...	40 validity ...	50 home-based ...

Rows per page: 50 1-50 of 1,000 1 < > /20 > |

KEYWORDS   

SINGLE-WORDS ✓ MULTI-WORD TERMS ✓

reference corpus: English Web 2021 (enTenTen21)

Lemma	Lemma	Lemma	Lemma	Lemma
51 log-linear ...	61 α ...	71 moodle ...	81 nonconvex ...	91 phrase-based ...
52 n-gram ...	62 variance ...	72 interaction ...	82 betweenness ...	92 convolutional ...
53 readiness ...	63 cfi ...	73 techn-se ...	83 achiever ...	93 constructivist ...
54 metacognitive ...	64 behavioural ...	74 instructor-student ...	84 dcf ...	94 motivation ...
55 multiagent ...	65 corpus ...	75 t-test ...	85 behavioral ...	95 backpropagation ...
56 neuroticism ...	66 competence ...	76 hmm-based ...	86 self-evaluation ...	96 to-face ...
57 positively ...	67 hcus ...	77 immediacy ...	87 agreeableness ...	97 predictor ...
58 antecedent ...	68 agentic ...	78 coefficient ...	88 retrain ...	98 instructor ...
59 confirmatory ...	69 pedagogical ...	79 correlation ...	89 deci ...	99 pandemic ...
60 lr ...	70 mediate ...	80 self-learning ...	90 cognitive ...	100 affective ...

