FACHOWE KOMPETENCJE W ZAKRESIE JĘZYKÓW OBCYCH OSÓB UBIEGAJĄCYCH SIĘ O STOPNIE NAUKOWE W DZIEDZINACH HUMANISTYCZNYCH W WARUNKACH CYFRYZACJI PROCESU EDUKACYJNEGO WSPÓŁCZESNEGO UNIWERSYTETU: TEORIA I PRAKTYKA DOŚWIADCZEŃ KRAJOWYCH I ZAGRANICZNYCH

Zbiór materiałów XII Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej
(dnia 25 lutego 2026 r.)

ФАХОВІ ІНШОМОВНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ НАУКОВИХ СТУПЕНІВ ГУМАНІТАРНИХ НАПРЯМІВ В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗІЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАКОРДОННОГО ДОСВІДУ

Збірник матеріалів XII Міжнародної науково-практичної конференції
(25 лютого 2026 р.)

Redakcja naukowa:
Yaryna Zhukorska
Tetiana Skyrda
Nataliia Vasylyshyna
Nataliia Moshenets
Igor Skrodzki

Наукова редакція:
Ярина Жукорська
Тетяна Скирда
Наталія Василишина
Наталія Мошенець
Ігор Скродзький

Kijów – Łomża, 2026
Wydawnictwo: MANS w Łomży

УДК 378.046.4:81'243:004.9 (063)

Rekomendowane do publikacji przez Radę Naukową, Metodologiczną i Redakcyjną Wydziału Prawa i Stosunków Międzynarodowych Państwowego Uniwersytetu „Kijowski Instytut Lotnictwa” (Protokół nr 2 z dnia 17 lutego 2026 roku)

Redakcja naukowa:

Yaryna Zhukorska, Tetiana Skyrda, Nataliia Vasylyshyna, Nataliia Moshenets, Igor Skrodzki

Fachowe kompetencje w zakresie języków obcych osób ubiegających się o stopnie naukowe w dziedzinach humanistycznych w warunkach cyfryzacji procesu edukacyjnego współczesnego uniwersytetu: teoria i praktyka doświadczeń krajowych i zagranicznych. – Zbiór materiałów z XII Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej, 25 lutego 2026 r. / Redakcja naukowa: Yaryna Zhukorska, Tetiana Skyrda, Nataliia Vasylyshyna, Nataliia Moshenets, Igor Skrodzki. K.: Państwowy Uniwersytet „Kijowski Instytut Lotnictwa”, Wydawnictwo: MANS w Łomży, 2026. 447 c.

Recenzenci:

prof., dr hab. Valentyna Bobrytska, Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M. P. Dragomanowa, Ukraina;
doc., dr Oleksii Antonov, Instytut Edukacyjno-Badawczy Filologii Obcych, Żytomierski Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki, Ukraina.

Rada redakcyjna:

Yaryna Zhukorska, Państwowy Uniwersytet „Kijowski Instytut Lotnictwa”, Ukraina;
Tetiana Skyrda, Państwowy Uniwersytet „Kijowski Instytut Lotnictwa”, Ukraina;
Nataliia Vasylyshyna, Państwowy Uniwersytet „Kijowski Instytut Lotnictwa”, Ukraina;
Yevhenii Melnyk, Państwowy Uniwersytet „Kijowski Instytut Lotnictwa”, Ukraina;
Hanna Boiarkina, Państwowy Uniwersytet „Kijowski Instytut Lotnictwa”, Ukraina;
Olha Verkhovtsova, Państwowy Uniwersytet „Kijowski Instytut Lotnictwa”, Ukraina;
Nataliia Moshenets, Międzynarodowa Akademia Nauk Stosowanych w Łomży, Rzeczpospolita Polska.
Igor Skrodzki, Międzynarodowa Akademia Nauk Stosowanych w Łomży, Rzeczpospolita Polska.

ISBN 978-83-68480-23-8
DOI https://doi.org/10.58246/ACXO8286

Zbiór materiałów zawiera referaty z XII Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej poświęconej skutecznej kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych w języku obcym wśród studentów uczelni wyższych. Celem konferencji jest systematyczna analiza i dyskusja nad teoretycznymi podstawami oraz praktycznymi podejściami do kształtowania kompetencji komunikacyjnych w języku obcym wśród osób ubiegających się o stopnie naukowe w dziedzinach humanistycznych. Szczególną uwagę poświęcono integracji narzędzi cyfrowych w procesie edukacyjnym oraz wdrażaniu najlepszych krajowych i zagranicznych doświadczeń w celu zwiększenia konkurencyjności młodych naukowców w globalnej przestrzeni naukowej.

Zbiór materiałów konferencyjnych zawiera streszczenia referatów dotyczących współczesnych, aktualnych kierunków z zakresu teorii i metodyki kształcenia zawodowego, dydaktyki, filologii i lingwistyki. Opracowanie naukowo-metodyczne Katedry Języków Obcych i Tłumaczeń zintegrowało zbiór powiązanych ze sobą kierunków badań naukowych, w szczególności: innowacyjne metody nauczania języków w środowisku cyfrowym; prawne i etyczne aspekty cyfryzacji edukacji oraz wykorzystania sztucznej inteligencji; problemy zawodowego przygotowania w zakresie języków obcych i rozwoju umiejętności miękkich; współczesne zagadnienia językoznawstwa i tłumaczeń branżowych; doświadczenia międzynarodowe, mobilność akademicka i internacjonalizacja edukacji.

Streszczenia referatów są publikowane w wersji autorskiej. Redakcja nie zawsze podziela poglądy, opinie i pomysły autorów oraz nie ponosi odpowiedzialności za treść i autentyczność materiałów przekazanych przez autorów do publikacji.

Wydawnictwo: MANS w Łomży

© Zespół autorów, 2026
© Państwowy Uniwersytet „Kijowski Instytut Lotnictwa”, 2026
© Międzynarodowa Akademia Nauk Stosowanych w Łomży, Rzeczpospolita Polska, 2026

УДК 378.046.4:81'243:004.9 (063)

Рекомендовано до видання Вченою радою Факультету права та міжнародних відносин Державного університету "Київський авіаційний інститут" (протокол № 2 від 17 лютого 2026 року)

Наукова редакція:
Ярина Жукорська, Тетяна Скирда, Наталія Василишина, Наталія Мошенець, Ігор Скродзький

Фахові іншомовні компетентності здобувачів наукових ступенів гуманітарних напрямів в умовах діджиталізіції освітнього процесу сучасного університету: теорія і практика вітчизняного та закордонного досвіду. – збірник матеріалів XII Міжнародної науково-практичної конференції, 25 лютого 2026 р. / Наукова редакція. Ярина Жукорська, Тетяна Скирда, Наталія Василишина, Наталія Мошенець, Ігор Скродзький. К.: Державний університет "Київський авіаційний інститут", Видавництво: MANS w Łomży, 2026. 447 с.

Рецензенти:

Валентина Бобрицька – док.пед.наук, професор, професор кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Україна;

Олексій Антонов – канд. філол. наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка, Україна.

Редакційна колегія:

Жукорська Ярина, декан Факультету права та міжнародних відносин Державного університету «Київський авіаційний інститут», кандидат юридичних наук, доцент, Україна;

Скирда Тетяна, завідувач кафедри іноземних мов та перекладу Факультету права та міжнародних відносин Державного університету «Київський авіаційний інститут», кандидат педагогічних наук, доцент, Україна;

Василишина Наталія, професор кафедри іноземних мов та перекладу Факультету права та міжнародних відносин Державного університету «Київський авіаційний інститут», доктор педагогічних наук, професор, Україна;

Мельник Євгеній, доцент кафедри іноземних мов та перекладу Факультету права та міжнародних відносин Державного університету «Київський авіаційний інститут», кандидат педагогічних наук, доцент, Україна;

Бояркіна Ганна, старший викладач кафедри іноземних мов та перекладу Факультету права та міжнародних відносин Державного університету «Київський авіаційний інститут», Україна;

Верховцова Ольга,старший викладач кафедри іноземних мов та перекладу Факультету права та міжнародних відносин Державного університету «Київський авіаційний інститут», Україна;

Мошенець Наталія, Міжнародна академія прикладних наук в Ломжі, Республіка Польща;

Скродзький Ігор, Міжнародна академія прикладних наук в Ломжі, Республіка Польща.

ISBN 978-83-68480-23-8
DOI https://doi.org/10.58246/ACXO8286

Збірник матеріалів містить тези XII Міжнародної науково-практичної конференції з питань ефективного формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності у студентів закладів вищої освіти. Метою конференції є системний аналіз та обговорення теоретичних засад і практичних підходів до формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів наукових ступенів гуманітарного профілю. Особлива увага приділяється інтеграції цифрових інструментів в освітній процес та впровадженню передового вітчизняного й закордонного досвіду для підвищення конкурентоспроможності молодих учених у глобальному науковому просторі.

У збірник матеріалів конференції увійшли тези доповідей за сучасними, актуальними напрямами з теорії і методики професійної освіти, дидактики, філології та лінгвістики. Науково-методична розробка кафедри іноземних мов та перекладу інтегрувала сукупність взаємопов'язаних наукових напрямів досліджень, зокрема: інноваційні методи навчання мов у цифровому середовищі; правові та етичні аспекти цифровізації освіти й використання штучного інтелекту; проблеми професійної іншомовної підготовки та розвитку soft skills; сучасні питання мовознавства і галузевого перекладу; міжнародний досвід, академічну мобільність та інтернаціоналізацію освіти.

Тези доповідей видаються в авторській редакції. Редакційна колегія не завжди поділяє погляди, думки, ідеї авторів та не несе відповідальності за зміст та автентичність матеріалів, наданих авторами для публікації.

Видавництво: MANS w Łomży

© Колектив авторів, 2026
© Державний університет «Київський Авіаційний Інститут», 2026
© Міжнародна академія прикладних наук в Ломжі, Республіка Польща, 2026

UDC: 378.046.4:81'243:004.9 (063)

Recommended for publication by the Academic Council of the Faculty of Law and International Relations of the State University "Kyiv Aviation Institute" (Minutes No. 2 dated February 17, 2026).

Scientific editors:
Yaryna Zhukorska, Tetiana Skyrda, Nataliia Vasylyshyna, Nataliia Moshenets, Igor Skrodzki

Professional Foreign Language Competencies of Students Majoring in the Humanities in the Conditions of the Educational Process Digitalization at Modern University: Theory and Practice of Domestic and Foreign Experience. – Proceedings of the 12th International Scientific and Practical Conference, February 25, 2026 / Scientific editors: Yaryna Zhukorska, Tetiana Skyrda, Nataliia Vasylyshyna, Nataliia Moshenets, Igor Skrodzki. Kyiv: State University "Kyiv Aviation Institute"; Publisher: MANS w Łomży, 2026. 447 p.

Reviewers:

Valentyna Bobrytska – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Social Philosophy, Philosophy of Education and Educational Policy, Faculty of Arts named after Anatoliy Avdiyevskyi, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Ukraine;

Oleksii Antonov – Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Modern Teaching Technologies, Educational and Research Institute of Foreign Philology, Zhytomyr Ivan Franko State University, Ukraine.

Editorial Board:

Yaryna Zhukorska, Dean of the Faculty of Law and International Relations, State University "Kyiv Aviation Institute"; Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Ukraine.

Tetiana Skyrda, Head of the Department of Foreign Languages and Translation, Faculty of Law and International Relations, State University "Kyiv Aviation Institute"; Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Ukraine.

Nataliia Vasylyshyna, Professor of the Department of Foreign Languages and Translation, Faculty of Law and International Relations, State University "Kyiv Aviation Institute"; Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ukraine.

Yevhenii Melnyk, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Translation, Faculty of Law and International Relations, State University "Kyiv Aviation Institute"; Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Ukraine.

Hanna Boiarkina, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages and Translation, Faculty of Law and International Relations, State University "Kyiv Aviation Institute", Ukraine.

Olha Verkhovtsova, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages and Translation, Faculty of Law and International Relations, State University "Kyiv Aviation Institute", Ukraine.

Nataliia Moshenets, International Academy of Applied Sciences in Łomża, Republic of Poland.

Igor Skrodzki, Project Manager, Project Coordinator, Head of the Career Office, Lecturer and Researcher, International Academy of Applied Sciences in Łomża, Republic of Poland.

ISBN 978-83-68480-23-8
DOI https://doi.org/10.58246/ACXO8286

The proceedings volume contains the abstracts of the 12th International Scientific and Practical Conference on the effective development of foreign-language professional communicative competence among students of higher education institutions.

The aim of the conference is a systematic analysis and discussion of the theoretical foundations and practical approaches to developing foreign-language communicative competence in degree-seeking students in the humanities. Special attention is given to the integration of digital tools into the educational process and the implementation of advanced domestic and international experience in order to enhance the competitiveness of young scholars in the global academic environment.

The conference proceedings include abstracts covering contemporary and relevant areas in the theory and methodology of professional education, didactics, philology, and linguistics. The scientific and methodological framework developed by the Department of Foreign Languages and Translation integrates a set of interrelated research areas, including: innovative methods of language teaching in a digital environment; legal and ethical aspects of the digitalization of education and the use of artificial intelligence; issues of professional foreign-language training and soft skills development; current topics in linguistics and specialized translation; international experience, academic mobility, and the internationalization of education.

The abstracts are published in the authors' original versions. The Editorial Board does not necessarily share the views, opinions, or ideas expressed by the authors and assumes no responsibility for the content or authenticity of the materials submitted for publication.

Publisher: MANS w Łomży

© Team of Authors, 2026
© State University "Kyiv Aviation Institute", 2026
© International Academy of Applied Sciences in Łomża, Republic of Poland, 2026

SPIS TREŚCI / ЗМІСТ

ВСТУП (ПОЛЬСЬКОЮ, УКРАЇНСЬКОЮ, АНГЛІЙСЬКОЮ МОВАМИ) 14

СЕКЦІЯ №1.
«ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ» 23

Бабушко Світлана, Соловей Людмила, Рекун Наталія
АДАПТИВНІ ГЕЙМІФІКОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОПАНУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ …..… 23

Бондар Мар'яна
СУЧАСНІ ТУРЕЦЬКІ ЕЛЕКТРОННІ СЛОВНИКИ ТА ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ….. 28

Галченкова Марія
РОЛЬ ФАСИЛІТАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ЦИФРОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВІЙСЬКОВИХ ВИКЛАДАЧІВ ……... 33

Глуцька Тетяна
НОВІ МЕТОДИКИ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ЛЕКСИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ …… 36

Грикун Юлія
ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ: ЕКСПЛІЦИТНИЙ ТА ІМПЛІЦИТНИЙ ПІДХОДИ (НА ПРИКЛАДІ АВТЕНТИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТА НАВЧАЛЬНО-РОЗВАЖАЛЬНИХ ВІДЕО) …… 39

Давидченко Інна
ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЛОЛОГІЧНИХ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ …… 43

Денисюк Юлія
ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ІНТЕРВАЛЬНОГО ПОВТОРЕННЯ У ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ПЛАТФОРМИ QUIZLET) ……. 48

Жиденко Тамара
ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ …….. 54

Зачепа Ірина
ВАЖЛИВІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ……. 57

Клюфінська Ірина
ІНТЕГРУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ …… 61

Кузьменко Світлана
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ВИКЛАДАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З АВІАЦІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ФОКУСОМ НА РІЗНОМАНІТНІ АКЦЕНТИ …… 64

Кульчицький Віталій
ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ …….. 67

Курбатова Тетяна, Голівер Надія, Бондар Ірина
ВІРТУАЛЬНІ ДОШКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ТЕХНІЧНИХ ЗВО УКРАЇНИ ……... 71

Лавриченко Наталія
АНГЛІЙСЬКА МОВА ЯК ЛІНГВА ФРАНКА ГЛОБАЛЬНОЇ ЦИФРОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ …….. 74
Лобасова Марія
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ……... 77
Медведєва Марія
ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ CLIL У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В STEAM-ОРІЄНТОВАНОМУ ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ …… 81
Миронович Антон, Миронович Галина
ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОЦІНЮВАННЯ ТА СЕРТИФІКАЦІЇ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ ЗА СТАНДАРТАМИ НАТО: СТРАТЕГІЧНИЙ ВИМІР 2026–2030 ……... 87
Нечипоренко Марина
ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ …… 91
Ноздрачова Олена
ТВОРЧИЙ ДИСТАНЦІЙНИЙ ПРОЕКТ «МОВНИЙ ФЛЕШМОБ» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ …….. 95
Озарчук Ірина
ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ПАРТНЕР У РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ……... 97
Панова Діана
ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ІГОР ТА НАВЧАЛЬНИХ СИМУЛЯЦІЙ У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ … 100
Свиридюк Віра
ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОМОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ЗАСОБІВ ……. 102
Снісаренко Ірина
ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЧЕРЕЗ СТИМУЛЮВАННЯ МОТИВАЦІЇ …….. 106
Твердохліб Юлія
АУДІОВІЗУАЛЬНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ КУРСАНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ……... 110
Твердохліб Юлія
МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ЗАНЯТТЯ З ВИКОРИСТАННЯМ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ …….. 112
Тітова Любов
ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО СТУПЕНЯ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ …….. 115
Чернецька Світлана
КОНТЕКСТНО-РІШЕННЄВЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВОЇ АКАДЕМІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ……... 119

Янченко Інна
СИНХРОННА ЕКОСИСТЕМА МІЖФАХОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ……..…… 121
Dovbush Olha, Harasym Tetiana
DIGITAL APPLICATIONS IN LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES: RESULTS OF PILOTING A MASTER'S LEVEL COURSE WITHIN THE DIGIFLED PROJECT ……. 126
Garmash Sergii
ANALYSIS OF THE MAIN TRENDS IN THE PROCESS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES OF DISTANCE LEARNING STUDENTS ……..…….. 130
Honcharova Tetiana, Harahan Kristina
DIGITAL TOOLS AS INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR MASTERING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION ……. 133
Kugai Kseniia, Avramenko Sofia
BLENDED LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF DEGREE HOLDERS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION ……. 136
Kugai Kseniia, Bolshak Daria
DIGITAL PLATFORMS FOR THE DEVELOPMENT OF SPEAKING SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING …… 139
Kugai Kseniia, Gorbenko Sofiia
DIGITAL PLATFORMS AND FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN DISTANCE LEARNING …… 142
Kugai Kseniia, Sharuda Kateryna
INNOVATIVE TEACHING METHODS IN CONTEMPORARY EUROPEAN EDUCATIONAL PRACTICE …… 145
Kutsenko Olena, Lunn Elizabeth
LANGUAGE TEACHING IN THE DIGITAL ERA ……. 148
Levko Mariana
THE ROLE OF THE INSTRUCTOR-FACILITATOR IN SHAPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT …….. 151
Minenko Olesia, Shumska Veronika
AI AS A REVOLUTIONARY WAY TO LEARN ENGLISH …… 155
Mykolaichuk Alisa
FROM SPEAKING TASKS TO PROFESSIONAL PERFORMANCE: RUBRIC-BASED ASSESSMENT IN ESP FOR JOURNALISM STUDENTS …… 157
СЕКЦІЯ №2.
«ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ПРАВОВІ ТА ЕТИЧНІ ВИКЛИКИ» 163
Абдель Фатах Анна
ПРАВА ЛЮДИНИ, ПРОФЕСІЙНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ТА ЕТИЧНІ МЕЖІ ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ …….. 163
Венгринюк Мирослава
АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У ДОБУ ГЕНЕРАТИВНОГО ШІ: РОЛЬ ВИКЛАДАЧА-ФІЛОЛОГА ……..… 166