Rows per page: 50 51-100 of 1,000 2 < > /20 > |

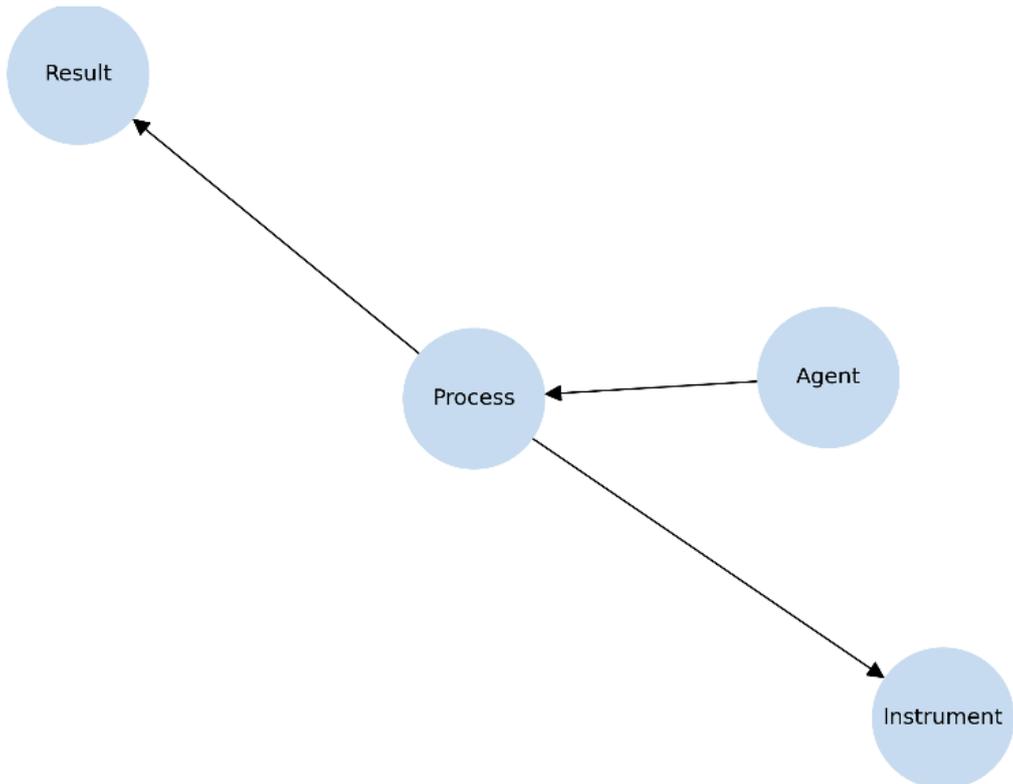


Рис. Б.27. Подієвий фрейм навчання
в дискурсі досліджень онлайн-навчання

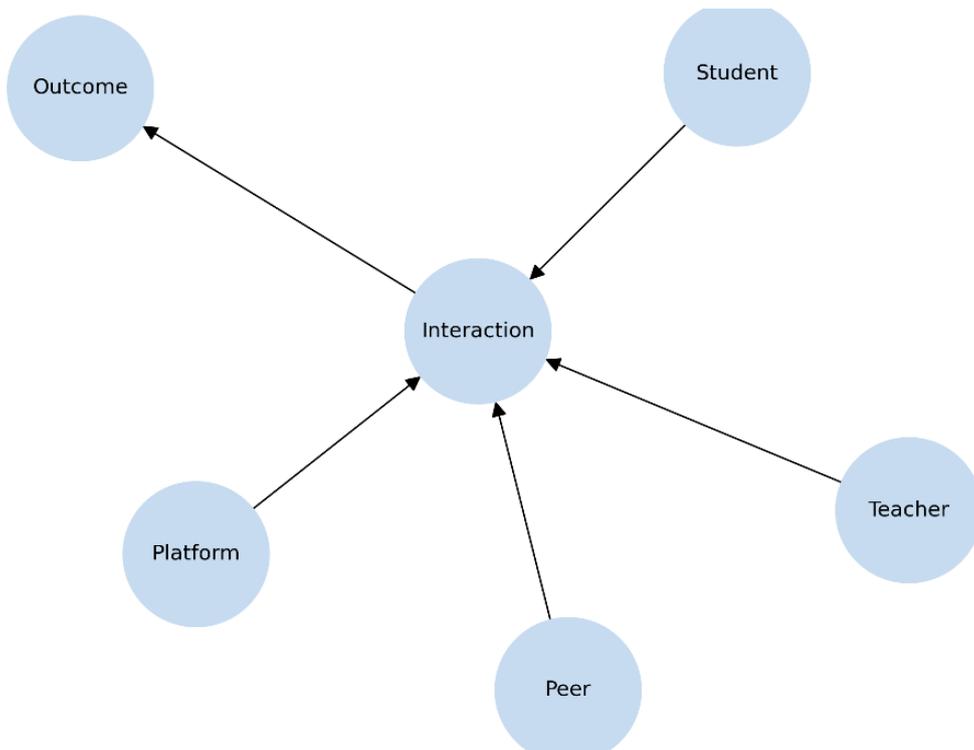


Рис. Б.28. Фрейм взаємодії в дискурсі досліджень онлайн-навчання

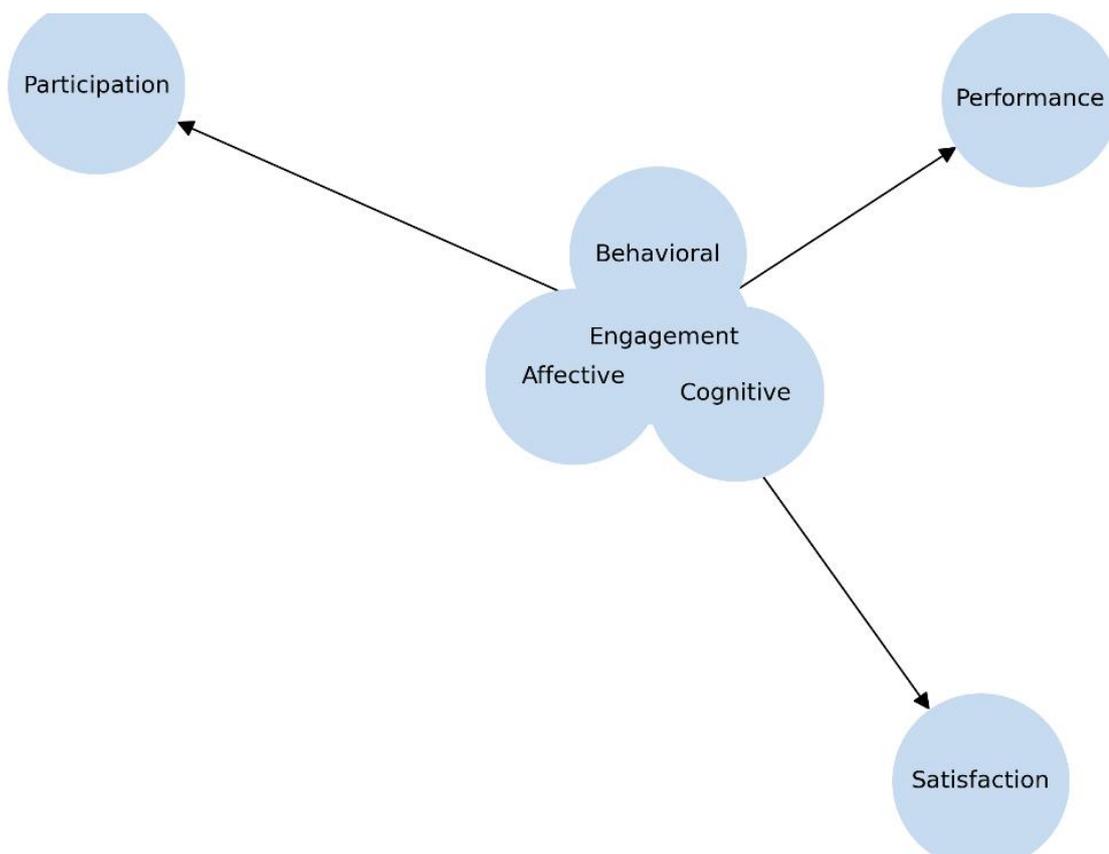


Рис. Б.29. Фрейм залученості в дискурсі досліджень онлайн-навчання

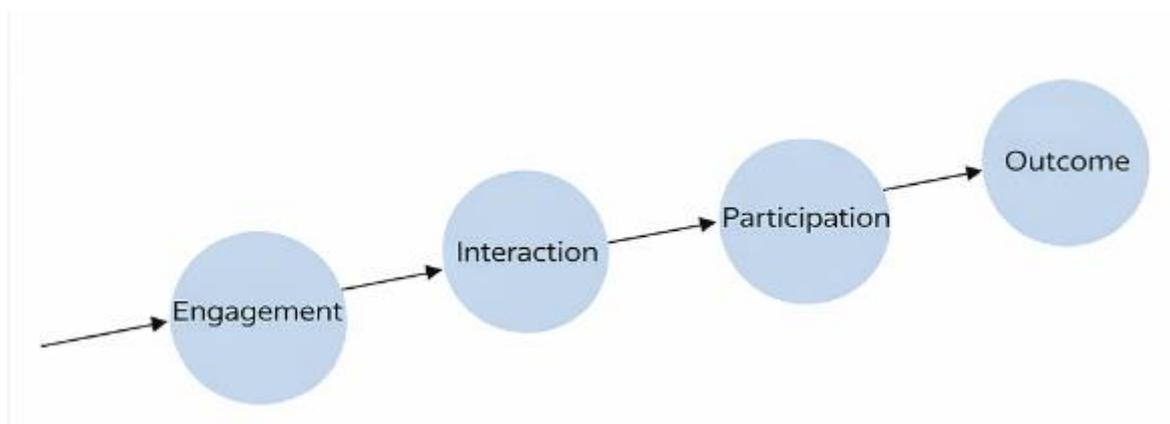


Рис. Б.30. Модель результативності (1)
в дискурсі досліджень онлайн-навчання