Верещака Валентина, Бойко Ірина
ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ПОМІЧНИК У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ... 169
Жукова Анна
ІНСТРУМЕНТИ ТА ЗАСТОСУНКИ НА ОСНОВІ ШІ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ … 174
Жукова Анна, Ушаков Олег
AMERICAN LANGUAGE COURSE (ALC) ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНОМУ ТА ВІЙСЬКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ ……. 176
Клєба Анна
ЦИФРОВІЗАЦІЯ ВІЗУАЛЬНОГО КОНТЕНТУ: РОЛЬ ІНФОГРАФІКИ ТА ІНТЕЛЕКТ-КАРТ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ……. 178
Кочупалова Тетяна, Кузьменко Наталія
ПСИХОЛОГІЧНЕ СПРИЙНЯТТЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ ... 181
Крайняк Людмила, Крисовата Ірина
ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ У ВИКЛАДАННІ БІЗНЕС-АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: РОЗВИТОК НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОГО ПИСЬМА ТА ПЕРЕГОВОРІВ …… 188
Мельник Алла
ПРОМПТИНГ ЯК НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ …… 192
Мельник Євгеній, Слобоженко Руслан
ДО ПИТАННЯ ПРО МІСЦЕ ПИСЬМА В СУЧАСНОМУ КУРСІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ……. 195
Balanaieva Oksana
USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING LEGAL ENGLISH (ESP) … 199
Chernetska Svitlana
ETHICAL AND PEDAGOGICAL DIMENSIONS OF AI-MEDIATED FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN MILITARY ACADEMIES UNDER EDUCATIONAL DIGITALIZATION …… 202
Datskiv Olha, Beiher Iryna
FUNCTIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN DEVELOPING FUTURE TEACHERS' ENGLISH LEXICAL COMPETENCE …… 204
Kisil Mykola
EPISTEMOLOGICAL LIMITS OF GENERATIVE AI IN TERMINOLOGICAL STANDARDIZATION: IMPLICATIONS FOR FOREIGN LANGUAGE EDUCATION …….. 208
Kostenko Olena
A CONTEMPORARY VISION OF THE ROLE, PLACE AND TASKS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND SOFT SKILLS COACHING IN GERMANY AND FRANCE …… 213
Lazorenko Nataliia, Kravets Iryna, Zhudro Olga
THE POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR SYSTEMATIZING PROFESSIONAL VOCABULARY IN THE FIELD OF INTERNATIONAL RELATIONS WITHIN ENGLISH COURSES STUDY …… 216
Nykyporets Svitlana
INTERNATIONAL TRENDS IN ICT-SUPPORTED TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION OF UKRAINE AND EU …… 220

Panchenko Oksana
ETHICAL CHALLENGES OF USING ADAPTIVE EDUCATIONAL PLATFORMS IN HIGHER EDUCATION: BETWEEN PERSONALIZATION AND PRIVACY ….. 225
Tchystiak Dmytro
PROBLÈMES DE LA TRADUCTION LITTÉRAIRE EN FRANÇAIS DANS LES COURS UNIVERSITAIRES DE TRADUCTION …….. 228
Vasylyshyna Nataliia, Nataliia Aristova, Tastan Iuliia
SUFFICIENT GUIDELINES OF DIGITAL MEANS IMPLEMENTATION: CHALLENGES AND MODERNIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING FOR INTERNATIONAL RELATIONS SPECIALISTS …… 233
Zharikova Olena
INTEGRATING AI TECHNOLOGIES IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF LEARNERS …… 236
СЕКЦІЯ №3.
«ПРОБЛЕМИ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: СУЧАСНІ ВМІННЯ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ» 239
Аннілогова Тетяна
ФОРМУВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ …… 239
Гордєєва Анжела
АКАДЕМІЧНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ПІДСУМОК АНАЛІЗУ ТА ОПРАЦЮВАННЯ НАУКОВОЇ СТАТТІ …… 242
Горячук Олена
МІЖКУЛЬТУРНЕ ПОСЕРЕДНИЦТВО В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН: ДОСВІД НАВЧАННЯ ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ ……... 245
Заслужена Алла
РОЗВИТОК УСНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ЗВО ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ІНСТРУМЕНТИ …… 248
Канчуга Мар'ян
ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ …… 252
Козак Тамара
РОЛЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК LINGUA FRANCA У РОЗВИТКУ SOFT SKILLS СТУДЕНТІВ МІЖНАРОДНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ …… 255
Кравчук Тетяна
ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ …….. 258
Піддубна Анастасія, Бабич Катерина
ВАЖЛИВІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ІНТЕГРАЦІЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ……. 263
Руденко Леся
ФОРМУВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ …….. 266
Соболь Лілія, Буштин Марія
НАУКОВА ГРАМОТНІСТЬ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ …… 270

Kozub Liubov
DEVELOPING IT STUDENTS' PRESENTATION SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES ……. 273
Mamonova Olena
THE USE OF PRESENTATIONS BY UNIVERSITY STUDENTS (INCLUDING CADETS) AT SCIENTIFIC CONFERENCES …… 276
Minenko Olesia, Ivashchenko Oksana
FORMATION OF A CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION AMONG FUTURE SPECIALISTS OF THE STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE ……...… 281
Rubtsova Svitlana, Makarenko Oleksandr
THE LANGUAGE OF DEADLINES: HOW TIME PRESSURE CHANGES THINKING, AFFECTS CREATIVITY, AND THE HEALTH OF TEAMS ……. 285
Rubtsova Svitlana, Shevchenko Yana
COMBINING LEARNING AND WORK BY STUDENTS AS A FACTOR IN TRANSFORMING THE EDUCATIONAL PROCESS ……. 289
Vasylyshyna Nataliia, Hura Ivan
ACADEMIC DEGREE SEEKERS' KEY SKILLS DEVELOPMENT WITHIN THE THEME "SMALL BUSINESS PLANNING": CONDUCTED REAL CASE STUDY FOR THE COMPANY "ECOREVIVE THRIFT" …….. 292
СЕКЦІЯ №4.
«АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОГО МОВОЗНАВСТВА ТА ГАЛУЗЕВИЙ ПЕРЕКЛАД» 297
Волкова Людмила, Андрушко Олеся
ВИКЛИКИ ПЕРЕКЛАДУ СУЧАСНИХ МЕДІА-ТЕКСТІВ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ …… 297
Главацька Олена
ТЕМАТИКО-СТИЛЬОВЕ РІЗНОМАНІТТЯ ЗМІСТУ КОНЦЕПТУ 'MOTHER' У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ …….. 300
Зарума Олена
МІЖСИСТЕМНА АСИМЕТРІЯ В ЮРИДИЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ: МЕХАНІЗМИ СЕМАНТИЧНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ТА СТРАТЕГІЇ ЇЇ КОМПЕНСАЦІЇ …….. 304
Застріжна Лідія Володимирівна
ФУНКЦІОНУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ В АНГЛОМОВНИХ МЕДИЧНИХ ТЕКСТАХ …….. 308
Козяревич-Зозуля Ліана
ЯК ПЕРЕКЛАДАЧ ЗАЧАРОВУЄ АДРЕСАТА? ВИКЛИКИ ТА СТРАТЕГІЇ ЕМОЦІЙНОГО ЕФЕКТУ У ПЕРЕКЛАДІ ……... 311
Крайняк Людмила, Демчук Юлія
ПРОБЛЕМИ ВІДТВОРЕННЯ МОВНИХ ЗАСОБІВ ВПЛИВУ В ПЕРЕКЛАДІ РЕКЛАМНИХ ТА МАРКЕТИНГОВИХ ТЕКСТІВ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ) …….. 315
Кучик Галина
ЕТИКО-ПРАГМАТИЧНІ ВИМІРИ ПОЛІТИЧНОЇ КОРЕКТНОСТІ В ДИПЛОМАТИЧНОМУ ДИСКУРСІ …… 319
Лосєва Ірина
ВПЛИВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА СУЧАСНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ ЛАНДШАФТ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: СЛЕНГ ТА АБРЕВІАЦІЇ У ТЕКСТОВІЙ КОМУНІКАЦІЇ …….. 323

Овсянко Олена, Анохіна Марія
ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСУ ТА ЇХ ВІДТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ …… 326
Ольхович-Новосадюк Марія
ЛІНГВІСТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙ …….. 329
Панова Діана
МОВНА КАРТИНА СВІТУ В МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ: ЦИФРОВІ ВИМІРИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ НАУКОВИХ СТУПЕНІВ ……. 332
Рибіна Наталія, Чернець Марія-Олеся
СИНТАКСИЧНІ ЗАСОБИ ВІДТВОРЕННЯ АВТОРСЬКОГО СТИЛЮ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ ДЕНА БРАУНА) …… 335
Синиця Ірина
ТЕРМІН ЯК БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ТА ЙОГО РОЛЬ У МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ ……. 339
Сласна Олена
СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ВЛАСНИХ НАЗВ (НА МАТЕРІАЛІ BBC NEWS) ……. 342
Соболь Лілія, Добуш Вікторія
СИНЕКДОХА ЯК СТИЛІСТИЧНИЙ ФЕНОМЕН: ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА ВЖИВАННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ …… 346
Солтис Мар'яна
ВЖИВАННЯ СКОРОЧЕНЬ У СУЧАСНОМУ НІМЕЦЬКОМУ МОЛОДІЖНОМУ СЛЕНГУ ТА ЇХ ПЕРЕКЛАД УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ …… 349
Стеценко Оксана
ВПЛИВ КАТЕГОРІЇ АГЕНТИВНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ (НА МАТЕРІАЛІ НОВИННИХ СТАТЕЙ ЕКОЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ) …….. 352
Тхоровська Світлана
ТРАТЕГІЇ ІДЕОЛОГІЧНОЇ ПОЛЯРИЗАЦІЇ В МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ: КОГНІТИВНО-ДЕКОНСТРУКТИВНИЙ АНАЛІЗ …… 356
Фабрична Яна
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО СТИЛЮ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ …….. 360
Чорна Альона
ТЕОРІЇ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА …… 364
Шилінська Інна, Кусень Анастасія
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТА ЛОКАЛІЗАЦІЇ ЦИФРОВОГО КОНТЕНТУ … 366
Bobchynets Lyubov
THE PRESENCE OF ENGLISH IN THE LINGUISTIC LANDSCAPES OF TÜBINGEN AND CHERNIHIV: A COMPARATIVE STUDY OF BILINGUAL WORDPLAY IN COMMERCIAL NAMES ……... 369
Gamaliia Vira
FEATURES OF THE TRANSLATION OF IDIOMS: LINGUOCULTURAL ASPECT 372
Kugai Kseniia, Konovaliuk Anna
POLYSEMY AND HOMONYMY IN AVIATION ENGLISH ……. 375

Kugai Kseniia, Lukanicheva Daria
TRANSLATION STRATEGIES FOR RENDERING CONTRACTUAL LIABILITY TERMINOLOGY IN ENGLISH–UKRAINIAN COMMERCIAL CONTRACTS …… 378
Nikolenko Kseniia
THE SPECIFICS OF GENDER-DETERMINED INTERACTION IN AN INTERCULTURAL SPACE ……... 381
Pryshlyak Lesya
SOURCE ATTRIBUTION AS AN OPERATIONAL FRAMEWORK FOR FACTUAL INTERPRETATION IN ENGLISH NEWS DISCOURSE …….. 384
Rybina Nataliia, Chaykovska Viktoriia
PECULIARITIES OF REPRODUCING ENGLISH-LANGUAGE PHRASEOLOGICAL UNITS IN UKRAINIAN TRANSLATION …… 387
Verkhovtsova Olga, Maler Alina
LA REPRÉSENTATION DE L'UKRAINE DANS LES MÉDIAS FRANÇAIS EN 2025 ……. 390
Volkova Maryna
PROFESSIONAL ENGLISH AS A TOOL FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PILOTS ……..…… 394
Zinchenko Anna, Bondar Veronika
THE REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF RESILIENCE IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE …… 397
СЕКЦІЯ №5.
«ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ» 401
Жовновач Тетяна
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ФАХОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ …… 401
Кобякова Ірина, Нікульнікова Катерина
АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ТА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ……... 406
Михальчишина Лариса, Жарікова Олена
ЕФЕКТИВНІСТЬ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНИ ТА КРАЇН ЄВРОПИ …… 409
Постригач Надія
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ НАУКОВОГО СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ …… 413
Скирда Алла
НОВІТНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ТА ТЕХНІКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОБДАРОВАНОСТІ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ УКРАЇНИ ТА ЗАРУБІЖЖЯ ……. 419
Фрицюк Валентина, Фрицюк Василь
ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ В УКРАЇНІ ……..... 425
Щербань Ірина, Щербань Олег
ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЄВРОПИ …… 429

Skyrda Tetiana
LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD AND INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATION OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF THE STUDENTS IN HIGHER EDUCATION ……..…... 434
Verkhovtsova Olga, Koshimizu Noboru
DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE IN DIGITAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION FOR HUMANITARIAN SPECIALTIES …… 438
Yurzhenko Alona, Kononova Olena
ADVANCED DIGITAL STRATEGIES FOR ENHANCING MARITIME LANGUAGE EDUCATION …….. 443

WPROWADZENIE

Obecny etap rozwoju edukacji charakteryzuje się aktywnymi procesami cyfryzacji, które znacząco transformują treść, formy i metody przygotowania osób ubiegających się o stopnie naukowe. W warunkach integracji Ukrainy z europejską i światową przestrzenią edukacyjno-naukową, szczególnej aktualności nabiera formowanie fachowych kompetencji w zakresie języków obcych u osób ubiegających się o stopnie naukowe w dziedzinach humanistycznych jako niezbędny warunek wstępny ich mobilności akademickiej, komunikacji naukowej i profesjonalnej samorealizacji.

Międzynarodowa konferencja naukowo-praktyczna pod tytułem „Fachowe kompetencje w zakresie języków obcych osób ubiegających się o stopnie naukowe w dziedzinach humanistycznych w warunkach cyfryzacji procesu edukacyjnego współczesnego uniwersytetu: teoria i praktyka doświadczeń krajowych i zagranicznych" stanowi platformę komunikacji naukowej do dyskusji nad aktualnymi problemami rozwoju edukacji w zakresie języków obcych w kontekście cyfrowej transformacji szkolnictwa wyższego. Wydarzenie to zgromadziło naukowców, wykładowców, osoby kształcące się oraz praktyków, zainteresowanych modernizacją kształcenia językowego, wdrażaniem innowacyjnych technologii nauczania oraz integracją międzynarodowego doświadczenia w procesie edukacyjnym współczesnego uniwersytetu.

Celem konferencji jest kompleksowa analiza teoretycznych i praktycznych aspektów formowania fachowych kompetencji w zakresie języków obcych u osób ubiegających się o stopnie naukowe w dziedzinach humanistycznych w warunkach cyfryzacji, a także określenie perspektyw rozwoju edukacji językowej z uwzględnieniem europejskich standardów, procesów globalizacji oraz wyzwań społeczeństwa informacyjnego. Szczególna uwaga poświęcona jest integracji technologii cyfrowych w nauczaniu języków, wykorzystaniu narzędzi nauczania na odległość i mieszanego, a także formowaniu konkurencyjnego specjalisty, zdolnego do skutecznej komunikacji międzykulturowej.

Tegoroczna konferencja stała się potężną platformą do fachowej dyskusji, gromadząc szerokie grono przedstawicieli społeczności akademickiej. Skala wydarzenia potwierdza się wysokim poziomem zainteresowania zarówno ze strony doświadczonych badaczy, jak i młodych naukowców. W konferencji wzięli udział naukowcy z *53* krajowych i zagranicznych instytucji edukacyjnych, w tym *43* ukraińskich uczelni wyższych i instytutów naukowych, *6* instytucji zagranicznych z takich krajów jak Polska, Łotwa, Wielka Brytania, Japonia oraz Turcja, a także 4 placówek średniego i branżowego szkolnictwa przedwyższego: Rzeczpospolita Polska (Łomża), Łotwa (Ryga), Wielka Brytania (Ashdon), Japonia (Tokio), Wielka Brytania (Londyn), Republika Turcji (Bursa), a także 4 placówki oświaty średniej i zawodowej przedwyższej, a mianowicie: Państwowy Uniwersytet „Kijowski Instytut Lotnictwa", Międzynarodowa Akademia Nauk Stosowanych w Łomży, Instytut Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Kijowski Narodowy Uniwersytet Lingwistyczny, Ryski Uniwersytet Techniczny, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. Iwana Franki, Narodowa Akademia Wojsk Lądowych im. hetmana Piotra Sahajdacznego, Kijowski Narodowy Uniwersytet im. Tarasa Szewczenki, Sumski Uniwersytet Państwowy, Koledż Sahinkaya, Kijowski Uniwersytet Stołeczny im. Borysa Hrinczenki, Charkowska Akademia Humanistyczno-Pedagogiczna, Narodowy Uniwersytet Obrony Ukrainy, Iwano-Frankiwski

Narodowy Techniczny Uniwersytet Nafty i Gazu, Charkowski Narodowy Uniwersytet Sił Powietrznych, Tarnopolski Narodowy Uniwersytet Medyczny im. I. J. Horbaczewskiego, Krzyworoski Uniwersytet Narodowy, Państwowy Uniwersytet Podatkowy, Szkoła Specjalistyczna I-III stopnia nr 207, Humański Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Pawła Tyczyny, Liceum nr 17 w Czerniowcach, Narodowy Uniwersytet Gospodarki Wodnej i Zarządzania Zasobami Naturalnymi, Doniecki Państwowy Uniwersytet Spraw Wewnętrznych, Otwarty Międzynarodowy Uniwersytet Rozwoju Człowieka „Ukraina", Tarnopolski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Wołodymyra Hnatiuka, Kijowski Narodowy Uniwersytet Technologii i Projektowania, Prywatna Szkoła Wyższa „Uniwersytet Europejski", Ashdon School Essex, Narodowy Uniwersytet Obrony Cywilnej Ukrainy, Liceum Naukowe „Polit", Wojskowy Instytut Telekomunikacji i Informatyki im. Bohaterów Krut, Zachodnioukraiński Uniwersytet Narodowy, Czerkaski Narodowy Uniwersytet im. Bohdana Chmielnickiego, Winnicki Narodowy Uniwersytet Techniczny, Narodowy Uniwersytet Zasobów Bioorganicznych i Zarządzania Przyrodą Ukrainy, Narodowy Uniwersytet Techniczny Ukrainy „Politechnika Kijowska" im. Igora Sikorskiego, Drohobycki Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Iwana Franki, Kijowski Narodowy Uniwersytet Budownictwa i Architektury, Waltham Forest College, Instytut Sił Morskich, Kamieńc-Podolski Narodowy Uniwersytet im. Iwana Ohijenki, Lwowski Narodowy Uniwersytet Medyczny im. Danyła Halickiego, Instytut Języka Ukraińskiego Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, Słowiański Koledż Zawodowy Państwowego Uniwersytetu „Kijowski Instytut Lotnictwa", Instytut Badań nad Potencjałem Naukowo-Technicznym i Historią Nauki im. G. M. Dobrowa Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, Winnicki Instytut Projektowania Odzieży i Przedsiębiorczości, Instytut Kształcenia Pedagogicznego i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Doniecki Narodowy Uniwersytet Techniczny, Winnicki Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Michajła Kociubińskiego, Tokyo Institute of Technology, Chersońska Państwowa Akademia Morska.

Prace konferencyjne obejmują pięć głównych obszarów:

- *innowacyjne metody nauczania języków w środowisku cyfrowym;*
- *aspekty prawne i etyczne cyfryzacji edukacji i wykorzystania sztucznej inteligencji;*
- *problemy profesjonalnego kształcenia w zakresie języków obcych i rozwoju umiejętności miękkich;*
- *współczesne zagadnienia językoznawstwa i tłumaczenia branżowego;*
- *doświadczenia międzynarodowe, mobilność akademicka i internacjonalizacja edukacji*.

W ramach pierwszej sekcji rozpatrywane są innowacyjne metody i technologie nauczania języków w środowisku cyfrowym. Uczestnicy omawiają współczesne podejścia do cyfryzacji procesu edukacyjnego, stosowanie interaktywnych platform, elektronicznych zasobów edukacyjnych, technologii nauczania mieszanego i na odległość. Znaczną uwagę poświęcono formowaniu kompetencji komunikacyjnych w zakresie języków obcych w warunkach interakcji online, a także adaptacji europejskich doświadczeń nauczania języków do ukraińskiej przestrzeni edukacyjnej.

Druga sekcja skupia się na prawnych i etycznych wyzwaniach cyfryzacji edukacji. Omawiane są kwestie uczciwości akademickiej, przeciwdziałania plagiatowi akademickiemu, a także specyfika wykorzystania narzędzi sztucznej inteligencji w działalności edukacyjnej i

naukowej. Uczestnicy analizują prawne aspekty stosowania SI, ryzyka i możliwości technologii cyfrowych, a także światowe tendencje rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych w systemie szkolnictwa wyższego.

Tematyka trzeciej sekcji obejmuje problemy profesjonalnego kształcenia w zakresie języków obcych w warunkach integracji międzykulturowej. Dotyczy to formowania umiejętności prezentacji, rozwoju umiejętności miękkich, przygotowania studentów do pracy w międzynarodowym środowisku zawodowym. Osobna uwaga poświęcona jest roli praktyki tłumaczeniowej w formowaniu fachowych kompetencji osób ubiegających się o stopnie licencjata i magistra, a także doskonaleniu modeli komunikacji profesjonalnej.

Czwarta sekcja poświęcona jest aktualnym zagadnieniom współczesnego językoznawstwa i tłumaczenia branżowego. W jej ramach rozpatrywane są problemy języka angielskiego w lotnictwie jako składowej części profesjonalnego przygotowania przyszłych specjalistów, teoretyczne i praktyczne aspekty translatoryki, studia językoznawcze porównawcze, komunikacja międzykulturowa, tłumaczenie międzynarodowej dokumentacji prawnej oraz formowanie nawyków specjalistycznego tłumaczenia.

Piąta sekcja przewiduje omówienie krajowego i zagranicznego doświadczenia organizacji procesu edukacyjnego we współczesnym uniwersytecie. Uczestnicy analizują kwestie mobilności akademickiej, internacjonalizacji edukacji, wdrażania najnowszych podejść metodologicznych w badaniach naukowych, rozwoju mobilności informacyjno-intelektualnej oraz adaptacji międzynarodowych praktyk edukacyjnych w ukraińskim kontekście.

Zbiór materiałów konferencyjnych zawiera *120* prac naukowych, przygotowanych przez *160* autorów, reprezentujących krajowe i zagraniczne instytucje edukacyjne. Szeroka geografia uczestników i interdyscyplinarny charakter badań świadczą o aktualności poruszanych problemów, wysokim poziomie naukowego zainteresowania i praktycznej istotności wyników, przedstawionych w ramach konferencji.

Tym samym, konferencja stała się ważnym forum naukowym, ukierunkowanym na wszechstronne przemyślenie procesów transformacyjnych w sferze edukacji w zakresie języków obcych i określenie skutecznych dróg doskonalenia profesjonalnego przygotowania osób zdobywających wykształcenie wyższe w warunkach cyfryzacji i globalizacji. Jej wyniki przyczynią się do podniesienia jakości kształcenia językowego, rozszerzenia międzynarodowej współpracy oraz formowania współczesnego środowiska edukacyjnego, zorientowanego na innowacje, uczciwość akademicką i dialog międzykulturowy.

Opublikowane materiały mogą być użyteczne dla pracowników naukowo-pedagogicznych, osób zdobywających wykształcenie wyższe, a także wszystkich, którzy są zainteresowani doskonaleniem kształcenia w zakresie języków obcych we współczesnym uniwersytecie.

Rada redakcyjna

ВСТУП

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активними процесами діджиталізації, які суттєво трансформують зміст, форми та методи підготовки здобувачів наукових ступенів. В умовах інтеграції України до європейського та світового освітньо-наукового простору особливої актуальності набуває формування фахових іншомовних компетентностей здобувачів гуманітарних спеціальностей як необхідної передумови їхньої академічної мобільності, наукової комунікації та професійної самореалізації.

Міжнародна науково-практична конференція «Фахові іншомовні компетентності здобувачів наукових ступенів гуманітарних напрямів в умовах діджиталізації освітнього процесу сучасного університету: теорія і практика вітчизняного та закордонного досвіду» є науково-комунікаційним майданчиком для обговорення актуальних проблем розвитку іншомовної освіти в контексті цифрової трансформації вищої школи. Захід об'єднав науковців, викладачів, здобувачів освіти та практиків, зацікавлених у модернізації мовної підготовки, впровадженні інноваційних технологій навчання та інтеграції міжнародного досвіду в освітній процес сучасного університету.

Метою конференції є комплексний аналіз теоретичних і практичних аспектів формування фахових іншомовних компетентностей здобувачів гуманітарних спеціальностей в умовах діджиталізації, а також визначення перспектив розвитку мовної освіти з урахуванням європейських стандартів, глобалізаційних процесів та викликів інформаційного суспільства. Особлива увага приділяється інтеграції цифрових технологій у викладання мов, використанню інструментів дистанційного та змішаного навчання, а також формуванню конкурентоспроможного фахівця, здатного до ефективної міжкультурної комунікації.

Цьогорічна конференція стала потужним майданчиком для фахової дискусії, об'єднавши широке коло представників академічної спільноти. Масштабність заходу підтверджується високим рівнем зацікавленості як з боку досвідчених дослідників, так і молодих учених.

Зокрема, до конференції долучилися науковці із *53* вітчизняних та закордонних навчальних установ, у тому числі *43* українські вищі навчальні заклади та наукові інститути, *6* закордонних установ таких як *Польська Республіка (Ломжа), Латвія (Рига), Велика Британія (Ешдон), Японія (Токіо), Велика Британія (Лондон), Турецька Республіка (Бурса)*, а також *4* заклади середньої та фахової передвищої освіти, а саме: *Державний університет «Київський авіаційний інститут», Міжнародна академія прикладних наук у Ломжі, Інститут педагогіки НАПН України, Київський національний лінгвістичний університет, Рижський технічний університет, Львівський національний університет імені Івана Франка, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Сумський державний університет, Шахінкая коледж, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Національний університет оборони України, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, Харківський національний університет Повітряних Сил, Тернопільський національний медичний університет імені І.Я. Горбачевського, Криворізький національний університет, Державний податковий університет,*

Спеціалізована школа І-ІІІ ст. №207, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Чернівецький ліцей № 17, Національний університет водного господарства та природокористування, Донецький державний університет внутрішніх справ, Відкритий міжнародний університет розвитку людини Україна, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Київський національний університет технологій та дизайну, Приватний ВНЗ Європейський університет, Ashdon School Essex, Національний університет цивільного захисту України, Науковий ліцей Політ, Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, Західноукраїнський національний університет, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Вінницький національний технічний університет, Національний університет біоресурсів і природокористування України, НТУУ Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Київський національний університет будівництва і архітектури, Waltham Forest College, Інститут Військово-Морських Сил, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, Інститут української мови НАН України, Слов'янський фаховий коледж Державного університету «Київський авіаційний інститут», Інститут досліджень науково-технічного потенціалу та історії науки ім. Г. М. Доброва НАН України, Вінницький інститут конструювання одягу та підприємництва, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Донецький національний технічний університет, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Tokyo Institute of Technology, Херсонська державна морська академія.

Робота конференції охоплює п'ять основних напрямів:

- інноваційні методи навчання мов у цифровому середовищі;
- правові та етичні аспекти цифровізації освіти й використання штучного інтелекту;
- проблеми професійної іншомовної підготовки та розвитку soft skills;
- сучасні питання мовознавства і галузевого перекладу;
- міжнародний досвід, академічну мобільність та інтернаціоналізацію освіти.

У межах першої секції розглядаються інноваційні методи та технології навчання мов у цифровому середовищі. Учасники обговорюють сучасні підходи до діджиталізації освітнього процесу, застосування інтерактивних платформ, електронних освітніх ресурсів, технологій змішаного й дистанційного навчання. Значну увагу приділено формуванню іншомовної комунікативної компетентності в умовах онлайн-взаємодії, а також адаптації європейського досвіду викладання мов до українського освітнього простору.

Друга секція зосереджена на правових та етичних викликах цифровізації освіти. Обговорюються питання академічної доброчесності, протидії академічному плагіату, а також особливості використання засобів штучного інтелекту в освітній і науковій діяльності. Учасники аналізують правові аспекти застосування ШІ, ризики та можливості цифрових технологій, а також світові тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у системі вищої освіти.

Тематика третьої секції охоплює проблеми професійної іншомовної підготовки в умовах міжкультурної інтеграції. Йдеться про формування презентаційних умінь, розвиток soft skills, підготовку студентів до роботи в міжнародному професійному середовищі. Окрема увага приділяється ролі перекладацької практики у формуванні фахових компетентностей здобувачів ступеня бакалавра та магістра, а також удосконаленню моделей професійної комунікації.

Четверта секція присвячена актуальним питанням сучасного мовознавства та галузевого перекладу. У її межах розглядаються проблеми авіаційної англійської мови як складової професійної підготовки майбутніх фахівців, теоретичні й практичні аспекти перекладознавства, зіставні мовознавчі студії, міжкультурна комунікація, переклад міжнародної юридичної документації та формування навичок спеціалізованого перекладу.

П’ята секція передбачає обговорення вітчизняного та закордонного досвіду організації освітнього процесу в сучасному університеті. Учасники аналізують питання академічної мобільності, інтернаціоналізації освіти, впровадження новітніх методологічних підходів у наукових дослідженнях, розвитку інформаційно-інтелектуальної мобільності та адаптації міжнародних освітніх практик в українському контексті.

До збірника матеріалів конференції увійшло *120* наукових праць, підготовлених *160* авторами, які представляють вітчизняні та зарубіжні заклади освіти. Широка географія учасників і міждисциплінарний характер досліджень засвідчують актуальність порушених проблем, високий рівень наукової зацікавленості та практичну значущість результатів, представлених у межах конференції.

Таким чином, конференція стала вагомим науковим форумом, спрямованим на всебічне осмислення трансформаційних процесів у сфері іншомовної освіти та визначення ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації та глобалізації. Її результати сприятимуть підвищенню якості мовної підготовки, розширенню міжнародної співпраці та формуванню сучасного освітнього середовища, орієнтованого на інновації, академічну доброчесність і міжкультурний діалог.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науково-педагогічних працівників, здобувачів вищої освіти, а також усіх, хто зацікавлений у вдосконаленні іншомовної підготовки в сучасному університеті.

Редакційна колегія

INTRODUCTION

The current stage of development of higher education is characterized by active processes of digitalization, which significantly transform the content, forms, and methods of training of higher education students. In the context of Ukraine's integration into the European and global educational and scientific space, the formation of professional foreign language competencies of students majoring in the humanities is of particular relevance as a necessary prerequisite for their academic mobility, scientific communication, and professional self-realization.

The International Scientific and Practical Conference "Professional Foreign Language Competencies of Students Majoring in the Humanities in the Conditions of the Educational Process Digitalization at Modern University: Theory and Practice of Domestic and Foreign Experience" is a scientific and communication platform for discussing current problems of foreign language education development in the context of digital transformation of higher education. The event brought together scientists, teachers, students, and practitioners interested in modernizing language training, implementing innovative learning technologies, and integrating international experience into the educational process of a modern university.

The aim of the conference is a comprehensive analysis of theoretical and practical aspects of the formation of professional foreign language competencies of students of humanities specialties in the conditions of digitalization, as well as determining the prospects for the development of language education taking into account European standards, globalization processes, and challenges of the information society. Particular attention is paid to the integration of digital technologies in language teaching, the use of distance and blended learning tools, as well as the formation of a competitive specialist capable of effective intercultural communication.

The current conference has become a pivotal hub for scholarly exchange, uniting a diverse array of academic professionals. The significance of the event is underscored by the high level of engagement from both prominent experts and young academics. Notably, the participants included scholars from various *53* local and foreign higher education institutions, in particular *43* Ukrainian higher education institutions and research institutes, *6* foreign institutions (Republic of Poland (Lomzha), Latvia (Riga), United Kingdom (Ashdon), Japan (Tokyo), United Kingdom (London), Turkish Republic(Bursa), as well as *4* secondary and vocational pre-higher education institutions, namely: *State University "Kyiv Aviation Institute", International Academy of Applied Sciences in Lomza, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv National Linguistic University, Riga Technical University, Ivan Franko National University of Lviv, Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Sumy State University, Sahinkaya College, Kyiv Metropolitan University named after Borys Grinchenko, Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy, National Defence University of Ukraine, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Kharkiv National Air Force University, I. Horbachevsky Ternopil National Medical University, Kryvyi Rih National University, State Tax University, Specialized School of I-III levels No. 207, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Chernivtsi Lyceum No. 17, National University of Water and Environmental Engineering, Donetsk State University of Internal Affairs, Open International University of Human Development Ukraine, Ternopil Volodymyr Hnatiuk*

National Pedagogical University, Kyiv National University of Technologies and Design, European University, Ashdon School Essex, National University of Civil Protection of Ukraine, Scientific Lyceum Polit, Military Institute of Telecommunications and Information Technology named after the Heroes of Kruty, West Ukrainian National University, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Vinnytsia National Technical University, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, Ivan Franko State Pedagogical University in Drohobych, Kyiv National University of Construction and Architecture, Waltham Forest College, Institute of Naval Forces, Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohiienko, Danylo Halytsky Lviv National Medical University, Institute of the Ukrainian Language of the National Academy of Sciences of Ukraine, Sloviansk Vocational College of the State University "Kyiv Aviation Institute", G.M. Dobrov Institute for Scientific and Technological Potential and Science History Studies of the National Academy of Sciences of Ukraine, Vinnytsia Institute of Clothing Design and Entrepreneurship, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Donetsk National Technical University, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi, Tokyo Institute of Technology, Kherson State Maritime Academy.

The work of the conference covers five main areas:

- innovative methods of language teaching in the digital environment;
- legal and ethical aspects of the digitalization of education and the use of artificial intelligence;
- problems of professional foreign language training and the development of soft skills;
- modern issues of linguistics and specialized translation;
- international experience, academic mobility, and internationalization of education.

The first section examines innovative methods and technologies of language teaching in a digital environment. Participants discuss modern approaches to the digitalization of the educational process, the use of interactive platforms, electronic educational resources, blended and distance learning technologies. Considerable attention is paid to the formation of foreign language communicative competence in the context of online interaction, as well as the adaptation of European experience in language teaching to the Ukrainian educational space.

The second section focuses on the legal and ethical challenges of digitalization of education. Issues of academic integrity, combating academic plagiarism, as well as the features of the use of artificial intelligence tools in educational and scientific activities are discussed. Participants analyze the legal aspects of the application of AI, the risks and opportunities of digital technologies, as well as global trends in the development of information and communication technologies in the higher education system.

The topic of the third section covers the problems of professional foreign language training in the context of intercultural integration. It concerns the formation of presentation skills, the development of soft skills, and the preparation of students for work in an international professional environment. Special attention is paid to the role of translation practice in the formation of professional competencies of bachelor's and master's degree students, as well as the improvement of professional communication models.

The fourth section is devoted to topical issues of modern linguistics and specialized translation. It examines the problems of aviation English as a component of the professional training of future specialists, theoretical and practical aspects of translation studies, comparative linguistic studies, intercultural communication, translation of international legal documentation, and the formation of specialized translation skills.

The fifth section provides for a discussion of domestic and foreign experience in organizing the educational process in a modern university. Participants analyze the issues of academic mobility, internationalization of education, implementation of new methodological approaches in scientific research, development of information and intellectual mobility, and adaptation of international educational practices in the Ukrainian context.

The conference proceedings include *120* scientific papers prepared by *160* authors representing domestic and foreign educational institutions. The wide geographical representation of the participants and the interdisciplinary nature of the research testify to the relevance of the problems raised, the high level of scientific interest, and the practical significance of the results presented within the conference.

Thus, the conference became an important scientific forum aimed at a comprehensive understanding of the transformation processes in the field of foreign language education and identifying effective ways to improve the professional training of higher education students in the context of digitalization and globalization. Its results will contribute to improving the quality of language training, expanding international cooperation, and forming a modern educational environment focused on innovation, academic integrity, and intercultural dialogue.

The published materials may be useful for scientific and pedagogical workers, higher education students, as well as anyone interested in improving foreign language training at a modern university.

Editorial Board

СЕКЦІЯ №1. «ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ»

УДК 378.147:81'243:004.9

АДАПТИВНІ ГЕЙМІФІКОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОПАНУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Світлана Бабушко,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри іноземних мов факультетів психології та соціології, Навчально-науковий інститут філології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Київ, Україна
babushko64sr@gmail.com

Людмила Соловей,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та комунікації,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна
l.solovei@kubg.edu.ua

Наталія Рекун,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов факультетів психології та соціології, Навчально-науковий інститут філології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Київ, Україна
nataliarekun22@gmail.com

В умовах сучасності у вищій освіті простежуються дві основні тенденції: стрімка діджиталізація [1] та перехід до гібридних і дистанційних моделей навчання здобувачів [4]. Попри значні технологічні переваги, ці тенденції оголили низку методологічних проблем, однією з яких є зниження пізнавальної активності та внутрішньої мотивації студентів [2].