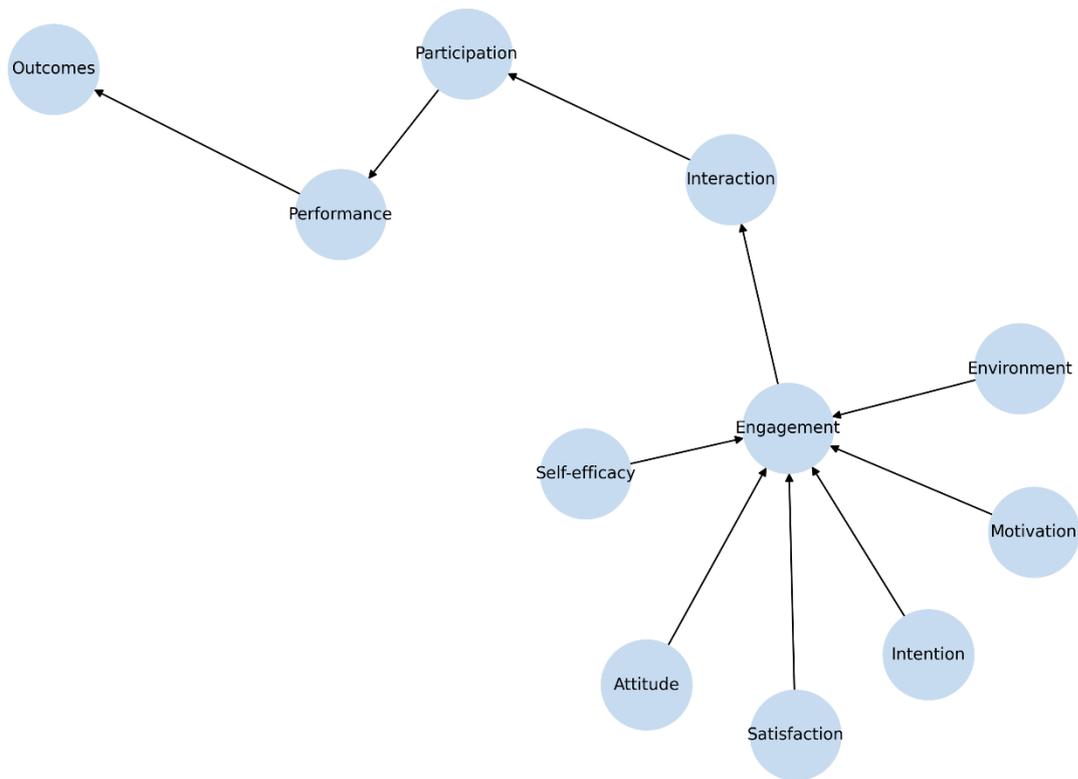


Рис. Б.31. Модель результативності (2)
в дискурсі досліджень онлайн-навчання

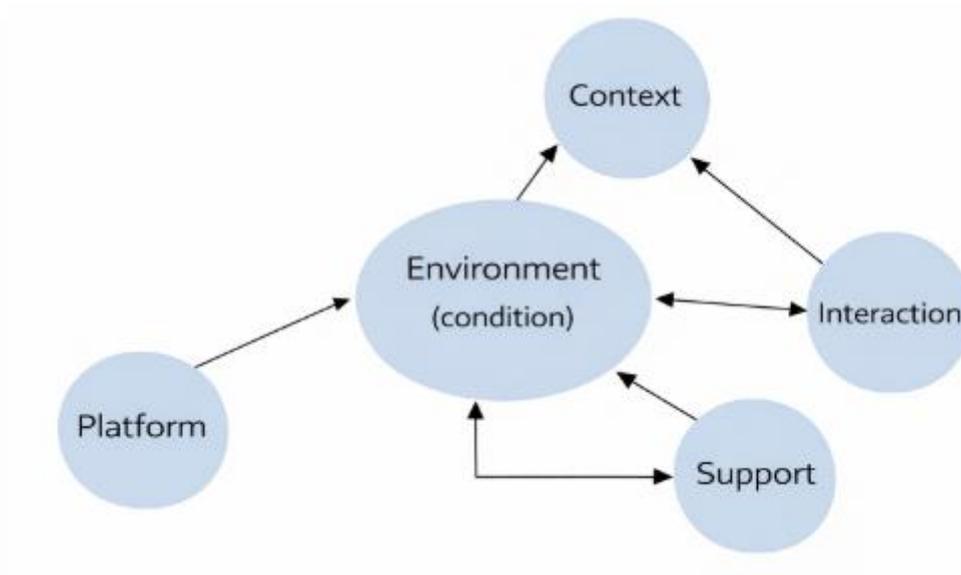


Рис. Б.32. Фрейм середовища в дискурсі досліджень онлайн-навчання

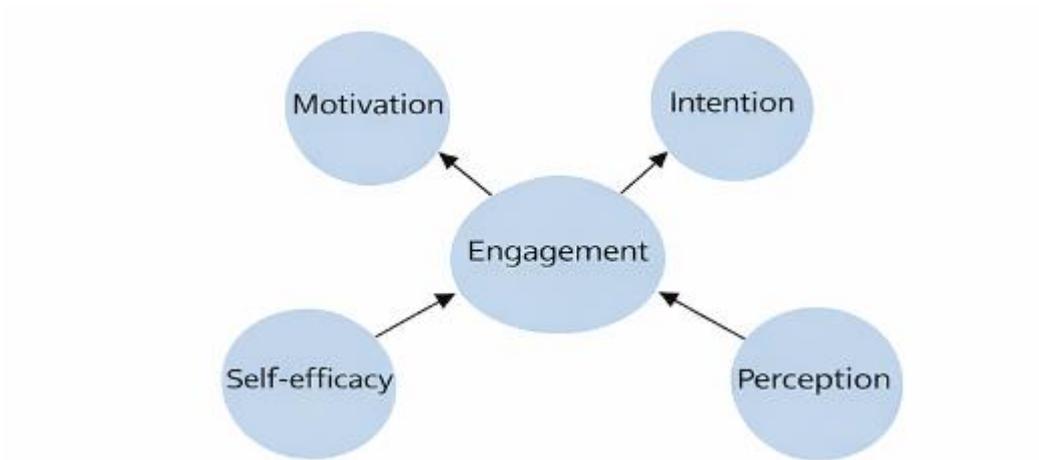


Рис. Б.33. Мотиваційний фрейм у дискурсі досліджень онлайн-навчання

ДОДАТОК В

Таблиці і рисунки до Розділу 4

ПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ ДОСЛІДЖЕНЬ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

Таблиця В.1.