Все частіше в освітньому середовищі вищої школи спостерігається ефект «цифрової пасивності» (Gainous, et al, 2021): відсутність безпосереднього соціального контакту та монотонність традиційних цифрових форматів призводять до розпорошення уваги здобувачів освіти, зниження їх когнітивної залученості та, як наслідок, уповільнення темпів формування іншомовної комунікативної компетентності.

Проблема посилюється тим, що традиційні методи навчання та подання матеріалу в дистанційному форматі часто не враховують індивідуальну швидкість засвоєння інформації здобувачами освіти. Це призводить до їх фрустрації, тобто когнітивного

перевантаження, або до втрати інтересу через надмірну спрощеність завдань. У цьому контексті виникає гостра необхідність у впровадженні методів, здатних забезпечити їх активну участь в освітньому процесі.

Одним із найбільш перспективних шляхів вирішення цієї проблеми, на наше переконання, є інтеграція адаптивних гейміфікованих технологій в освітній процес, що сприятиме модернізації методики викладання іноземних мов у цифровому середовищі вищої школи. Викладене вище й зумовило вибір проблеми дослідження та його мету – розглянути адаптивні гейміфіковані технології як чинник підвищення мотивації здобувачів вищої освіти в опануванні іншомовної компетентності.

Для досягнення поставленої мети використовувався комплекс загальнонаукових методів дослідження, зокрема теоретичний аналіз, систематизація та узагальнення наукової психолого-педагогічної літератури для уточнення понятійно-категоріального апарату дослідження (зокрема, термінів «гейміфікація», «адаптивні технології»); порівняльно-зіставний метод для виявлення переваг адаптивних алгоритмів над традиційними методами навчання іноземних мов; метод моделювання для проєктування алгоритму використання адаптивних гейміфікованих технологій; абстрагування та дедукція при формулюванні висновків щодо ролі ШІ-інструментів у подоланні «цифрової пасивності» здобувачів вищої освіти.

Насамперед, уточнимо базові терміни дослідження, яке от «гейміфікація» та «адаптивні технології».

У контексті цифрової трансформації освіти в Україні гейміфікація розглядається науковцями і педагогами-практиками як стратегічний підхід до покращення навчальних результатів через стимулювання внутрішньої мотивації [3]. Її теоретичною основою виступають:

- ігрові елементи, що дозволяють кількісно візуалізувати прогрес здобувачів в опануванні навчальним матеріалом, до прикладу, бали, таблиці лідерів чи рейтингу, значки досягнень. Зазначені елементи з забезпечують постійну фіксацію успіху;
- ігрова динаміка, що базується на психологічних аспектах взаємодії, зокрема на принципах здорової конкуренції, міжособистісної співпраці та оперативного зворотного зв’язку.

Імплементація цих складників, зокрема через формат наукових квестів, інтелектуальні системи адаптивного тестування, які в реальному часі корегують рівень когнітивного навантаження здобувачів відповідно до продемонстрованих ними знань, впровадження спеціалізованих гейміфікованих режимів (наприклад, «Mastery Peak») із циклічним поверненням до незрозумілого матеріалу в ігровій оболонці, а також інтеграцію комунікативно-спрямованих сценаріїв, що потребують від студентів прийняття активних рішень в умовах обмеженого часу та ін., дозволяють ефективно активізувати пізнавальний інтерес здобувачів вищої освіти, створюючи динамічне освітнє середовище.

Щодо адаптивних технологій, зазначимо, що під ними розуміються такі інтерактивні методи навчання на основі ШІ, завдяки яким у реальному часі коригується складність завдань відповідно до поточного рівня продемонстрованих знань студента. Згідно з концепцією М. Чиксентмігаї (Csikszentmihalyi, 1990), ключовою умовою

продуктивної діяльності є «стан потоку» (Flow State). Це означає підтримання ідеального балансу, коли завдання не є надто складним, щоб не викликати апатію, і водночас не є надто легким, щоб студентам не було нудно. Тобто такий стан виникає при ідеальному балансі між складністю виклику та навичками суб'єкта. Тож адаптивні технології виступають технологічним регулятором цього балансу та:

- запобігають виникненню апатії та тривожності студентів у процесі вивчення іноземної мови, які з'являються при надмірній складності матеріалу;
- знижують нудьгу та втрату інтересу студентів, що є наслідком занадто низького інтелектуального навантаження.

Таким чином, на відміну від традиційних методів навчання, адаптивні технології, що базуються на алгоритмах штучного інтелекту, здатні забезпечити утримання студента в «стані потоку». А гейміфікація трансформує навчання у внутрішньо вмотивовану діяльність через механізми миттєвого зворотного зв'язку, змагальності та визнання досягнень [3]. Ця синергія забезпечує стабільно високу когнітивну залученість та емоційний комфорт у процесі опанування здобувачами вищої освіти професійної іншомовної компетентності.

Продемонструємо, як викладені теоретичні концепції (стан потоку, адаптивність, гейміфікація) трансформуються на практиці в освітній інструментарій навчання здобувачів іноземній мові у вищій школі. Ефективним у цьому контексті є використання генеративних ШІ-технологій (Gemini, NotebookLM) у поєднанні з ігровими платформами (Quizizz, Kahoot!), що дозволяє проєктувати динамічне середовище для опанування іншомовної компетентності. При чому, у цій взаємодії акцентується процес активного засвоєння навчального матеріалу та підвищення пізнавальної активності здобувачів, а не їх оцінювання.

Алгоритм гейміфікованої адаптивної методики навчання іноземних мов охоплює чотири етапи.

1. Проектування інтелектуального навчального середовища. На початковому етапі викладач використовує NotebookLM для формування фахової бази знань, завантажуючи релевантні іншомовні джерела (статті, правові кейси, медіа-тексти тощо). Це забезпечує професійну валідність матеріалу та створює контекст для подальшого навчання. На основі цієї фахової бази знань вже за допомогою Gemini викладач генерує банк завдань, структурованих за принципом наростання когнітивного навантаження, що відповідає етапам формування компетентності: від знання та розуміння (рівень 1) через застосування (рівень 2) до аналізу та синтезу (рівень 3).

2. Реалізація механізмів адаптивного навчання. Технологічним регулятором «стану потоку» виступає алгоритм адаптивності, який інтегрується в ігрову платформу. Його практична реалізація базується на наступній логіці переходу:

- стимулювання когнітивного поступу: при безпомилковому виконанні завдань репродуктивного рівня (рівень 1) система автоматично скорочує їх кількість і пропонує складніші ситуативні завдання (рівень 2), що запобігає виникненню нудьги та втраті інтересу здобувачами;
- корекційна підтримка: у разі виникнення труднощів на аналітичному рівні (рівень 3) система не просто фіксує помилку, а пропонує допоміжні завдання нижчого

рівня на аналогічному лексичному матеріалі. Це дозволяє уникнути тривожності та фрустрації студентів через надмірну складність навчальних завдань.

3. Гейміфікована динаміка опанування мови. Для трансформації зовнішнього контролю у внутрішньо вмотивовану діяльність використовуються механізми ігрової динаміки:

- візуалізація прогресу: використання балів і значків досягнень забезпечує постійну фіксацію успіху здобувача;
- майстерність та ітерація: до прикладу, режим «Mastery Peak» на платформі Quizizz дозволяє реалізувати адаптивність через ігрові повтори питань, у яких було припущено помилку, надаючи бонуси за серії правильних відповідей;
- активна залученість здобувачів: необхідність прийняття рішень в обмежений час (наприклад, у форматі наукових квестів) нівелює «цифрову пасивність» студентів та стимулює швидке вилучення мовних одиниць із довготривалої пам'яті.

4. ШІ-керована рефлексія. Завершальним етапом навчання є автоматизований аналіз результатів у Gemini. ШІ формулює не просто оцінку, а персоналізовану траєкторію подальшого розвитку, вказуючи студенту, наприклад, на необхідність покращити використання зв'язних слів і словосполучень у професійних іншомовних текстах.

Описаний вище підхід дозволяє викладачу фокусуватися на фасилітації професійних дискусій, делегуючи механічну корекцію помилок та адаптацію складності матеріалу алгоритмам штучного інтелекту.

На основі проведеного аналізу теоретичних засад і практичного інструментарію використання інноваційних методів навчання, можна сформулювати такі висновки.

Стрімка діджиталізація та перехід до гібридних і дистанційних моделей навчання призвели до виникнення ефекту «цифрової пасивності» та зниження когнітивної залученості студентів в освітньому процесі. Традиційні методи навчання в таких умовах виявляються малоефективними, оскільки не враховують індивідуальний темп засвоєння здобувачами інформації, що спричиняє або фрустрацію через надмірну складність, або втрату інтересу через спрощеність навчальних завдань. У цьому контексті гейміфікація виступає ефективним підходом до покращення навчальних результатів через стимулювання внутрішньої мотивації студентів до вивчення іноземної мови. Використання ігрових елементів (бали, рейтинги) та принципів змагальності (конкуренція, співпраця) забезпечує постійну фіксацію успіху та активізує пізнавальний інтерес здобувачів. Генеративні ШІ дозволяють регулювати когнітивне навантаження та забезпечити адаптивність навчальних завдань і підтримувати студентів у «стані потоку».

Таким чином, синергія адаптивності та гейміфікації забезпечує стабільно високу залученість студентів, нівелює їхню пасивність, підвищує їх пізнавальну активність та оптимізує роботу викладачів, дозволяючи їм цікаво та неформально розвивати іншомовну компетентність здобувачів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Башуцька О. С., Нєлєпова А. В., Пиж Н. М. Діджиталізація освіти як ключовий

чинник ефективності сучасного освітнього процесу. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2025. Вип. 20. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16976167

2. Блудова Ю., Ільїна О. Проблема активізації пізнавального інтересу здобувачів вищої освіти засобами організації та проведення наукових квестів. *Вища освіта України*, 2023. № 2(2023). DOI: https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4(91).13

3. Матківський М. П., Тарас Т. М., Лучкевич Є. Р. Роль гейміфікації у покращенні мотивації та навчальних результатів учнів середньої школи в умовах цифрової трансформації освіти в Україні. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2025. № 14. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14717082

4. Шостак У., Яблочнікова В., Ясенчук Ю. Змішане та гібридне навчання у закладах вищої освіти. *Scientific Practice: Modern and Classical Research Methods*: Conference Proceedings, 2023. С.277-283. DOI: https://doi.org/10.36074/logos-26.05.2023.082

5. Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

6. Gainous, J., Abbott, J., & Wagner, K. (2021). Active vs. Passive Social Media Engagement with Critical Information: Protest Behavior in Two Asian Countries. *The International Journal of Press/Politics,* 26(2), 464-483. https://doi.org/10.1177/1940161220963606

УДК 811.512.161’374:004

СУЧАСНІ ТУРЕЦЬКІ ЕЛЕКТРОННІ СЛОВНИКИ ТА ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Мар’яна Бондар,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри східної і слов’янської філології,
Київський національний лінгвістичний університет,
Київ, Україна
mariana.bondar@ knlu.edu.ua

При вивченні будь-якої іноземної мови та у процесі підготовки майбутніх фахівців-філологів важливу роль відіграє правильний відбір та доцільне використання інтернет-ресурсів, зокрема лексикографічних джерел, оскільки саме в них подається опис лексем, даються основні граматичні характеристики, розкривається специфіка вживання того чи іншого слова. Тому так важливо підготувати студентів до роботи з інтернет-ресурсами, зорієнтувати їх у масиві інформації, навчити правильно користуватися словниками та оперувати отриманими даними з метою не лише доцільного використання мовної одиниці, а й подальшої класифікації мовного матеріалу у ході наукових досліджень.

Мета нашого дослідження – дати загальний опис найбільш актуальних турецьких електронних словників, які відіграють важливу роль у формуванні іншомовної комунікативної компетентності. Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання: відібрати найновіші електронні лексикографічні джерела, проаналізувати специфіку подачі інформації, функціональний потенціал, визначити критерії відбору словників, які доцільно використовувати під час навчання, окреслити основні переваги відібраних джерел, зокрема для студентів, шляхом опитування.

Електронні словники нині є об’єктом сучасних наукових досліджень. Лінгвісти вивчають особливості електронних словників (Т. А. Вакалюк, О. А. Черниш), їхню структуру (В. А. Широков), параметри пошуку, переваги над паперовою версією та недоліки (І. Заваруєва, Н. О. Литвиненко, Ю. А. Грицаюк, І. І. Кононенко), використання у процесі навчання як рідної, так і іноземних мов (Т. В. Громко, І. І. Костікова, І. М. Білятинська, С. В. Помирча, І. Р. Пучков, Г. Д. Антонюк, Л. З. Черниш, О. С. Іванова, П. М. Заєць, Д. В. Кононова), класифікації електронних словників (О. Ю. Балалаєва, К. Осадча). Проте турецькі електронні словники, якими послуговуються викладачі турецької мови в Україні, не отримали належного наукового аналізу, незважаючи на актуальність такого дослідження.

Опис найбільш популярних електронних словників турецької мови здійснювався відповідно до критеріїв зручності використання користувачами (зрозумілий, неперевантажений інтерфейс, стандартизована структура словникової статті (написання, вимова, етимологічна довідка, граматичні характеристики слова (частиномовна приналежність, дієслівне керування), значення, кожне з яких супроводжується

ілюстрацією вживання слова у певному контексті (приклади з художньої літератури), поділ слова на склади, ідіоми, дотичні слова та вирази тощо), наявність фільтрів (пошук у всіх словниках чи на вибір), пошукове поле, яке пропонує різні варіанти ще до повного введення слова-запиту), оформлення (розміщення на сторінці, кольорова палітра, різні шрифти для ілюстративного матеріалу – здебільшого психологічні чинники), актуальність даних (постійне оновлення бази даних, збільшення реєстру слів та словосполучень). Важлива також наявність інформації про той чи інший електронний словник (обсяг реєстру, кількість користувачів, нові та оновлені словникові статті). Зрозуміло, що найбільше таким критеріям будуть відповідати академічні електронні бази даних, проте вже зараз є кілька онлайн-словників, що не поступаються їм в обсязі та зручності користування.

Студенти, які вивчають турецьку мову, традиційно послуговуються академічним ресурсом *TDK*, на якому окрім загального словника *Güncel Türkçe Sözlük*, є спеціалізовані словники (прислів'їв та приказок, термінів, діалектизмів, антропонімів, іншомовних слів, складних слів, етимологічні та словник мови жестів). Цей інтернет-портал надає також важливу інформацію щодо норм турецької мови: правил турецької мови (*Bir Kural*), труднощів турецької мови (*Sıkça karıştırılan sözler, Sıkça yapılan yalnışlara doğrular*), питомих відповідників іншомовним словам (*Yabancı sözlere karşılıklar öner*). На сайті Турецького лінгвістичного товариства зібрані також усі академічні статті, які стосуються унормування турецької мови, кодифікації мовного матеріалу, висвітлюють важливі лінгвістичні питання [27; 28].

Дуже зручний у користуванні словник турецької мови *Kubbealtı Lugatı,* де як і в *TDK*, подаються етимологічні довідки, значення слів, стилістичні маркери, правильна вимова, приклади вживання та ідіоми з цим компонентом [11].

Ще одне Лінгвістичне товариство, або Мовна асоціація, *Dil derneği* на своєму сайті розмістила «Тлумачний словник турецької мови «шукай-знаходь» (*Türkçe sözlük ara-bul*), а також словник скорочень (*Kısaltmalar dizelgesi)* [4; 5].

На сайті *Bir sözlük* подаються не лише значення слів, приклади вживання, а також складоподіл, особливості дієслівного керування, тематично пов'язані з цим словом слова та словосполучення [1].

RTÜK – це приклад орфоепічного словника турецької мови, з дуже чіткою структурою подачі інформації: правильна вимова турецьких слів, фонетичне написання, семантика, озвучені приклади цього слова в різних реченнях [19].

Інтерактивний турецький словник *Sesli sözlük*, де подається вимова слів, але його функціональне призначення полягає більше в перекладі з турецької мови на англійську. Наводяться термінологічні словосполучення з цим словом, ілюстративний матеріал, як англійською, так і турецькою мовою [20].

Важлива інформація про походження того чи іншого турецького слова подається у спеціалізованих етимологічних словниках *Etimoloji Türkçe, Nişanyan Sözlük. Çağdaş Türkçenin Etimolojisi* [7; 13]. На особливу увагу заслуговують 2 додатки на другому порталі, а саме словники антропонімів та топонімів з дуже цікавою екстралінгвістичною інформацією та незвичним поданням (графіки, діаграми, карти) *(Nişanyan Adlar. Türkiye Kişi Adları Sözlüğü, Nişanyan Yer Adları Sözlüğü)* [14; 15].

При вивченні дієвідмінювання дієслів турецької мови в нагоді стане словник *Fiil çekimi* [8].

Для майбутніх тюркологів корисним буде перекладний турецько-османський словник *Osmanlıca sözlük* [17] та словники давньої турецької мови 6-9 століття *Türk Bitig, Web tabanlı eski Türkçe sözlük* [22; 33], особливо для знайомства з текстами давньої турецької літератури.

У сучасному світі інформаційних технологій формування перекладацьких навичок також тісно пов'язане з правильним використанням як двомовних (турецька-англійська, турецька-німецька, турецька-арабська, турецька-французька, турецька-українська тощо), так і багатомовних перекладних словників: *Cambridge Dictionary, Çevirsözlük, Glosbe, Langenscheidt, Online Fransızca Sözluk, Reverso Context, Tureng, Word Reference, Zargan* [2; 3; 9; 12; 16; 18; 32; 34; 35]

Оскільки формування іншомовної компетенції передбачає також вивченння широкого лінгвокультурного контексту, важливим інструментом оволодіння ним стають, окрім *Vikipedi*, загальні енциклопедичні *İslam Ansiklopedisi, Sosyal Bilimler Ansiklopedisi, Türk Maarif Ansiklopedisi* [10; 21; 31] та літературознавчі словники *Türk edebiyatı isimler sözlüğü, Türk edebiyatı eserler sözlüğü* [29; 30].

Цікава подача лінгвістичного матеріалу на сайтах *Türkçe ailesi ma Dersimiz*, де багато корисної інформації для майбутніх викладачів турецької мови (словник прислів'їв та приказок, словник ідіом, омонімів, скорочень, метафор, термінів, синонімів, труднощів турецької мови, антонімів) [6; 23-26].