Найчастотніші дієслова у корпусі наукових статей про онлайн-навчання
(за даними SketchEngine)

be – 25,323	refer – 375	solve – 212	prefer – 136
learn – 8,132	represent – 373	think – 210	record – 135
have – 5,645	explain – 363	adapt – 209	occur – 134
use – 3,793	identify – 359	face – 207	observe – 133
show – 1,681	enhance – 356	build – 206	correlate – 130
provide – 1,307	understand – 355	receive – 206	highlight – 130
base – 1,219	design – 349	cause – 206	connect – 130
perceive – 1,185	create – 344	associate – 204	note – 128
include – 1,088	promote – 344	exist – 203	employ – 125
find – 1,060	investigate – 340	agree – 200	bring – 123
do – 1,031	evaluate – 336	satisfy – 199	recommend – 121
improve – 950	implement – 328	expect – 198	assume – 121
affect – 867	reveal – 325	confirm – 196	mention – 121
indicate – 852	lead – 322	maintain – 195	extract – 121
make – 755	engage – 313	generate – 190	spend – 120
develop – 743	complete – 312	result – 189	tend – 119
follow – 729	ensure – 308	establish – 188	prove – 118
influence – 696	assess – 308	combine – 183	say – 117
propose – 691	collect – 308	change – 182	adjust – 117
support – 683	define – 299	contribute – 174	motivate – 115
accord – 672	describe – 297	access – 173	decrease – 115
consider – 647	blend – 290	accept – 171	emerge – 115
increase – 634	feel – 288	add – 168	respond – 114
relate – 625	reduce – 279	enable – 167	guide – 113

need – 597	reflect – 277	consist – 167	force – 113
take – 593	carry – 277	believe – 164	moderate – 112
conduct – 583	involve – 275	construct – 162	train – 111
give – 559	test – 272	share – 162	call – 111
see – 546	predict – 268	remain – 159	come – 109
help – 536	play – 262	divide – 156	conclude – 109
obtain – 535	meet – 256	utilize – 155	distribute – 108
analyze – 534	allow – 256	get – 153	answer – 108
teach – 488	continue – 253	switch – 152	manage – 107
explore – 487	mean – 251	express – 152	update – 106
require – 472	demonstrate – 251	state – 151	gain – 106
compare – 455	discuss – 251	reach – 147	process – 106
achieve – 432	mediate – 246	form – 147	keep – 106
measure – 432	perform – 243	limit – 146	watch – 105
examine – 429	set – 241	impact – 145	concern – 105
participate – 426	work – 241	calculate – 144	avoid – 104
report – 426	offer – 238	send – 144	depend – 104
study – 419	ask – 237	communicate – 144	review – 104
apply – 411	experience – 235	pay – 143	start – 104
present – 410	facilitate – 233	address – 142	optimize – 103
focus – 407	choose – 228	range – 142	disagree – 103
suggest – 396	know – 227	interact – 139	cluster – 101
determine – 388	aim – 225	verify – 139	attend – 99
become – 384	encourage – 223	prepare – 138	summarize – 99
regard – 377	introduce – 221	contain – 137	extend – 99
adopt – 376	select – 219	integrate – 136	emphasize – 98

Таблиця В.2.

Розподіл когнітивних операцій за таксономією Блума в англomовному дискурсі досліджень онлайн-навчання: комунікативні функції, мовні моделі та корпусні приклади

Рівень	Комунікативна функція	Типові мовні моделі	Корпусні приклади
1. Remembering (відтворення фактичної інформації)			
Remembering	Фіксація фактів, опис базових характеристик, подання вихідних параметрів дослідження	is defined as; refers to; involves; includes; is characterised by; according to previous studies	<i>online learning is defined as the delivery of instruction through digital platforms; the concept of interaction refers to the exchange of information between learners and instructors; the dataset includes responses from 1,204 participants enrolled in various MOOCs</i>
2. Understanding (пояснювальне осмислення даних)			
Understanding	Пояснення залежностей, інтерпретація сутності явищ, опис трендів і відмінностей	means that; suggests that; can be explained by; is associated with; reflects; appears to	<i>the pattern suggests that learners rely more heavily on instructor feedback in asynchronous contexts; increased autonomy is associated with higher levels of task persistence; this distribution appears to reflect</i>

			<i>changes in students' digital habits</i>
3. Applying (застосування теорії або методів)			
Applying	Опис застосування моделей, методів і процедур до аналізу даних	we use; we apply; this study employs; was analysed using; the model is used to examine	<i>we apply the UTAUT framework to evaluate factors predicting behavioural intention; the responses were analysed using a multivariate regression approach; this study employs content analysis to identify themes in discussion posts</i>
4. Analyzing (виявлення структур, компонентів, зв'язків)			
Analyzing	Розчленування об'єкта на складники, порівняння груп, ідентифікація ключових компонентів та факторів	the analysis shows; we compare; the findings reveal differences; is divided into; consists of; can be grouped into	<i>the analysis shows substantial variation across educational levels; we compare engagement indicators across synchronous and asynchronous formats; interaction quality can be grouped into cognitive, behavioural, and affective dimensions</i>
5. Evaluating (оцінювання, критичне зіставлення, аргументація позиції)			
Evaluating	Критичне осмислення побаченого,	it is important to note; we argue that; these results	<i>these results highlight the need for clearer</i>

	оцінка ефективності, визначення сильних/слабких сторін	highlight; this finding underscores; raises concerns	<i>institutional support structures; we argue that instructor presence remains an underrated predictor of academic satisfaction; this finding underscores potential inequities in access to high-bandwidth tools</i>
6. Creating (конструювання нових моделей, категорій, концепцій)			
Creating	Формування нових концептуальних рамок, пропозиція моделей, інтеграція багатовимірних результатів	we propose; this framework integrates; we introduce; we conceptualise; we develop a model	<i>we propose a multidimensional model of online engagement incorporating affective and behavioural factors; this framework integrates learner autonomy with institutional readiness indicators; we conceptualise digital confidence as a construct combining access, skill and self-efficacy</i>

Таблиця В.3.

Типи мовленнєвих актів у дискурсі онлайн-навчання:
типові мовні моделі та прагматичні маркери

Тип мовленнєвого акту	Типові мовні моделі	Характерні прагматичні маркери
Асертиви	евіденційні конструкції (<i>show that; indicate that; results reveal</i>)	хеджинг (<i>may; might; tends to</i>), логічні зв'язки (<i>however; therefore</i>), маркери посилання на джерела
Директиви	рекомендаційні формули (<i>should; need to; it is important to</i>)	модальність зобов'язання, підсилення (<i>strongly recommend</i>), маркери адресованості (<i>educators are encouraged to</i>)
Комісиви	формули наміру (<i>we aim to; we intend to; this study seeks to</i>)	маркери авторської відповідальності, рамкові конструкції (<i>in this study we...</i>)
Експресиви	епістемічні оцінки (<i>it is worth noting; we acknowledge</i>)	ввічливість, обережне оцінювання (<i>notably; importantly</i>), уточнення
Декларативи	визначальні формули (<i>this paper defines; is conceptualized as</i>)	термінологічна рамка, формальні конструкції визначення

Частотність дієслів за когнітивними рівнями таксономії Блума у
дискурсі онлайн-навчання (корпус 1 400 статей)