У цифрову епоху формування професійних компетентностей майбутніх філологів неможливе без використання новітніх інформаційних технологій, зокрема електронних словників, що забезпечують швидкий та зручний пошук, обробку та надання необхідної інформації про мовну одиницю, відображають найбільш актуальну інформацію завдяки постійному оновленню баз даних, виконують важливу дидактичну функцію, сприяють розширенню словникового запасу, спонукають до глибокого аналізу мовних одиниць та комплексного підходу, розвивають критичне мислення та пошукові здібності, виробляють базову навичку користуватися словниками та вдосконалюють навички перекладу, дисциплінують та мотивують студентів. Перевага надається академічним лексикографічним базам даних, які є достовірними джерелами інформації, що постійно оновлюються та мають зручні для користувачів додаткові фільтри пошуку та посилання на іншу корисну інформацію для опанування турецької мови. Утім вибір студентами того чи іншого словника часто зумовлений такими факторами, як дизайн порталу електронного словника (зручна й зрозуміла навігація, кольорова палітра, шрифти, розміщення компонентів, варіативність можливих відповідей на слова-запити тощо), а також наявність додаткової екстралінгвістичної інформації (карти, статистика, графіки, діаграми тощо), варіанти озвучення вимови слова (жіночим, чоловічим, дитячим голосами, озвучення кожного із значень слова у відповідному контексті). Знайомство з новими технологіями робить сучасного користувача ще більш вибагливим, бо багато опцій, які раніше були факультативними, сприймаються як must have. Акцент робиться на швидкості, зоровому сприйнятті, структурованості та комплексності.

Перспективність дослідження специфіки сучасних електронних словників тісно пов'язана з вивченням загальних тенденцій розвитку сучасної лексикографії загалом,

сучасної турецької лексикографії зокрема, а також активним залученням цього виду інформаційних технологій у навчальний процес для оптимізації вивчення іноземної мови та формування широкого спектру фахових навичок та вмінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Biz sözlük. URL: http://www.birsozluk.com.
2. Cambridge Dictionary. İngilizce-Türkçe sözlük. URL: https://dictionary.cambridge.org/tr/sözlük/ingilizce-türkçe/#google_vignette.
3. Çevir Sözlük. URL: https://cevirsozluk.com/#google_vignette.
4. Dil Derneği. Kısaltmalar dizelgesi. URL: https://www.dildernegi.org.tr/TR,278/kisaltmalar-dizelgesi.html
5. Dil Derneği. Türkçe sözlük Ara-Bul. URL: https://www.dildernegi.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html
6. Eğitim, bilgi ve kültür sitesi. URL: https://www.dersimiz.com.
7. Etimoloji Türkçe. URL: https://www.etimolojiturkce.com/arama/misafir.
8. Fiil çekimi. URL: http://www.fiilcekimi.com/gecikmek.
9. Glosbe. URL: https://glosbe.com/tr/en/kaybetmek.
10. İslam Ansiklopedisi. URL: https://islamansiklopedisi.org.tr/sozluk.
11. Kubbealtı Lugatı. URL: https://www.lugatim.com.
12. Langenscheidt. Almanca-Türkçe sözlük. URL: https://tr.langenscheidt.com/almanca-turkce/.
13. Nişanyan Sözlük.Çağdaş Türkçenin Etimolojisi. URL: https://www.nisanyansozluk.com.
14. Nişanyan Adlar. Türkiye Kişi Adları Sözlüğü. URL: https://www.nisanyanadlar.com.
15. Nişanyan Yer adları. URL: https://www.nisanyanyeradlari.com/?l=34.99825%2C39.09923&o=i&s=1#google_vignette.
16. Online Fransızca sözlük. URL: https://www.fransizcasozluk.net.
17. Osmanlıca sözlük. URL: https://pauctle.com/osmtr/index.php.
18. Reverso Context. URL: https://context.reverso.net/переклад/англійська турецька/.
19. RTÜK Telaffuz sözlüğü. URL: https://sozluk.rtuk.gov.tr.
20. Sesli sözlük. URL: https://www.seslisozluk.net.
21. Sosyal bilimler ansiklopedisi. TÜBİTAK bilim yayınları. URL: https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/divan_edebiyati.
22. Türk Bitig. URL: https://www.turkbitig.com/eski-turkce-sozluk/.
23. Türkçe ailesi. Zıt (karşıt) anlamlı kelimeler sözlüğü. URL: https://turkceailesi.net/zit-karsit-anlamli-kelimeler-sozlugu/#google_vignette.
24. Türkçe ailesi. Eş anlamlı (anlamdaş) kelimeler sözlüğü. URL: https://turkceailesi.net/es-anlamli-anlamdas-kelimeler-sozlugu/.
25. Türkçe ailesi. Yazımı karıştırılan kelimeler sözlüğü. URL: https://turkceailesi.net/yazimi-karistirilan-kelimeler-sozlugu/.
26. Türkçe ailesi. Yabancı kelimelere Türkçe karşılıklar sözlüğü. URL: https://turkceailesi.net/yabanci-kelimelere-turkce-karsiliklar-sozlugu/#google_vignette.

27. Türk Dil Kurumu. URL: https://tdk.gov.tr.
28. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. URL: https://sozluk.gov.tr.
29. Türk edebiyatı isimler sözlüğü. URL: https://teis.yesevi.edu.tr.
30. Türk edebiyatı eserler sözlüğü. URL: https://tees.yesevi.edu.tr/anasayfa.
31. Türk Maarif Ansiklopedisi. URL: https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/sozluk.
32. Tureng. URL: https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce.
33. Web tabanlı eski Türkçe sözlük. URL: https://tamga.ktu.edu.tr/2020/11/web-tabanl-eski-turkce-sozluk-6-9-yuzyl.html.
34. Word Reference. URL: https://www.wordreference.com.
35. Zargan. URL: https://www.zargan.com/tr/q/fish-ceviri-nedir.

УДК 378.147:004.9:355.23

РОЛЬ ФАСИЛІТАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ЦИФРОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВІЙСЬКОВИХ ВИКЛАДАЧІВ

Марія Галченкова,
старший викладач кафедри іноземних мов, здобувач PhD ступеню,
Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного,
Львів, Україна, mariagalchenkova2209@gmail.com

Цифровізація освіти останніх п’яти років викликала збільшення інтересу до питання ролі та взаємодії викладача та студента. Актуальність теми зумовлена кількома ключовими етапами розвитку проблематики.

Перший етап актуалізації проблематики була порушена в 2018 р. в Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. [1], де було сформульовано основні напрями цифровізації освіти – створення електронних здобутків, цифрових платформ та формування навчального простору. Ці аспекти набули особливої ваги в умовах воєнних дій, що призвели до руйнації освітньої інфраструктури та потреби відновити її цифрову складову [2].

Другий етап дослідницької зацікавленості збігається з періодом пандемії COVID-19 [3,4]. Саме тоді дистанційна форма навчання зробила нагальним переосмислення ролі викладача – від носія знань до фасилітатора освітнього процесу. Влучна комунікація у віртуальному середовищі, за спостереженнями Х. Мельник, забезпечує не лише якість освітньої взаємодії, а й емоційну підтримку студентів. Емпіричні відомості О.Є. Антонової та Л.Л. Фамілярської [5] засвідчили, що більшість викладачів позитивно оцінюють запровадження цифрових технік, усвідомлюючи їхній потенціал у посиленні ефективності комунікації.

Третій етап наукової зацікавленості розгорнувся у післяпандемічний та воєнний часи [6]. За таких обставин фасилітація стала головною функцією викладача, який не лише упорядковує навчання, а й творить підтримувальне, психологічно стійке цифрове середовище.

Мета дослідження є аналіз еволюції фасилітаторської ролі викладача в цифровій освіті, оцінити динаміку наукового інтересу до цієї проблематики через кількісний аналіз публікацій.

Завданнями дослідження є визначення ключових етапів актуалізації проблеми фасилітації в цифровій освіті; аналіз зміни ролі викладача від носія знань до фасилітатора в контексті цифровізації, пандемії та війни; оцінка кількісних даних щодо визначення динаміки наукових публікацій у каталогах Google Scholar і Scopus за ключовими запитами українською та англійською мовами за період 2020–2025 років. Дослідження базується на емпіричних та аналітичних методах.

Як констатує Н.В. Манойленко, цифровізація освіти розгортається за принципом «циклу хайпу»: від вершини надій до етапу розуміння справжніх можливостей технологій [7]. У 2025 р. українська наукова думка перейшла до критичного перегляду цифрової освіти – від технократичної спрямованості до гуманістичного погляду, у центрі

якого стоїть фасилітатор, здатний забезпечити гнучку, партнерську та змістоцентричну взаємодію в цифровому освітньому просторі. Це підтверджується змінами у наукових публікаціях на тему фасилітаторства в освіті.

Зміна публікаційної активності підтверджує зростання наукового інтересу до питання фасилітації у військовій та загальній педагогічній освіті. Згідно з даними наукових каталогів Google Scholar і Scopus, упродовж 2020–2025 рр. фіксується швидке нарощування кількості наукових праць, що відображає переорієнтацію освітніх досліджень на фасилітативну парадигму викладання (табл. 1).

Таблиця 1

Кількісна динаміка наукових публікацій із теми фасилітації викладача в цифровій освіті (2020–2025 рр.)

Каталог	Ключовий запит	Кількість публікацій в каталогах, одиниць						Темп приросту, %	Темп приросту, %
		2020	2021	2022	2023	2024	2025	2020-2025 рр	2024-2025 рр
Scholar	фасилітатор викладач	614	647	528	701	1380	6420	945,6	365,2
Scholar	фасилітатор ЗВО	161	180	174	174	290	1570	875,2	441,4
Scholar	facilitator teacher	45800	38500	45100	43700	17400	15200	-66,8	-12,6
Scholar	facilitator height education	91400	85300	85300	77100	67000	63400	-30,6	-5,4
Scopus	facilitator teacher	313	371	352	411	489	459	46,6	-6,1
Scopus	facilitator education	26	36	78	49	58	63	142,3	8,6

У Google Scholar кількість публікацій за запитом «фасилітатор викладач» збільшилася з 614 у 2020 р. до 6420 у 2025 р., темп приросту складає 945,6%, зокрема за останній рік – 365,2%. Аналогічну картину демонструє запит «фасилітатор ЗВО», де наростання за п’ятирічний період сягнуло 875,2%, а річне – 441,4%. Ці показники засвідчують суттєве зростання уваги українських науковців до фасилітативної діяльності викладача, зокрема у аспекті цифровізації вищої та військової освіти.

Для англомовного сегменту спостерігається дещо інша зміна. За запитами «facilitator teacher» і «facilitator higher education» у Google Scholar темп спаду становить – 66,8% та – 30,6% відповідно. Це свідчить про перехід міжнародної наукової спільноти від кількісного накопичення публікацій до етапу концептуалізації та глибшого осягнення фасилітативних підходів – тобто про досягнення зрілості досліджуваної проблематики.

У базі Scopus показники також підтверджують стабільне, хоча й більш стримане зростання. Для запиту «facilitator teacher» обсяг публікацій зріс з 313 у 2020 р. до 459 у

2025 р. (+46,6%), тоді як за напрямом «facilitator education» темп приросту склав 142,3%, що відображає розширення тематичних досліджень у сфері педагогічної фасилітації.

Отже, кількісний аналіз видань засвідчує, що фасилітація поступово переходить із другорядної теми педагогічної науки у ранг однієї з головних концепцій сучасної цифрової освіти. Особливо стрімко цей процес відбувається в українському академічному просторі, де фасилітаторська роль викладача розглядається як фундамент нової моделі взаємодії у цифровому середовищі військових освітніх закладів.

Фасилітація в цьому контексті виступає стратегічним педагогічним інструментом, який поєднує технологічні можливості цифрового простору з гуманістичною місією викладача – підтримувати, спонукати й розвивати критичне мислення майбутніх фахівців. Зважаючи на руйнування освітньої інфраструктури, психологічні виклики воєнного часу та потребу у відновленні довіри й комунікації в освітньому процесі, фасилітаторська модель взаємодії набуває надзвичайної ваги. Перспективним є вивчення впровадження штучного інтелекту та інших технологій у фасилітативні процеси, а також розробка рекомендацій для політики цифровізації освіти з акцентом на відновлення інфраструктури. Це дозволить поглибити розуміння фасилітації як інструменту для стійкої освітньої системи в кризових умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Проєкт «Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року». Міністерство освіти і науки України, 2021. URL: https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennya
2. Стойка О. Я. Особливості цифрової трансформації професійної підготовки вчителів. Освітологічний дискурс. 2023. № 102. С. 54-61. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4547
3. Мельник Х. Комунікація педагога та студента вищого навчального закладу під час дистанційного навчання. Theoretical and practical aspects of modern scientific research, 2023, №296, с. 1373–1404. URL: https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/article/view/1373/1404
4. Третяк Н., Мартіна О., Гордійчук М. Формування педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету, 2023, №64, с. 238-246. URL: http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/775
5. Антонова О.Є., Фамілярська Л.Л. Використання цифрових технологій в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Open educational e-environment of modern University, 2019. URL: https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/216/pdf
6. Бобро Н. Цифровізація освіти в контексті формування університету нового покоління. Український педагогічний журнал, 2025, №2, с. 27–34. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-27-34
7. Манойленко Н.В. Цифровізація як чинник трансформації взаємодії викладача та студента у ЗВО. Педагогічні науки: теорія та практика, 2021, №201, с. 108-112. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/download/1174/1102 DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-201-108-112

УДК 811.111:004.89

НОВІ МЕТОДИКИ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ЛЕКСИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Тетяна Глуцька,
старший викладач кафедри іноземних мов та перекладу,
Факультет права та міжнародних відносин,
Державний університет «Київський авіаційний інститут», Київ, Україна
tetiana.hlutska@npp.kai.edu.ua

Цифровізація освіти та стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту суттєво трансформують сучасний освітній простір, зокрема процес викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Одним із ключових компонентів мовної компетентності є лексична компетентність, яка забезпечує успішну комунікацію, розуміння усного й писемного мовлення та продуктивне використання мови в професійній діяльності. Водночас традиційні методи запам'ятовування лексичних одиниць, що ґрунтуються на механічному повторенні та заучуванні списків слів, дедалі частіше виявляються недостатньо ефективними для студентів покоління цифрової культури. У цьому контексті особливої актуальності набуває впровадження інноваційних методик, заснованих на використанні штучного інтелекту, які забезпечують персоналізацію навчання, адаптацію до індивідуальних потреб здобувачів освіти та підвищення їхньої навчальної мотивації.

Штучний інтелект у навчанні іноземних мов розглядається як сукупність алгоритмів і цифрових інструментів, здатних аналізувати навчальні дані, моделювати мовні ситуації та забезпечувати миттєвий зворотний зв'язок [2]. Сучасні AI-системи активно використовуються у вивченні англійської мови для формування лексичних навичок завдяки адаптивним платформам, інтелектуальним чат-ботам, системам автоматичного повторення та генеративним мовним моделям. Такі інструменти дозволяють враховувати рівень підготовки студента, темп засвоєння матеріалу, типові помилки та індивідуальні когнітивні особливості.

Метою даного дослідження є аналіз нових методик запам'ятовування лексичних одиниць під час вивчення англійської мови студентами із застосуванням технологій штучного інтелекту та визначення їхнього педагогічного потенціалу. Для досягнення поставленої мети було окреслено такі завдання: проаналізувати сучасні наукові підходи до використання штучного інтелекту у формуванні лексичної компетентності; охарактеризувати основні AI-інструменти, що застосовуються для запам'ятовування лексики; узагальнити результати емпіричних досліджень щодо ефективності таких методик; визначити переваги та обмеження впровадження штучного інтелекту в освітній процес.

Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові та спеціальні методи пізнання, зокрема аналіз і синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукових джерел, опублікованих у період 2019–2025 років. Застосовано елементи педагогічного аналізу для оцінювання дидактичного потенціалу штучного інтелекту в

навчанні лексики, а також критичний огляд сучасних емпіричних досліджень, присвячених ефективності AI-підтриманих методик.

Результати аналізу наукових джерел свідчать, що одним із найбільш ефективних підходів є використання адаптивних систем навчання, які ґрунтуються на принципі інтервального повторення. Такі системи автоматично регулюють частоту та послідовність подання лексичних одиниць залежно від успішності студента, що сприяє перенесенню інформації з короткотривалої пам'яті в довготривалу. Дослідження показують, що адаптивне повторення з використанням штучного інтелекту значно підвищує рівень утримання лексики та зменшує кількість забутих слів у порівнянні з традиційними методами [4].

Важливе місце серед нових методик займають інтелектуальні чат-боти та генеративні мовні моделі, які створюють умови для контекстуалізованого засвоєння лексики [5]. Завдяки моделюванню діалогів, професійно орієнтованих ситуацій та автентичних текстів студенти мають можливість використовувати нові слова у практичному мовленні. Така форма роботи сприяє активізації лексичних одиниць, формуванню мовленнєвої впевненості та зниженню психологічного бар'єру під час спілкування іноземною мовою.

Окрему увагу заслуговує використання штучного інтелекту для реалізації мнемотехнічних методів навчання [1]. AI-інструменти здатні генерувати індивідуалізовані асоціації, візуальні образи та короткі історії, що полегшують запам'ятовування складної або абстрактної лексики. Поєднання класичних мнемотехнік із сучасними цифровими технологіями дозволяє підвищити ефективність навчання студентів із різними стилями сприйняття інформації.

Разом із тим, аналіз опрацьованої інформації засвідчує наявність певних обмежень у використанні штучного інтелекту в освітньому процесі. Серед них – ризик надмірної залежності від цифрових інструментів, недостатній рівень цифрової компетентності викладачів, а також етичні та методичні питання, пов'язані з академічною доброчесністю. Це зумовлює необхідність поєднання AI-підтриманих методик із традиційними педагогічними підходами та збереження провідної ролі викладача як модератора навчального процесу [3].

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновок, що використання штучного інтелекту відкриває нові можливості для оптимізації процесу запам'ятовування лексичних одиниць під час вивчення англійської мови. Інноваційні методики, засновані на адаптивності, персоналізації та інтерактивності, сприяють підвищенню ефективності засвоєння лексики, розвитку автономії студентів і зростанню їхньої навчальної мотивації. Перспективи подальших наукових пошуків убачаються в проведенні експериментальних досліджень із залученням різних категорій студентів, розробці гібридних моделей навчання та вивченні впливу штучного інтелекту на формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Близнюк Т. (2025) Мнемотехніка та штучний інтелект в контексті

засвоєння іноземної мови. *Folium*. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2025. № 6. С. 24–31.

2. Голуб Т. П., Коваленко О. О., Жигжитова Л. М., Котковець А. Л. (2024) Штучний інтелект у педагогіці: вивчення іноземної мови у вищій освіті. *Академічні студії. Серія: Педагогіка.* Київ, 2024. № 4. С. 45–52.

3. Коновальчук Н. (2024) Перспективи застосування інструментів на основі штучного інтелекту у викладанні української мови як іноземної. *Український педагогічний журнал.* Запоріжжя, 2024. № 3. С. 160–166.

4. Alhazmi K. (2025) Using artificial intelligence in teaching English. *Lex Localis – Journal of Local Self-Government*. Slovenia, 2025. Vol. 23, Suppl. 6. P. 4982–5008.

5. Zholdy Z., Aibolat N. (2025) AI-assisted English vocabulary learning: a new approach for digital-age students. *Research Retrieval and Academic Letters*. Germany, 2025. No. 11. – 12 p.

УДК 811.521'36:37.091.3:004.032.6

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ: ЕКСПЛІЦИТНИЙ ТА ІМПЛІЦИТНИЙ ПІДХОДИ *(НА ПРИКЛАДІ АВТЕНТИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТА НАВЧАЛЬНО-РОЗВАЖАЛЬНИХ ВІДЕО)*

Юлія Грикун,
старший викладач, кафедра корейської і японської філології,
Факультет східної і слов'янської філології,
Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна
yuliia.hrykun@knlu.edu.ua

Ефективне формування іншомовної комунікативної компетентності є надзвичайно важливим у процесі навчання іноземних мов. Стосовно навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах, його метою, як слушно зазначають О. Ніколаєнко та Т. Ушата (2005), є формування саме професійної комунікативної компетентності, яке здійснюється шляхом розвитку та вдосконалення усіх видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письма та аудіювання (розуміння усної мови на слух). О. Мілютіна, Н. Кочубей та І. Заремська підкреслюють, що у сучасному освітньому середовищі останнє бачиться не лише метою навчання іноземних мов, а й необхідною умовою успішної інтеграції особистості у глобалізований світ, що зумовлює його актуальність. Як відомо, однією з ключових складових іншомовної комунікативної компетентності є граматична компетентність, оскільки за умови її сформованості забезпечується точність, структурованість, а також логічна послідовність мовленнєвого оформлення висловлювань, натомість недостатній рівень граматичної підготовки, як правило, ускладнює досягнення комунікативної мети, призводить до типових помилок у мовленні та ускладнює процес міжкультурного порозуміння (Мілютіна та ін., 2025).

Згідно із визначенням спеціалістів у галузі методики навчання іноземних мов граматична компетентність являє собою здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості (Бігич та ін., 2013, с. 234). Виходячи зі сказаного вище, граматичні навички, граматичні знання і граматична усвідомленість виступають її основними компонентами (там само, с. 234).

Очевидним є те, що у процесі навчання граматики іноземної мови задля досягнення мети використовуються різноманітні стратегії, або підходи.

Впродовж останніх десятиліть у методиці навчання іноземних мов об'єктом значної частини наукових досліджень були *експліцитний* та *імпліцитний* підходи (тут і далі виділено – *Ю. Г.*), зокрема їх ефективне використання (Cerda-Oñate et al., 2025, p. 220). Принагідно зауважимо, що розмежування *імпліцитного / експліцитного* підходів у навчанні бере свій початок у когнітивній психології (Ellis, 2009, p. 3). На думку

дослідників, вищезазначені підходи є дуже важливими для досягнення досконалості у володінні іноземною мовою (Козаченко, 2017, с. 38).

Особливістю *експліцитного* підходу є те, що він базується на засвоєнні граматики на основі правил, тож *експліцитне* навчання являє собою процес, під час якого учасники здобувають усвідомлені (явні) знання, натомість в основу *імпліцитного* підходу покладено вивчення граматики практично, не знаючи правил. Таким чином, *експліцитний* підхід ґрунтується на традиційному механізмі, відповідно до чого студенту надаються групові знання з граматики, що забезпечує володіння основними структурами мови. Вважається, що знання, отримані таким способом, затримуються у пам'яті, добре заучуються і відтворюються за вимоги конкретної мовленнєвої ситуації (Козаченко, 2017, с. 38; Мілютіна та ін., 2025).

О. Мілютіна, Н. Кочубей та І. Заремська (2025) зазначають, що *експліцитний* підхід доречно використовувати у процесі роботи з дорослими учнями / студентами та у ситуаціях, де потрібне свідоме опрацювання складних граматичних структур, на середньому та просунутому рівнях для систематизації знань і засвоєння складних граматичних конструкцій, а *імпліцитне* навчання бачиться ефективним на початкових етапах, коли учні ще не здатні оперувати абстрактними граматичними поняттями. До того ж, зауважують дослідниці, *імпліцитне* навчання часто є цікавішим і має значний мотиваційний ефект завдяки зануренню в *автентичні матеріали* та контекст (пісні, фільми, діалоги), причому як ефективні *імпліцитні* стратегії також розглядаються рольові ігри та *візуалізація***.** Натомість у межах *експліцитного* навчання вивчення граматики, зазначає І. Козаченко (2017), відбувається у процесі взаємодії правил та прикладів, виконання вправ на підстановку, розкриття дужок, перефразування речень, пошук та виправлення помилок, а мовленнєва практика супроводжується вправами на переклад (с. 38). Ми розділяємо думку О. Мілютіної, Н. Кочубей та І. Заремської, згідно з якою інтеграція обох підходів забезпечує найвищу результативність, оскільки завдяки цьому уможливлюється досягнення балансу між точністю та природністю мовлення – таким чином *імпліцитний* та *експліцитний* підходи, що мають різні дидактичні переваги, можуть доповнювати одне одного, а поєднання обох підходів дозволяє ефективно адаптувати навчальний процес до потреб учнів різних рівнів підготовки. Важливо зазначити, що реалізацію обох підходів значно полегшує застосування *сучасних освітніх технологій* (Мілютіна та ін., 2025).

У світлі сказаного вище, стосовно презентації граматичного матеріалу вищевказаними методами, можна як приклад навести автентичні відеоролики японською мовою з інтернет-платформи *Youtube*, в яких подається граматичний матеріал різних рівнів складності. За допомогою засобів мультимедіа, зокрема таких, «живе відео», мультиплікація тощо, стає можливим донести матеріал у більш повному обсязі, що робить навчання іноземної мови більш продуктивним й ефективним. Т. Веретюк (2022) зазначає, що саме *автентичні матеріали* (відео – серед іншого – *Ю.Г.)* значно сприяють формуванню іншомовної граматичної компетентності за умови, що учень / студент не перебуває у країні, мову якої вивчає (с. 201), з чим ми цілком погоджуємося.

Таким чином, у нашій практичній діяльності останнім часом достатньо часто доводиться використовувати японськомовні відеоматеріали з поясненням японських

граматичних конструкцій (*автентичні навчальні відео*) з інтернет-платформи *Youtube*. За нашими спостереженнями такі відео можна розділити на дві категорії:

1) суто *навчальні* відео, в яких граматичний матеріал подається традиційним чином шляхом пояснення викладачем (по суті, запис уроку або його фрагменту, що наче дає ефект присутності на занятті японського викладача, якого бачимо на екрані) (відповідають експліцитному підходу);

2) *навчально-розважальні* відео:

а) в яких здійснюється пояснення граматичного матеріалу викладачем (з його появою на екрані) або анімованим персонажем (персонажами) у ролі викладача (викладачів) чи викладача / учня і *візуалізація* матеріалу за допомогою картинок / анімації (поєднання експліцитного та імпліцитного підходів);

б) в яких пояснення граматичного матеріалу здійснюється *анімованим персонажем* у ролі викладача чи кількох анімованих персонажів у ролі *того, хто ставить питання, і того, хто пояснює* та *візуалізація* матеріалу за допомогою картинок / анімації (поєднання експліцитного та імпліцитного підходів);

в) в яких граматичний матеріал подається за допомогою *візуалізації* / анімації тощо; пояснення викладача ми чуємо, проте викладач не з'являється на екрані (поєднання експліцитного та імпліцитного підходів);

г) навчально-розважальні відеокліпи у супроводі мнемонічної пісні «oboeuta» (візуалізація / анімація + аудіосупровід) (поєднання експліцитного та імпліцитного підходів або суто імпліцитний підхід). Останні зокрема було детально описано у нашій статті як інструмент технології едьютейнмент (Грикун, 2023, с. 50-55).

Зауважимо, що *візуальні* образи є важливим компонентом сприйняття і засвоєння матеріалу для студентів цифрового покоління. Як відомо, візуалізація (і відеоконтент загалом) кваліфікуються як засоби едьютейнменту. Однак у контексті нашої теми вищезазначені відео розглядаються як засоби навчання, що демонструють різні підходи до презентації граматичного матеріалу і, врешті, до формування граматичної компетентності: *експліцитний підхід, імпліцитний підхід* та *їх поєднання*.

Виходячи з того, що аналізовані нами приклади являли собою *автентичні відео* з граматики японської мови, маркерами для визначення експліцитного підходу слугували: 1) наявність пояснення граматичного матеріалу традиційним способом; 2) виконання вправ (виконання різноманітних вправ: на підстановку, визначення правильного / неправильного варіанту тощо). В той час коли маркерами імпліцитного підходу були: 1) візуалізація / анімація; 2) музичний супровід / пісня. Наявність маркерів з обох категорій є свідченням використання обох підходів. Причому *метою* автентичних відео *експліцитного* характеру є, в першу чергу, *подання / презентація нового граматичного матеріалу* (з поясненнями), після чого здійснюється його *закріплення* у вигляді прикладів, вправ або ж вони можуть слугувати *додатковим джерелом пояснень* виучуваного матеріалу. Стосовно автентичних відео *імпліцитного* характеру (особливо 2г), головною метою є з*акріплення* презентованого граматичного матеріалу за допомогою візуального образу, що також може супроводжуватися мелодією, мнемонічною у тому числі, або його *повторення*. Слід зауважити, що *презентація* нового граматичного матеріалу може здійснюватися також за допомогою автентичних відео *імпліцитного* характеру – все залежатиме від мети конкретного заняття та рівня учасників освітнього процесу.

Попри те, що дослідження вказують на те, що у різних аспектах вивчення мови перевагу має *експліцитне* навчання (Cerda-Oñate et al., 2025, p. 220), у цьому зв'язку важливо зауважити, що ефективність *імпліцитного* та *експліцитного* навчання граматики безпосередньо залежить від поєднання низки таких чинників, як ***рівень мовної підготовки***, ***вік, мотивація учнів / студентів, дидактична складність / тип граматичного матеріалу, освітній контекст*** та ***професійні уміння викладача***. Дослідники зазначають, що обидва підходи можуть доповнювати одне одного, а їх поєднання сприяє ефективному пристосуванню навчального процесу до потреб учнів / студентів різних рівнів підготовки (Мілютіна та ін., 2025).

Таким чином, виходячи з усього сказаного вище, вважаємо, що *автентичні навчальні відеоролики* є значним допоміжним інструментом у формуванні граматичної компетентності у студентів в процесі вивчення іноземної мови, будучи, з одного боку, засобом едьютейнменту, чому надають перевагу студенти цифрового покоління, а з іншого – вони є опредметненням різних підходів у галузі методики викладання іноземних мов – *експліцитного* та *імпліцитного*, що допомагають досягти більш досконалого опанування іноземної мови, японської зокрема.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., Гапонова, С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю., Олійник, Т. О., Писанко, М. Л., Сажко, Л. А., Скляренко, Н. К., Смоліна, С. В., Устименко, О. М., Хоменко, Е. Г., Черниш, В. В., Шерстюк, О. М., & Шукліна, С. І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія та практика.* Видавничий центр КНЛУ.
2. Веретюк, Т. (2022). Формування іншомовної граматичної компетенції за допомогою відеоматеріалів (на прикладі відеохостингу Youtube). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 52 (1),* 199-204. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/52-1-29
3. Грикун, Ю.О. (2023). Освітньо-розважальні аудіовізуальні засоби навчання японської мови: мнемонічна пісня з відеорядом як засіб едьютейнменту. *Іноземні мови, 4,* 35-57. DOI: https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.4.295051
4. Козаченко, І. В. (2017). Імпліцитний та експліцитний підходи у процесі вивчення граматики англійської мови. *Science and Education a New Dimension. Philology,29 (116),* 37-39. URL: https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Implicit-and-explicit-approaches-in-the-process-of-learning-English-grammar-I.-V.-Kozachenko.pdf
5. Мілютіна, О. К., Кочубей, Н. П., & Заремська, І. М. (2025). Сучасні підходи до навчання граматики іноземної мови. *Педагогічна Академія: наукові записки, 18.* DOI https://doi.org/10.5281/zenodo.15596534
6. Ніколаєнко, О. В., & Ушата, Т. О. (2005). Технології комунікативно-орієнтованого навчання іноземних мов в немовному ВНЗ. URL: https://www.pdau.edu.ua/np/pdf6/2.pdf
7. Cerda-Oñate, K., Cisterna, T. & Norambuena, F. (2025). Impact of Explicit and Implicit Instruction on EFL Learners' Segmental Pronunciation Accuracy of Transparent and Non-Transparent Words. *Eurasian Journal of Applied Linguistics, 11(1),* 217-228. https://doi.org/10.32601/ejal.11118
8. Ellis, R. (2009). Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. In L. Shawn, E. Catherine, R. Hayo, E. Rosemary, & P. Jenefer (Eds.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching,* 3-26. Multilingual Matters. DOI: https://doi.org/10.21832/ 9781847691767-003

УДК 378.016:81]:004.03-044.247(043)

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЛОЛОГІЧНИХ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ

Інна Давидченко,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри української лінгвістики, літератури та методики навчання,
Комунальний заклад «харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Харків, Україна
davidchenkoid@ukr.net

Наразі українське суспільство перебуває під впливом швидких змін умов життя. Освітній процес закладів вищої освіти потребує такої організації, яка б забезпечила розвиток всебічно розвиненої, творчої, активної, самостійної, успішної особистості, відповідального громадянина й патріота, здатного до інновацій, яка вміє застосовувати свої уміння, знання та навички у житті.

Діджиталізація освіти є одним із важливих напрямків розвитку держави. У межах реалізації загальнодержавної концепції «#Держава у смартфоні» особливе місце посідає розділ «#Освіта». Згідно з Концепцією, ключовими напрямами цифровізації освіти є упровадження цифрових платформ з підтримкою інтерактивного й мультимедійного контенту для загального доступу здобувачів освіти закладів освіти; організація широкосмугового доступу до інтернету учасників освітнього процесу в навчальних аудиторіях у закладах освіти усіх рівнів; розвиток дистанційної форми освіти з використанням когнітивних та мультимедійних технологій [6].

Термін «діджиталізація» походить від англійського «digitalization» і в перекладі означає «оцифровування», «цифровізація», або ж «приведення в цифрову форму».

Питання впровадження цифровізації в освітній простір стали предметом дослідження як зарубіжних (К. Бассет, К. Гере, Г. Грибер, М. Деузе, Г. Крибер і Р. Мартін, Л. Манович, Дж. Стоммел, М. Хенд), так і українських (В. Биков, І. Бербенюк, І. Варжанский, Д. Галкін, М. Жалдак, О. Захаркін, І. Кучерак, М. Лещенко, П. Матюшко, О. Овчарук, А. Панющик, В. Ребрина, О. Стрижак, В. Тимошенко, Л. Фамілярська, В. Чайка, А. Шаповалов, А. Шишак, М. Шишкіна, А. Яцишин тощо) науковців.

Отже, І. Бербенюк [1] уважає, що «діджиталізація – це способи приведення будь-якого різновиду інформації в цифрову форму з використанням цифрових технологій»; І. Варжанский [2] – «широке масштабне використання нових цифрових технологій в освіті та управлінні закладом освіти»; О. Захаркін [3] розглядає діджиталізацію «як використання дистанційних платформ для впровадження систем дистанційного навчання, що не тільки вирішує класичні завдання здешевлення навчання, універсалізації підготовки кадрів незалежно від територіального розташування навчального закладу і зручності використання дистанційних курсів»; І. Кучерак [4] «як принципово новий формат освітнього середовища, в основі якого цифрові технології, що забезпечують зручні та доступні сервіси і платформи для підвищення

конкурентоспроможності, більш ефективної взаємодії усіх учасників освітнього процесу, підвищення його прозорості, підвищення ролі інтелектуальної власності, розвитку цифрових навичок»; А. Панющик – «це перехід на якісно новий рівень побудови міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу, яка передбачає активне використання цифрових технологій»; Л. Фамілярська [7] – «це цифрова трансформація; …усвідомлений підхід докорінного перетворення будь-яких процесів на основі використання цифрових технологій»; В. Чайка та А. Шишак розглядають діджиталізацію як «процес, який передбачає перехід традиційної освіти в Україні до дистанційної і переходом будь-якої галузі у цифровий формат, вважають, що діджиталізація є необхідним явищем для посилення позиції сфери надання освітніх послуг в Україні»; А. Шаповалов [8] – «це процес поглинання, застосуванням та асиміляції інститутом освіти новітніх технологічних розробок на ниві комунікаційних технологій з подальшим використанням їх з навчальними, комунікаційними та виховними цілями».

Підсумовуючи твердження науковців, можна сказати, що діджиталізація – це створення нового формату освітнього середовища, який дозволяє максимально ефективно поєднувати та використовувати переваги онлайн та офлайн освіти, а також впроваджувати новітні технології, способи та методи навчання.

Учасники освітнього процесу активно використовують сучасні інформаційні технології з новими підходами, інноваційними формами навчання, методами викладання та сучасними новітніми технологіями. Створюються комфортні умови для здобуття освіти, впроваджено перехід з офлайн до онлайн-навчання. Використання смартфонів, планшетів, комп’ютерів та інтернету сприяє освітньому процесу, зміцнює та посилює тягу до нових знань. Отже, відбувається діджиталізація освітнього процесу, яка в свою чергу має своє переваги: доступність, безкоштовність та мобільність; знаходження, відображення, аналіз використання, зберігання інформації незалежно від місця знаходження, зосередження уваги на самостійному вивченні матеріалу, на практичному застосування знань та навичок; гнучкий графік навчання; індивідуальний підхід до навчання; відсутність необхідності встановлення та оновлення програмного забезпечення, застосування «хмарних» технологій; здобувачі освіти з особливими освітніми технологіями можуть навчатися в зручній для них обстановці з доступним навчальним матеріалом для опрацювання.

Педагогічні та науково-педагогічні працівники мають володіти інформаційно-цифровою компетентністю постійно вчитися, підвищувати рівень кваліфікації, використовувати у своїй діяльності освітні платформи Prometheus, EdEra, Освіторію, Wordwall та LearningApps та інші.

На заняттях з філологічних освітніх компонентів використовуються засоби мережі Інтернет. Для цікавого викладу матеріалу пропоную використовувати розроблені мультимедійні презентації, дидактичні та інтерактивні вправи, кросворди, ігри, проєкти. Із нашого погляду, у контексті навчання філологічних освітніх компонентів цифрові ресурси стають не лише допоміжними засобами, а й повноцінними компонентами освітнього процесу. Вони значно підвищують мотивацію здобувачів освіти, активізують їх пізнавальну діяльність та сприяють кращому засвоєнню лексичного матеріалу.