Рівень таксономії	Когнітивна операція	Приклади дієслів	Частотність у корпусі	Домінантні функції
Remembering	Відтворення фактів	define, describe, include	define – 299; describe – 297; include – 1,088	подання вихідних характеристик; структурні дефініції
Understanding	Пояснення, інтерпретація	explain, understand, reflect	explain – 363; understand – 355; reflect – 277	пояснювальні переходи, інтерпретація трендів
Applying	Застосування теорій, методів	apply, use, examine, employ	apply – 411; use – 3,793; examine – 429; employ – 125	реалізація моделей, процедур, статистичних технік
Analyzing	Виявлення структур, порівняння	analyze, compare, identify, determine	analyze – 534; compare – 455; identify – 359; determine – 388	аналітичні операції, моделювання зв'язків
Evaluating	Критичне оцінювання, аргументація	evaluate, assess, argue, highlight	evaluate – 336; assess – 308; argue – 200; highlight – 130	оцінювання ефективності, ризиків, сильних/слабких сторін
Creating	Створення нових моделей	develop, propose, design, introduce	develop – 743; propose – 691; design – 349; introduce – 221	формування концептуальних рамок, нових моделей та інструментів

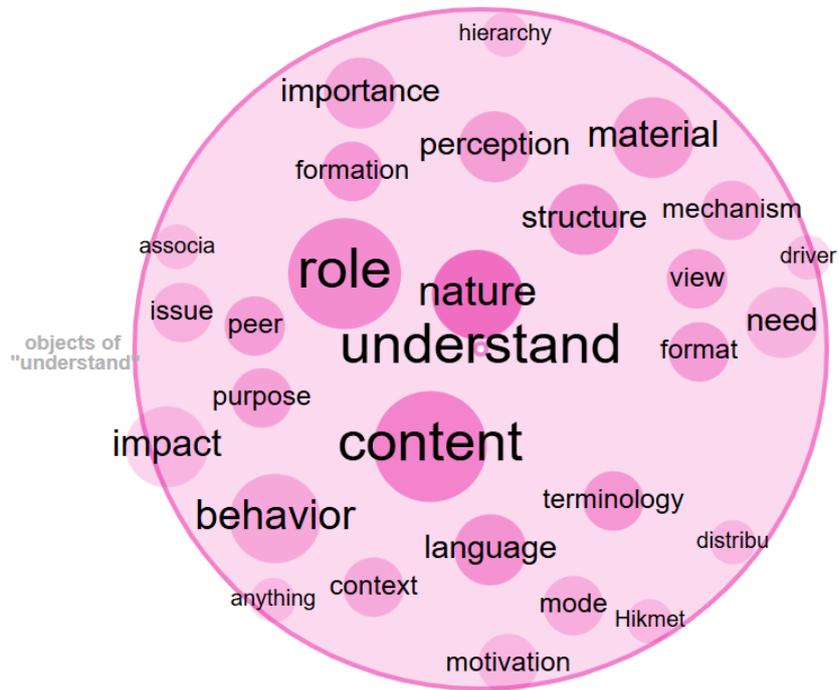


Рис. В.1. Колокаційне оточення дієслова *understand* у дискурсі досліджень онлайн-навчання

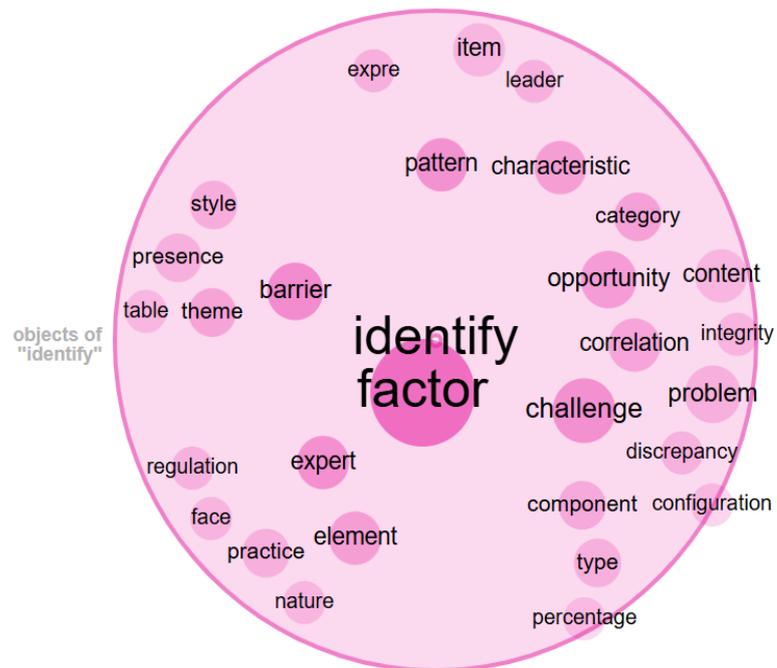


Рис. В.2. Колокаційне оточення дієслова *identify* у дискурсі досліджень онлайн-навчання