Пропонуємо розглянути основні ефективні інструменти для навчання філологічних освітніх компонентів:

- *інтерактивні платформи:* LearningApps, Wordwall, ClassTime дозволяють створювати динамічні вправи на визначення значення слів, добір синонімів, антонімів, редагування речень тощо.
- *мобільні додатки*: LinguaLeo, Quizlet дають змогу самостійно повторювати та тренувати лексичний матеріал. Флеш-картки, вбудовані тести й індивідуальний темп вивчення роблять процес навчання зручним та адаптивним;
- *онлайн-словники*: Словопедія, Мислово та інші ресурси допомагають здобувачам освіти розширювати словниковий запас, перевіряти правильність уживання слів, ознайомлюватися з новими лексемами та сленговими виразами. Вони також формують навички самостійного мовного аналізу;
- *освітні відео:* канали «На Урок», «Всеосвіта» та інші платформи пропонують короткі, доступні пояснення складних понять з лексикології, часто з візуалізацією.

Ресурс Wordwall можна застосовувати для засвоєння лексичного та граматичного матеріалу, тренувань навичок усного й письмовогомовлення. Цей вебресурс містить безліч уже готових завдань із різних предметів на різноманітні теми. Їх можна брати готовими чи коригувати відповідно до власного навчального матеріалу. Створений матеріал можна згруповувати по теках для зручнішого подальшого використання. Також сервіс Wordwall можна використовувати для творення інтерактивних вправ та матеріалів длядруку.

Видатний методичний потенціал має сервіс LearningApps. Він є платформою для підтримки процесів навчання та викладання за допомогою невеликих інтерактивних блоків. Ці блоки можуть застосовуватися безпосередньо як навчальний матеріал, на якому розташовані найкращі дидактичні приклади вправ (вікторини, із ключем, незакінчені речення, кросворди, встановлення відповідностей тощо). Додатково платформа надає змогу самостійно створювати різнотипні завдання. LearningApps розроблений для виготовлення й тримання дидактичних мультимедійних інтерактивних вправ, завдяки яким здобувачі освіти спроможні оцінити та закріпити свої знання в ігровій манері, що стимулює розвиток їх пізнавального зацікавлення, бажання навчатися. Засобами сервісу LearningApps.org протягом невеликого відтинку часу можна робити власні вправи різних видів (вікторини з вибором вірної відповіді, тести, кросворди).

Погоджуємося з філологинею А. Соломахою, що «інтерактивне випробування, наприклад, за допомогою сервісів на кшталт Google Forms, дає змогу миттєво отримувати відгук як від здобувачів освіти, так і від викладача, сприяє перевірці засвоєння матеріалу у дійсному часі і заохочує здобувачів до самоконтролю та самооцінки» [5].

Командні та парні проєкти, підсилені цифровими засобами, розвивають уміння співпрацювати, здатність обґрунтовувати власні погляди, а також формують критичне мислення. Водночас, подібні методики підтримують індивідуалізацію навчання, адже кожен здобувач освіти може працювати у власному темпі, добирати матеріал відповідно до своїх зацікавлень та можливостей [5]. Ретельне впровадження мультимедійного

контенту у формі відеороликів, презентацій, анімацій допомагає зробити відсторонені лексичні ідеї більш зрозумілими та досяжними. Візуалізація значень слів та їхніх взаємозв'язків підтримує процес глибшого запам'ятовування і творення системного погляду на лексику. Таким чином, повне поєднання гейміфікації, інтерактивних пошукових завдань, цифрового тестування та мультимедійної допомоги утворює динамічне, гнучке та пристосоване оточення, в якому кожному здобувачеві надається нагода активно долучатися до процесу навчання та успішно засвоювати матеріал лексикології [5].

За допомогою Google Forms можна створити вікторини, анкети, опитувальники, тести тощо.

Google Classroom – безкоштовний сервіс для закладів освіти. Мета цього сервісу – спростити створення, поширення і класифікацію завдань, прискорити обмін файлами між викладачами та здобувачами освіти. Google Classroom об'єднує Google Drive (створення і обмін завданнями), Google Classroom Docs, Sheets and Slides (написання текстів і створення презентацій).

Отже, сучасне заняття філологічних освітніх компонентів не можливо уявити без використання інформаційно-комп'ютерних технологій, адже під час підготовки до занять викладач має застосувати креативні підходи, використовуючи Smart-технології, хмарні сервіси, гаджети, програми 3D-моделювання, онлайн-тренажери, додатки для створення презентацій, наочного матеріалу тощо. Освітній процес неможливо уявити без смартфона, планшета, комп'ютера, адже з їх використанням здійснюються більшість повсякденних дій: спілкування у соціальних мережах, переглядання фільмів, розваг, пошук інформації, прослуховування музики тощо. Тому використання діджиталізації на заняттях з філологічних освітніх компонентів заохотить здобувачів освіти до саморозвитку та самонавчання упродовж життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беребенюк І. О. Діджиталізація освіти – компетенції XXI століття. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://vseosvita.ua/library/didzitalizacia-osviti-kompetencii-hhi-stolitta-172970. html.
2. Варжанский І. Виклики діджиталізації для закладів вищої освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://confmanagement.kpi.ua/proc/article/view/201149.
3. Захаркін О. Діджиталізація навчання студентів як напрям впровадження інноваційних технологій у вищій освіті. *// Сучасні наукові інновації* (частина ІІ): матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції м. Київ, 24 – 25 лютого 2018 року. Київ.: МЦНД, 2018. 56 с.
4. Кучерак І. Цифровізація та її вплив на освітній простір у контексті формування ключових компетентностей. *Теорія і методика професійної освіти* [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_2/22.pdf.
5. Соломаха А. В. Підготовка майбутніх учителів до використання цифрових технологій у процесі раннього навчання іноземної мови. ResearchGate. 2020. №3(30). С. 107–122. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36293/2/SOLOMAHA_PFTDELFL_PI_20.pdf.

6. Україна у стилі digital // Юридична газета он-лайн [Електронний ресурс] Режим доступу: https://yur-gazeta.com/publications /practice/informaciyne-pravo-telekomunikaciyi/ukrayina-u-stili-digital.html.
7. Фамілярська Л. Діждиталізація процесу педагогіки партнерства в умовах нової української школи. Матеріали науково-практичної конференції «*Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ*». [Електронний ресурс] Режим доступу: https://conf.zippo.net.ua/?p=152.
8. Чайка В. М., Шишак А. М. Діджиталізація початкової освіти: проблеми і перспекутиви. Педагогічний альманах: збірник наукових праць. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія непервної освіти». 2021. Вип. 50. С. 38 – 47.
9. Шаповалов А. Діджиталізація як сучасна тенденція розвитку інституту освіти ІКС-2012. Матеріали І Міжнародної наукової конференції (м. Львів, 25 – 28 квітня 2012 р.). Львів. 2012. С. 124 – 125.

УДК 37.091.3:811.111:004

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ІНТЕРВАЛЬНОГО ПОВТОРЕННЯ У ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ПЛАТФОРМИ QUIZLET)

Юлія Денисюк,
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,
Національна академія сухопутних військ
ім. гетьмана Петра Сагайдачного, Львів, Україна
yuliyadenysiuk@gmail.com

Сучасне суспільство перебуває в умовах всеохопної цифрової трансформації, яка зумовлює глибинні зміни в усіх сферах життєдіяльності, зокрема в освітньому просторі. Цифровізація освітнього процесу перестає бути ситуативним явищем і стає стійкою тенденцією сучасного розвитку освіти та перетворюється на необхідну умову підвищення його ефективності, гнучкості, доступності та якості. Особливо це стосується сфери вивчення іноземних мов, де традиційні підходи до опрацювання лексики не завжди відповідають когнітивним і мотиваційним потребам сучасних здобувачів освіти.

Етап розвитку мовної освіти на початку XXI століття характеризується інтенсивним упровадженням дистанційного та змішаного навчання, а також трансформацією когнітивних стилів осіб, які вивчають англійську мову. Нинішнє покоління здобувачів освіти орієнтоване на мобільність, клікабельність, візуалізацію інформації, багатоканальне сприйняття та інтерактивну взаємодію, що безпосередньо впливає на характер навчальної мотивації та ефективність засвоєння навчального матеріалу. А. Кукульська-Х'юмл у своїх працях із Mobile-Assisted Language Learning (MALL) підкреслює зв'язок між зростаючою мобільністю навчання, потребами сучасних учнів і використанням мобільних технологій для персоналізованого, гнучкого й інтерактивного навчання; тобто мобільність навчання підтримує навчання *anytime-anywhere* і сприяє новим способам навчання завдяки технологіям (Kukulska-Hulme, 2020, p. 1–6).

Годвін-Джонс, аналізуючи використання мобільних технологій у мовній освіті, зазначає, що мобільні пристрої дедалі глибше інтегруються в повсякденну практику студентів і набувають статусу вагомого освітнього ресурсу. Науковець підкреслює їхній потенціал щодо підвищення навчальної мотивації, розширення доступу до інформаційних ресурсів та інтенсифікації комунікативної взаємодії завдяки поєднанню мультимедійних форматів і цифрових засобів спілкування. (Godwin-Jones, 2018, p. 8–27).

За таких умов традиційні форми роботи з лексикою дедалі частіше виявляються недостатньо результативними, що актуалізує необхідність упровадження цифрових інструментів, здатних поєднати науково обґрунтовані когнітивні механізми навчання з потребами сучасного цифрового покоління. Цифрова трансформація галузі освіти, за трактуванням А. Гуралюк, є не просто технічним удосконаленням, а якісною зміною освітнього процесу, що спрямована на переосмислення навчання та управління

навчальними закладами через інтеграцію сучасних інформаційних технологій. Цей процес, за словами науковця, охоплює всі аспекти освітньої діяльності, від підходів до викладання до організаційних структур навчальних закладів [1, с. 5].

Цифрове освітнє середовище розширює дидактичні можливості трансформації лексичної компетентності - від механічного заучування до динамічного, персоналізованого та мотиваційно орієнтованого навчального процесу. Застосування цифрових платформ дозволяє створювати інтерактивні словники, організовувати систематичне повторення, забезпечувати мультимодальну подачу матеріалу та активну взаємодію з лексичними одиницями, що сприяє формуванню стійкої навчальної мотивації та підвищенню якості мовної підготовки.

Актуальність дослідження зумовлена зростаючою роллю лексичної компетентності у процесі іншомовної комунікації та потребою підвищення ефективності засвоєння словникового матеріалу в умовах цифровізації освіти. Метою даного дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз дидактичного потенціалу цифрових інструментів інтервального повторення у формуванні лексичної компетентності осіб, які вивчають англійську мову, на прикладі платформи Quizlet. Завданнями дослідження є: аналіз психолого-педагогічних засад інтервального повторення; визначення ролі цифрових інструментів у розвитку лексичної компетентності; характеристика функціональних можливостей платформи Quizlet; узагальнення практичного досвіду її використання; з’ясування впливу цифрових інструментів на мотивацію та автономність здобувачів освіти.

Методологічну основу роботи становлять теоретичний аналіз сучасних наукових джерел, педагогічне спостереження, узагальнення практичного досвіду викладання англійської мови, а також елементи формувального експерименту, реалізовані в умовах систематичного використання цифрових інструментів інтервального повторення для організації лексичної роботи.

Лексика становить фундамент спілкування, отже її вивчення є запорукою взаєморозуміння, оскільки вона забезпечує можливість ефективного сприймання та продукування мовлення. Вона охоплює знання семантики слова, особливостей його сполучуваності, стилістичних характеристик, а також сформовані навички рецептивного й продуктивного використання лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності. П. Нейшн зазначає, що лексичне знання є необхідним для ефективного використання мови та розвитку комунікативної компетентності, оскільки без достатнього словникового запасу здатність розуміти й продукувати висловлювання істотно обмежується (Nation, 2013, p. 14). Водночас процес формування лексичної компетентності ускладнюється значним обсягом лексичного матеріалу, фрагментарністю його засвоєння та високою швидкістю забування. Це зумовлює потребу в застосуванні ефективних методів і засобів навчання, які забезпечують системність, регулярність і довготривале збереження лексичних знань. У цьому контексті цифрові інструменти, інтегровані з алгоритмами інтервального повторення, лексикографічними ресурсами та мобільними технологіями, розглядаються як інноваційний і методично доцільний напрям оптимізації процесу формування лексичної компетентності.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження доводять, що явище забування детерміноване закономірностями функціонування пам’яті, передусім обмеженим обсягом короткотривалої пам’яті та недостатнім рівнем повторюваності навчального матеріалу. Використання цифрових мобільних інструментів, інтегрованих з алгоритмами інтервального повторення та гейміфікованими механізмами опрацювання лексики, підвищує міцність запам’ятовування, сприяє перенесенню лексичних знань у довготривалу пам’ять та істотно знижує темпи їх втрати.

Г. Еббінгауз у своїх класичних експериментах продемонстрував, що без свідомо організованого повторення утримання нової інформації різко знижується зі збільшенням часу після первісного навчання, причому найбільш інтенсивне забування відбувається на початкових етапах після засвоєння й лише згодом поступово уповільнюється (Ebbinghaus, 1913).

Ідеї, закладені в кривій забування Г. Еббінгауза, отримують подальший розвиток у сучасних цифрових дослідженнях. Зокрема, М. Стасів, М. Лучкевич та А. Худий обґрунтовують доцільність інтеграції принципів кривої забування в мобільні застосунки для вивчення іноземних мов, які реалізують динамічне планування повторень на основі алгоритмів інтервального повторення. Автори підкреслюють, що впровадження цих принципів у мобільні освітні середовища забезпечує адаптивне керування повторюваністю навчального матеріалу та персоналізацію освітнього контенту відповідно до індивідуальної траєкторії засвоєння. Такий підхід створює когнітивні передумови для оптимізації процесів перенесення лексичних знань із короткотривалої пам’яті в довготривалу, підвищення міцності запам’ятовування та зниження інтенсивності забування.

Окрему увагу дослідники приділяють функціональним можливостям цифрових флешкарток як інтерактивних словникових інструментів, наголошуючи на їх мультимодальній природі, що передбачає подання лексичних одиниць у графічній формі, у контексті прикладів уживання та в аудіосупроводі. Така організація матеріалу забезпечує залучення різних каналів сприйняття, активізує процеси кодування інформації в пам’яті та сприяє формуванню стійкіших лексичних асоціацій. У поєднанні з алгоритмами інтервального повторення, адаптивністю навчальних систем, клікабельною інтерактивною взаємодією (tap/choice) та персоналізацією освітнього контенту цифрові флешкартки створюють психолого-когнітивні умови для підвищення міцності лексичних знань, оптимізації процесів їх закріплення та істотного зниження інтенсивності забування (Stasiv, Luchkevych, Khudyi, 2025, p. 129–138).

Цифрове освітнє середовище створює сприятливі умови для впровадження принципів інтервального повторення завдяки можливості автоматизації процесів повторення, персоналізації навчальних траєкторій та забезпечення постійного зворотного зв’язку. У цьому контексті платформа Quizlet розглядається як ефективний цифровий інструмент реалізації зазначених принципів у процесі формування лексичної компетентності. Вона поєднує функції інтерактивного словника та навчального середовища, забезпечуючи мультимодальну подачу матеріалу (текст, аудіо, зображення), мобільний доступ, адаптивні алгоритми повторення, автоматизований контроль та елементи гейміфікації, що відповідає концепції mobile-assisted language learning.

Експериментальне дослідження Т. Хо та С. Каваґуті продемонструвало, що учасники, які працювали з платформою Quizlet, мали вищі показники рецептивного словникового запасу, ніж ті, хто використовував традиційні паперові флешкартки. Результати порівняння до- і післятестів засвідчили суттєво кращі показники тестового виконання серед користувачів Quizlet, тоді як дані опитування вказали на позитивне сприйняття цього інструмента як ефективнішого засобу вивчення та запам'ятовування нових слів (Ho, Kawaguchi, 2021, p. 115–159).

Аналогічні результати отримали А. Сетіявана та П. Від'ярті, чиє дослідження встановило, що впровадження платформи Quizlet супроводжувалося кількісно зафіксованим зростанням показників навчальної мотивації за результатами анкетування до і після експерименту. Автори зафіксували статистично значуще підвищення інтересу до роботи з лексичним матеріалом, частоти самостійного звернення до словникових завдань та готовності студентів виконувати повторювальні вправи в позааудиторний час. Отримані дані свідчать, що використання Quizlet підсилює регулятивні механізми навчальної діяльності, які безпосередньо впливають на ефективність засвоєння словникового запасу (Setiawan, Wiedarti, 2020).

Чайковська та Збаравська у квазіекспериментальному дослідженні показали, що студенти рівня А2, які працювали з платформою Quizlet під час інтенсивного позааудиторного курсу англійської мови, продемонстрували вищі результати післятестового оцінювання лексичного запасу порівняно з тими, хто опрацьовував словниковий матеріал традиційними методами. Підхід передбачав створення тематичних наборів слів та регулярну мультимодальну практику, що виявилося ефективним для розширення словникового запасу відповідно до цілей курсу (Chaikovska, Zbaravska, 2020, p. 84–90).

Платформа Quizlet функціонує як інтерактивне цифрове середовище для формування лексичної компетентності, поєднуючи можливості електронного словника, тренувальної платформи та системи контролю результатів навчання. Основним інструментом роботи з лексикою є цифрові флешкартки, які забезпечують мультимодальну репрезентацію лексичних одиниць (графічну форму слова, транскрипцію, аудіовимову, переклад, приклади вживання, зображення), активізуючи різні канали сприйняття та сприяючи глибшому кодуванню інформації в пам'яті.

Ключовою дидактичною перевагою Quizlet є реалізація принципів інтервального повторення (spaced repetition), інтегрованих в адаптивні режими навчання (Learn, Test, Practice). Алгоритми платформи автоматично варіюють частоту повторення лексичних одиниць залежно від успішності відповідей користувача, концентруючи увагу на одиницях із нижчим рівнем засвоєння та збільшуючи інтервали між повтореннями добре засвоєного матеріалу. Такий механізм забезпечує систематичне повернення до лексики в оптимальні часові моменти, узгоджені із закономірностями кривої забування, та сприяє переходу знань із короткотривалої пам'яті в довготривалу.

Функціонал Quizlet також охоплює клікабельну інтерактивну взаємодію (tap-to-reveal, multiple choice, typing, matching), автоматизований зворотний зв'язок, елементи гейміфікації (бали, прогрес, ігрові режими) та мобільний доступ, що створює умови для регулярної короткотривалої практики. У поєднанні з інтервальним повторенням ці

можливості підсилюють процеси активного відтворення, самоконтролю та саморегуляції навчання як ключові чинники стійкого запам'ятовування лексичного матеріалу.