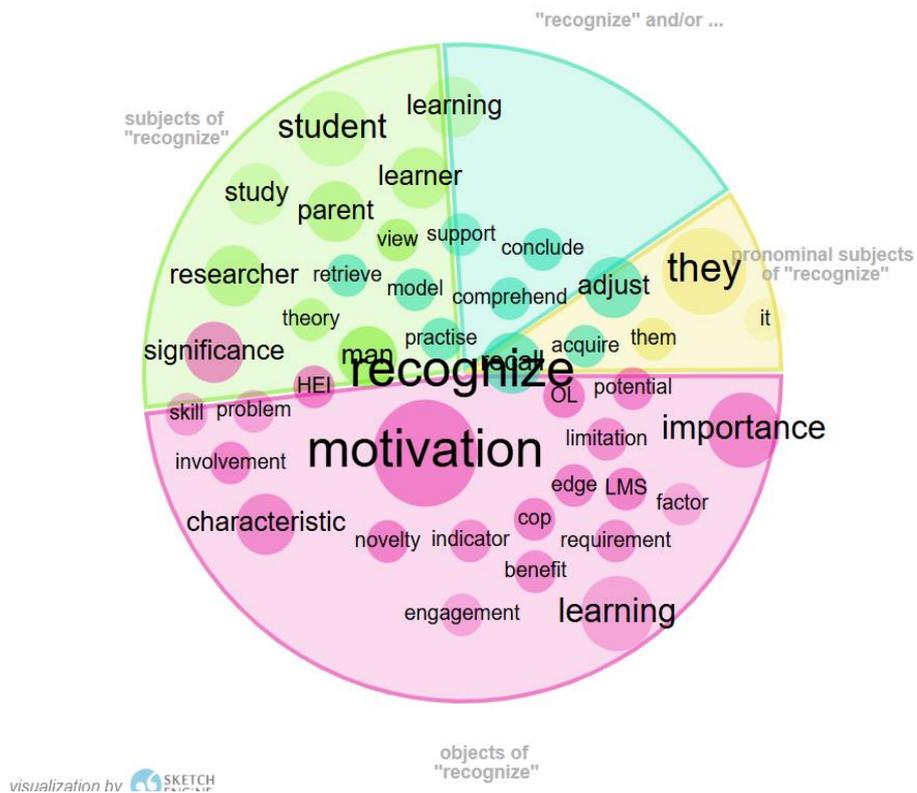


Рис. В.3. Колокаційне оточення дієслова *recognize* у дискурсі досліджень онлайн-навчання

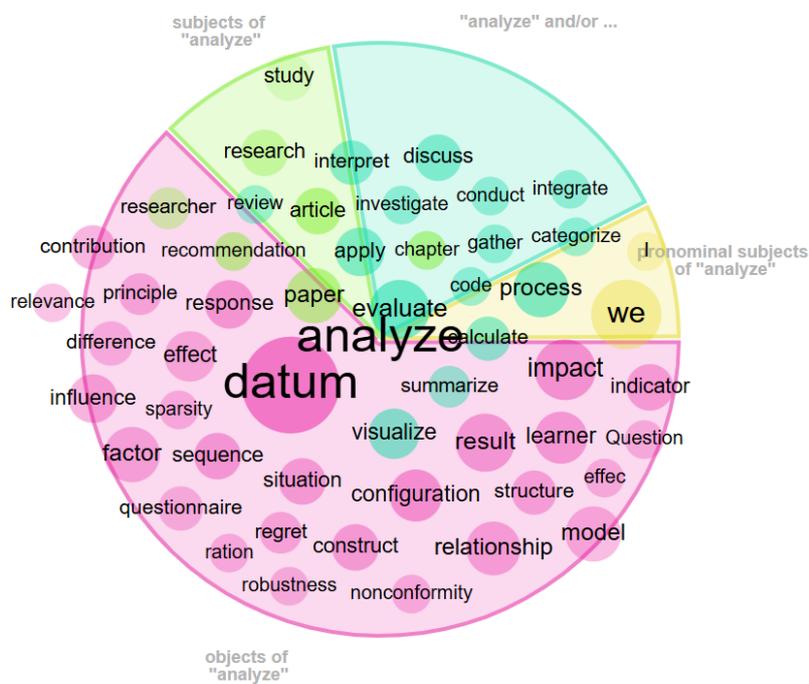


Рис. В.4. Колокаційне оточення дієслова *analyze* у дискурсі досліджень онлайн-навчання

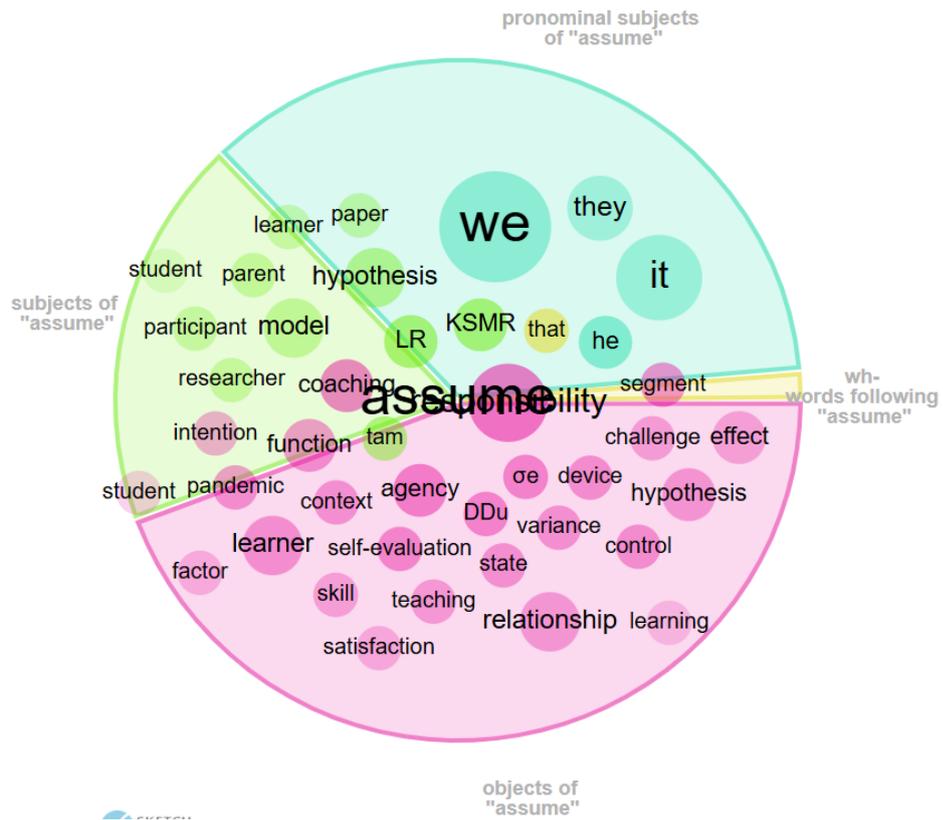


Рис. В.5. Колокаційне оточення дієслова *assume* у дискурсі досліджень онлайн-навчання

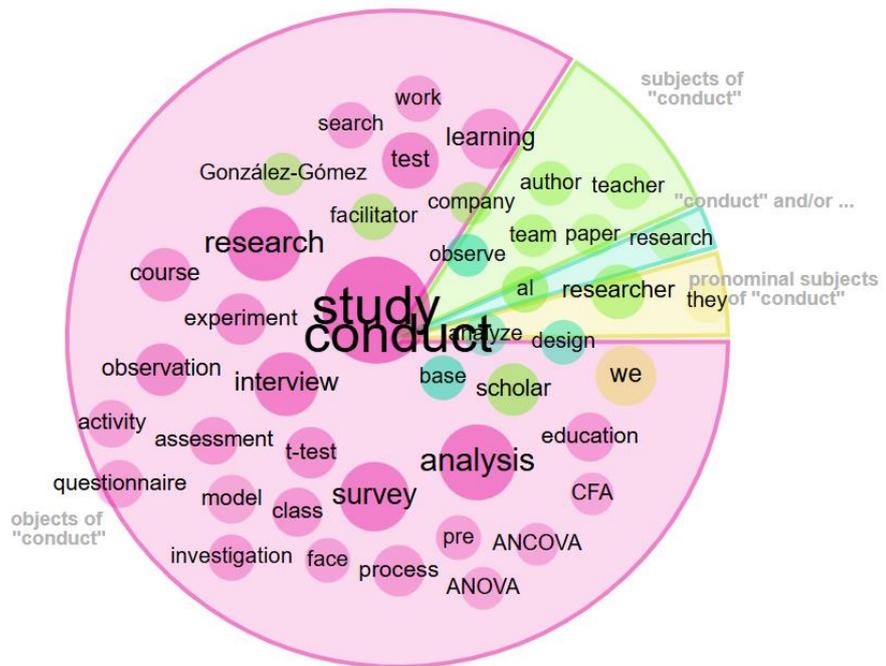


Рис. В.6. Колокаційне оточення дієслова *conduct* у дискурсі досліджень онлайн-навчання

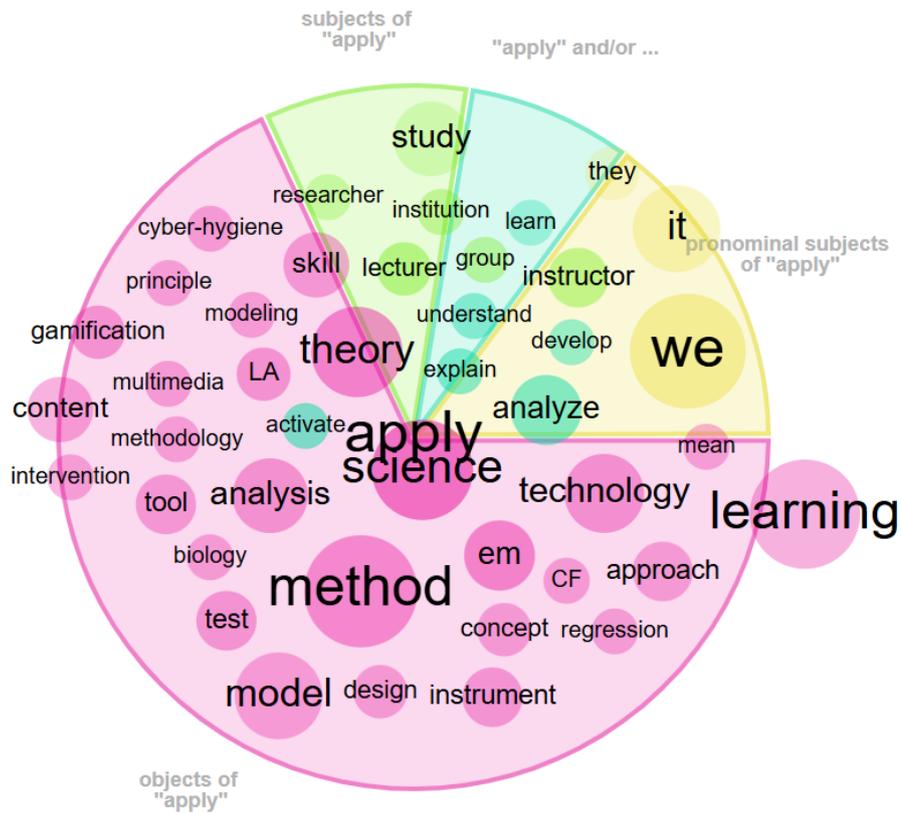


Рис. В.7. Колокаційне оточення дієслова *apply* у дискурсі досліджень онлайн-навчання

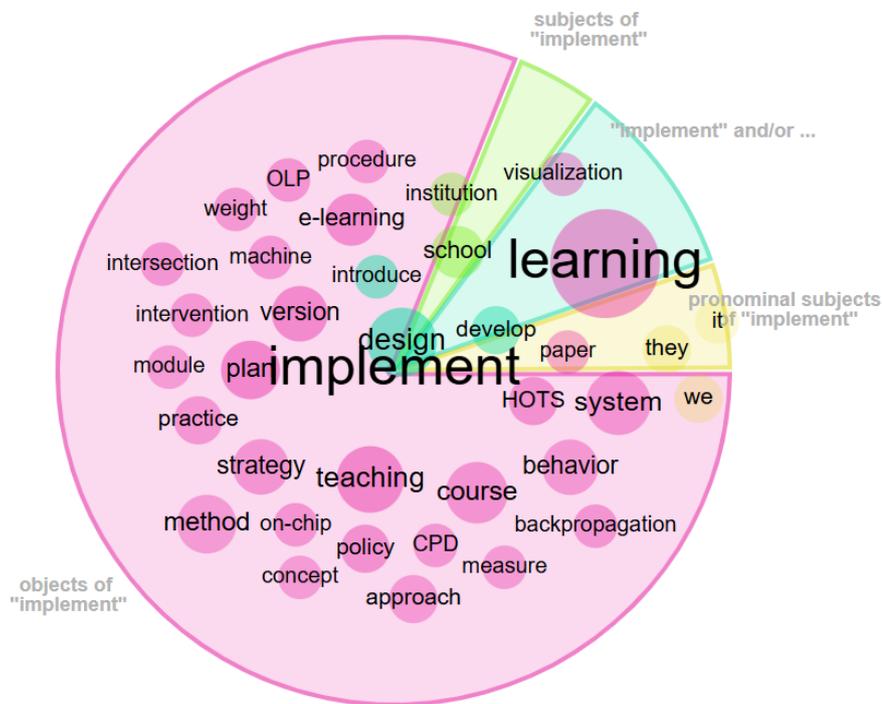


Рис. В.8. Колокаційне оточення дієслова *implement* у дискурсі досліджень онлайн-навчання

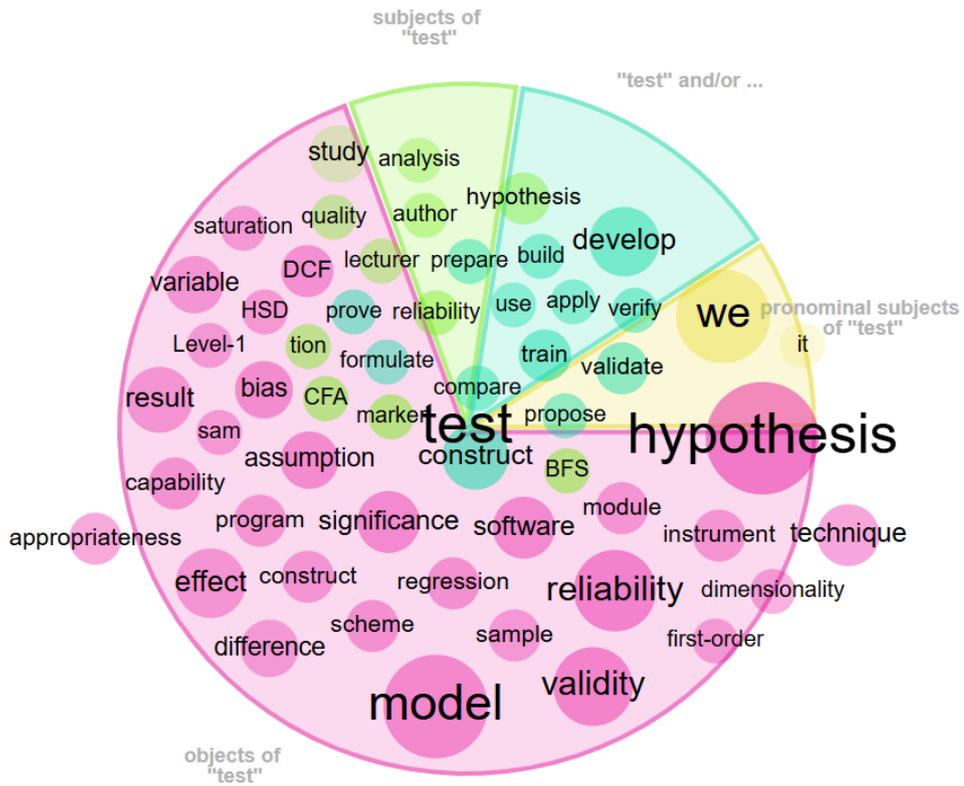


Рис. В.15. Колокаційне оточення дієслова *test* у дискурсі досліджень онлайн-навчання

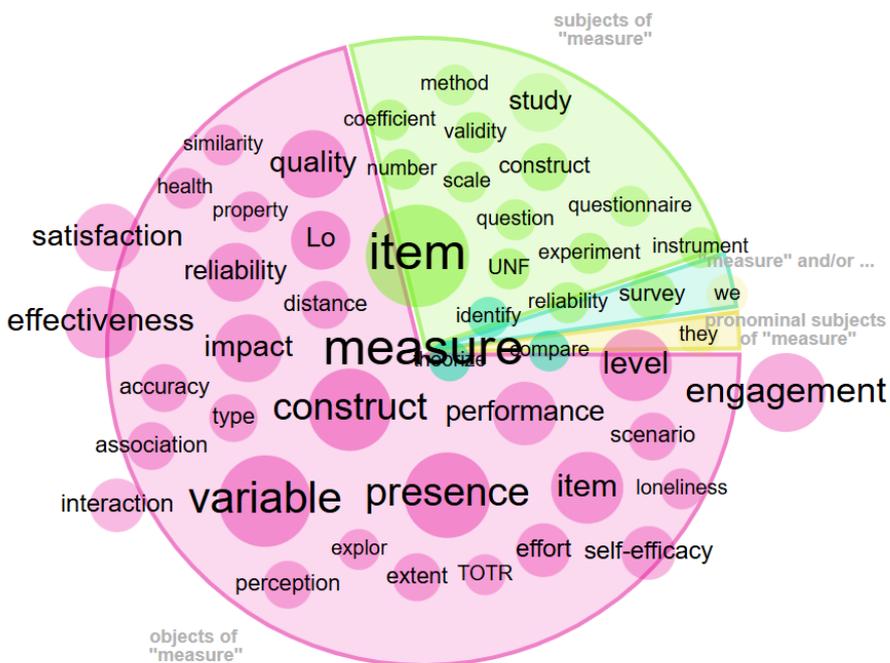


Рис. В.16. Колокаційне оточення дієслова *measure* у дискурсі досліджень онлайн-навчання

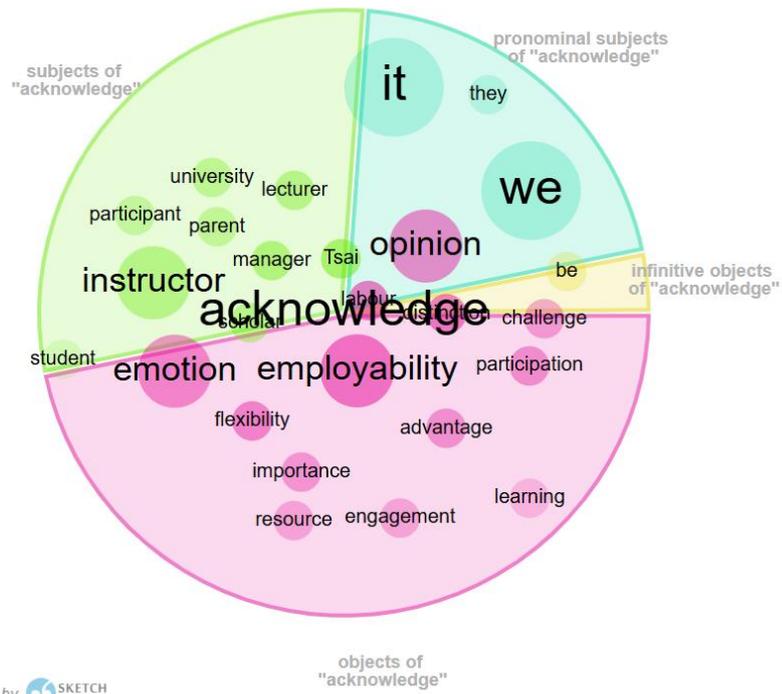


Рис. В.31. Колокаційний профіль дієслова *acknowledge* у дискурсі досліджень онлайн-навчання