Дидактичний потенціал Quizlet полягає у можливості комплексного опрацювання лексичних одиниць на різних рівнях. Режими Flashcards і Learn сприяють первинному ознайомленню з лексикою та її семантизації. Режими Write і Spell активізують механізми активного відтворення та формують орфографічні навички. Режим Test забезпечує варіативний контроль знань і вмінь. Формати Match та Quizlet Live виконують мотиваційну та комунікативну функції, стимулюючи швидкість реакцій, командну взаємодію та змагальну активність.

Практичний досвід використання Quizlet у процесі навчання англійської мови дозволяє виокремити кілька ефективних моделей його інтеграції в освітній процес. На етапі доаудиторної роботи платформа використовується як середовище первинного ознайомлення з лексичним матеріалом та індивідуального опрацювання словника. Під час занять інтерактивні вправи застосовуються для актуалізації лексики, контролю засвоєння та організації групової взаємодії. У позааудиторний період Quizlet слугує інструментом інтервального повторення, самоконтролю та підтримки сталого контакту з мовним матеріалом.

Таким чином, функціональні можливості платформи Quizlet та моделі її інтеграції в освітній процес створюють теоретично й практично обґрунтовані передумови для підвищення ефективності лексичного навчання, що зумовлює необхідність узагальнення результатів їх упровадження та аналізу отриманих дидактичних ефектів.

Результати аналізу теоретичних джерел і узагальнення практичного досвіду засвідчують, що систематичне використання цифрових інструментів інтервального повторення створює сприятливі психолого-педагогічні умови для оптимізації процесу формування лексичної компетентності. У процесі впровадження платформи Quizlet у навчальну практику було зафіксовано зростання регулярності звернення здобувачів освіти до лексичного матеріалу, підвищення навчальної активності та розширення позааудиторної лексичної практики. Здобувачі освіти активно використовують платформу не лише як інструмент повторення, а і як середовище самостійного конструювання навчального контенту: створюють власні набори флешкарток, об'єднуються в навчальні групи, обмінюються розробленими словниковими матеріалами та взаємодіють у спільному цифровому просторі, що сприяє розвитку автономності, відповідальності за результати навчання та навичок саморегуляції.

Спостерігається також підвищення навчальної мотивації, що виявляється у зростанні частоти добровільного використання платформи, залученості до інтерактивних режимів роботи та позитивному ставленні до повторювальної діяльності. Отримані результати узгоджуються з висновками, представленими у працях сучасних науковців, які підтверджують ефективність цифрових платформ із функціями інтервального повторення у розвитку лексичної компетентності, підвищенні результативності засвоєння словникового матеріалу та підтримці стійкої навчальної мотивації.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що цифрові інструменти інтервального повторення мають значний дидактичний потенціал у формуванні лексичної компетентності осіб, які вивчають англійську мову. Поєднання алгоритмів

інтервального повторення, мультимодальної подачі матеріалу, інтерактивної взаємодії та елементів гейміфікації забезпечує систематичну лексичну практику, активізує процеси пам’яті та сприяє переходу лексичних знань у довготривалу пам’ять. Платформа Quizlet у цьому контексті функціонує не лише як електронний словник, а як комплексне навчальне середовище, що підтримує індивідуальні траєкторії засвоєння, розвиває автономність здобувачів освіти та розширює освітній простір завдяки формуванню навчальних спільнот і обміну авторськими наборами флешкарток.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаються в експериментальній перевірці впливу цифрових інструментів інтервального повторення на різні аспекти лексичної компетентності, зокрема глибину лексичного знання, швидкість доступу до слова та стійкість збереження в пам’яті, у порівняльному аналізі різних платформ із функцією SRS, а також у вивченні можливостей інтеграції цифрових словникових середовищ у моделі змішаного, дистанційного й адаптивного навчання іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуралюк А. Г. Цифровізація як умова розвитку системи освіти // Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2021. Т. 168, № 13. С. 3–8.
2. Chaikovska, O., Zbaravska, L. (2020). The efficiency of Quizlet-based EFL vocabulary learning in preparing undergraduates for state English exam. Advanced Education, 14, pp. 84–90. URL: https://doi.org/10.20535/2410-8286.197808
3. Ebbinghaus, H. (1913). Memory: A contribution to experimental psychology. New York: Teachers College, Columbia University. URL: https://archive.org/details/memorycontributi00ebbiuoft
4. Godwin-Jones, R. (2018). Chasing the butterfly effect: Informal language learning online as a complex system. Language Learning & Technology, 22(2), pp. 8–27. URL: https://www.lltjournal.org/item/10125-44643/
5. Ho, T. T. H., Kawaguchi, S. (2021). The effectiveness of Quizlet in improving EFL learners’ receptive vocabulary acquisition. Asiatic: IIUM Journal of English Language and Literature, 15(1), pp. 115–159. URL: https://doi.org/10.31436/asiatic.v15i1.2314
6. Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile-assisted language learning. In C. A. Chapelle (Ed.), The Encyclopedia of Applied Linguistics. URL: https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0768.pub2
7. Nation, I. S. P. (2013). Learning vocabulary in another language (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
8. Setiawan, A., Wiedarti, P. (2020). The effectiveness of Quizlet application towards students’ motivation in learning vocabulary. Studies in English Language and Education, 7(1), pp. 65–81. URL: https://jurnal.usk.ac.id/SiELE/article/view/15359
9. Stasiv, M.-A., Luchkevych, M., Khudyi, A. (2025). Adaptive learning algorithms in a mobile application for foreign language learning. Information Systems and Networks, 18(2), pp. 129–138. URL: https://doi.org/10.23939/sisn

УДК 81'243:004.9

ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Тамара Жиденко,
старший викладач, кафедра іноземних мов,
Національний університет оборони України,
Київ, Україна
tzhydenko@gmail.com

Роль мовної підготовки в загальній системі підготовки Збройних сил та вимоги до неї зростають, зумовлюються поглибленням стратегічних відносин України з НАТО та з іноземними партнерами, її активної участі в міжнародних зусиллях із подолання війни в Україні.

Важливе місце відводиться вищим військовим навчальним закладам. Навчання іноземних мов в Україні під час війни ускладнюється через стрес, психологічну втому, нестабільний доступ до освіти та технічних засобів, а також порушення зв'язку між учнями та викладачами. Попри це, у вищих військових навчальних закладах України спостерігається значне зростання інтересу до вивчення іноземних мов.[5]

Але потрібно враховувати, сучасному викладачеві вже не достатньо все заняття працювати з підручником, студенти, так зване “digital native” (цифрове покоління), не сприймають такого вивчення предмету. Активне і доречне застосування комп'ютера на уроці іноземної мови є можливим і доцільним виходячи із специфіки самого предмета. Тому на сьогодні актуальною проблемою з’явилось необхідність виникнення сучасної методики на заняттях з іноземної мови. Котра б сприяли покращенню якості навчання, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості, залученої до інформаційно-комунікаційних можливостей сучасних технологій. Вивчення іноземної мови покликане сформувати інтелектуальну освічену особистість, яка здатна і бажає брати участь у міжкультурній комунікації, здатну вирішувати, поставлені перед нею мовні завдання, тому Інноваційні технології швидко увійшли в усі галузі нашого життя.

За останні три роки технологічно змінилось не тільки світове суспільство (що, до речі, не так вже і помітно). Значно змінилось українське наукове середовище. Для покращення навчального процесу повсюдно стали застосовуватись цифрові технології. Цифровізація - це сучасний практичний підхід, де впроваджуються іноваційні технології на кшталт ШІ, "хмарних сервісів", та інше, для підвищення ефективності навчання. Робить діяльність вивчення більш гнучким та доступним.[3]

Як і в колишні часи, методи навчання іноземних мов у цифровому середовищі також спираються на комунікативний підхід. Але вже з використанням інтерактивних платформ, інтернет-ресурсів, мультимедію. Вивчення іноземних мов у цифровому середовищі більш потужно сприяє розвитку комунікативної компетенції, залучаючи при цьому штучний інтелект (наприклад GPT) та віртуальну реальність.

Цифрові технології в сучасному світі - це не лише технічний засіб навчання, а й середовище існування, яке відкриває нові можливості для навчання в будь-який зручний

час, в будь-якому місці, можливість проектування індивідуальних освітніх траєкторій, з можливість переходу від простого споживання електронних ресурсів до їх створення.

Виявлено, що цифрові технології значно покращують процеси наукової діяльності, спрощують доступ до освітніх і наукових ресурсів та сприяють швидшому і глибшому аналізу даних. Застосування технологій ШІ в освітньому процесі дає можливість автоматизувати оцінку робіт, а також розробляти індивідуальні освітні шляхи для всіх бажаючих навчатись. [4] Але ж головною і визначальною перевагою інформаційних технологій в порівнянні зі всіма іншими засобами навчання є можливість створення навчального мовного середовища, яке було б максимально наближене до реальної комунікації. На думку Р. Потапової, впровадження цифрових технологій у практику викладання іноземних мов може розв'язати низку важливих проблем навчального процесу, зокрема скоротити часовий розрив між знайомством з новими явищами і контролем результатів, подолати проблему недостатньої диференційованості навчання, врахування індивідуальних особливостей слухачів, налагодити процес цілеспрямованого навчання та прийомів самостійної роботи.

Якщо казати про вищі військові навчальні заклади, то одним із провідних підходів сьогодення до викладання іноземних мов є застосування змішаного навчання, [2] яке поєднує традиційні методи навчання з використанням цифрових технологій. Для слухачів, які беруть участь у програмах академічної мобільності, цей підхід має особливе значення, оскільки забезпечує доступ до навчальних матеріалів незалежно від часу та місця перебування. Також сьогоднішнім викладачам іноземних мов доступні освітні сервіси, за допомогою яких можна створити безліч креативних завдань, дидактичних матеріалів, презентацій, вікторин, завдань для тестового контролю. [1] Ось тільки невеличка частина деяких з них:

– **Edpuzzle** – платформа, за допомогою якої можна створювати власні відео для пояснення нового матеріалу або проєктної роботи;

– **Kahoot** – платформа, яка дозволяє створювати власні вікторини та інтерактивні завдання;

– **Learningapps.org** – платформа, на якій розміщена велика кількість завдань з відпрацювання та перевірки граматичного та лексичного матеріалу, є можливість створювати власні завдання;

– **slides.com** – платформа, призначена для створення презентацій та мультимедійних проектів.

Для викладачів:

Необхідно зробити висновок, що рівень сучасної освіти зобов'язаний відповідати вимогам соціуму, адже від того, наскільки у теперішнього покоління учнів буде сформована інформаційно-цифрова компетентність, залежить рівень потенціалу нашої держави у всіх її сферах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Електронні словники й програми-перекладачі. Інтерактивні та мультимедійні курси іноземних мов. miyklas.com.ua, 2018. URL: https://miyklas.com.

2. Заблоцький Ю. Використання інтернет інструментів в умовах дистанційного навчання для вивчення іноземної мови. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». 2021. № 11 (79). С. 3-7.
3. Колеснікова І. Цифрові технології в освітній діяльності закладу післядипломної педагогічної освіти: перспективи та виклики. Нові технології навчання. 2021. № 95.
4. Скрипник Н.С. Про використання методів мобільного навчання при вивченні іноземної мови у немовних ЗНО. Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2019. Вип. 2. С. 274-278.
5. Цифрова трансформація освіти і науки. Про команду, виклики та здобутки. prostir.ua, 2021. URL: https://www.prostir.ua/?library=tsyfrova transformatsiya-osvity-i-nauky-pro-komandu-vyklyky-ta zdobutky

УДК: 004.8:378.147:81'243

ВАЖЛИВІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Ірина Зачепа,
старший викладач кафедри іноземних мов та перекладу,
Факультет права та міжнародних відносин,
Державний університет «Київський авіаційний інститут», Київ, Україна
iryna.zachepa@npp.kai.edu.ua

Організація процесу вивчення мови за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій стала провідною темою у сучасному світі вивчення іноземних мов. Активного вжитку набув у практиці викладання іноземних мов термін «цифрове вивчення мови» (Digital Language Learning (DLL)). Згенероване пояснення ШІ розглядає DLL як «освітній підхід, який використовує інформаційні технології, цифрові пристрої (комп'ютери, смартфони) та інтернет-ресурси для вивчення іноземних мов. Це навчання за допомогою мультимедіа, застосунків, соціальних мереж, що підвищує доступність знань». Новітні інструменти та платформи, створені завдяки останнім розробкам, значно розширили традиційні комп'ютерні інструменти та засоби мультимедіа та зазнають значних змін завдяки постійному покращенню цифрових технологій. Разом з цим покращуються і інструменти штучного інтелекту для навчання, що у свою чергу має великий потенціал для вивчення іноземних мов [1].

Актуальність застосування цифрових технологій у вивченні та викладанні іноземних мов в Україні обумовлена сучасними освітніми потребами та активно досліджується численними науковцями й практиками. У літературі постійно з'являються нові наукові дослідження, що висвітлюють потенційні можливості інтеграції цифрових технологій у процеси навчання і викладання іноземних мов [1, 4, 5, 6]. Втім існує брак інформації щодо практичних і методологічних аспектів їхнього застосування для роботи на практичних заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти, про що ми писали у попередньому дослідженні [2]. Досить великий досвід впровадження та практичного використання для навчання та вивчення іноземних мов є за кордоном. Особливо цінною є увага до методико-дидактичної аспектів використання сервісів штучного інтелекту для вивчення іноземних мов [8].

Отож, за мету ми поставили емпіричне дослідження використання особливостей застосування сервісів штучного інтелекту для вивчення та викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Мета досягається такими завданнями:

- проаналізувати особливості застосування сервісів штучного інтелекту науково-педагогічними працівниками у ЗВО;

- обґрунтувати доцільність застосування інструментів штучного інтелекту для вивчення іноземних мов для здобувачів освіти.

У процесі дослідження для збору необхідних даних був застосований емпіричний та теоретичний методи дослідження, методи узагальнення та аналізу.

Цифрові технології стали важливими інструментами у процесі навчання та оволодіння іноземними мовами. Вони можуть використовуватися у різноманітних формах для підтримки та оптимізації навчального процесу як з боку викладачів, так і здобувачів освіти. Загальна тенденція до цифровізації освіти, а також потреба підвищення її ефективності, доступності та відповідності сучасним вимогам сприяють активному впровадженню сервісів штучного інтелекту для вивчення іноземних мов, що є однією з ключових компетенцій майбутніх фахівців. Цифрові технології забезпечують доступ до широкого спектру навчальних ресурсів і матеріалів, сприяють підвищенню гнучкості та індивідуалізації навчального процесу. Так Черненко А. наголошує, що ключовою перевагою використання ШІ є здатність до персоналізації навчального процесу. Інтелектуальні системи аналізують помилки здобувачів освіти, виявляють прогалини в їхніх знаннях і формують індивідуальні рекомендації та вправи, що дає змогу адаптувати навчання до потреб конкретного користувача [7].

На сучасному етапі розвитку технологій спостерігається інтенсивна інтеграція штучного інтелекту у всі наявні інструменти, що можуть бути застосовані у процесі вивчення іноземних мов. Чат-боти (ChatGPT, Bard AI) стали чи не найпопулярнішими в українському освітньому середовищі та активно використовуються викладачами для розробки від навчальних матеріалів до силабусів навчальних програм [2, 7].

Також ШІ залучають для вивчення іноземних мов з метою налагодження якісного особистісного зворотного зв’язку. Доступність сучасних технологій надають можливість використовувати їх під час дистанційного, змішаного та очного навчання.

Втім, щоб впровадження сервісів та технологій ШІ було успішним та максимально корисним для організації навчального процесу та вивчення іноземних мов, необхідно врахування такі ключові моменти як системність, прогнозування результатів, експериментальність, ідентифікація проблем, оптимізація ресурсів, комунікація і співпраця, адаптація до змін, тощо [3]. Іванова І. В. та Боровик Т. М. пропонують метод педагогічного моделювання для ефективної інтеграції ШІ в освіту як складну систему [3].

Впровадження сервісів ШІ у процес викладання іноземних мов відкриває широкі перспективи для індивідуалізації освітнього процесу у ЗВО, підвищення мотивації до вивчення мов у здобувачів освіти, автоматизує (а отже полегшує) зворотній зв’язок як між викладачем та здобувачем освіти, так і між здобувачами освіти, допомагає створити адаптивний чи підібрати автентичний контент, що сприяє ефективнішому засвоєнню мовного матеріалу й підготовці здобувачів освіти до функціонування в багатомовному цифровому просторі. [7]

Незважаючи на численні переваги, застосування цифрових технологій у викладанні та вивченні іноземних мов супроводжується певними труднощами. До них належать, зокрема, обмежений доступ до стабільного інтернет-з’єднання та відповідних цифрових пристроїв, недостатній рівень цифрової компетентності як викладачів, так і здобувачів освіти, а також можливість відволікань або неправомірного використання технологій ШІ під час дистанційного навчання.

До педагогічних викликів науковці відносять недостатній рівень цифрової компетентності як здобувачів освіти, так і викладачів, а також труднощі з інтеграцією цифрових інструментів у вже усталені освітні методики [4, 5, 7].

На думку Черненко А. необхідно переосмислити підходи до оцінювання результатів навчання. Вона пропонує при використанні інструментів ШІ враховувати проблему автентичності виконаних завдань і потенційного зловживання можливостями ШІ [7]. Звідси постають етичні питання, пов'язані з використанням сервісів ШІ, адже вони пов'язані з ризиками виникнення академічної недоброчесності та плагіату, зневажливого ставлення до навчання в цілому.

Враховуючи, що ШІ стає звичним інструментом у навчанні, важливо формувати відповідальне ставлення здобувачів освіти до його використання. Маємо на увазі розуміння природи навчання як процесу мислення, комунікації та самовираження. Зокрема, навчальна діяльність невіддільна від мови – не лише як набору граматичних конструкцій, які можна автоматично генерувати, а як засобу формулювання думки, аргументації, творчого пошуку. Саме людина є носієм змісту, смислу й відповідальності. Використання сервісів ШІ вимагає когнітивного мислення, уміння чути та розуміти мову інших [2, с.45].

Ще одним викликом стають психологічні труднощі, що виникають у процесі тривалого використання цифрових пристроїв. Черненко А. говорить про явище так званої «екранної втоми», що знижує мотивацію до навчання [7]. Втім, саме вивчення іноземних мов дозволяє, на нашу думку, уникнути відчуття ізоляції. Можливість комунікувати по всьому світу завдяки Інтернету та інструментам ШІ здатна формувати у активних здобувачів освіти соціальну взаємодію.

До численних викликів, з якими стикаються викладачі, належить, зокрема, складність систематичного відбору цифрових ресурсів із великого масиву доступних матеріалів та визначення тих із них, які найбільш адекватно відповідають конкретним навчальним цілям. Сучасні розробки у сфері Digital Language Learning (DLL) перебувають на перехресті цифрових технологій і методик викладання іноземних мов, водночас залишаються суттєві практичні та методологічні прогалини щодо розуміння того, як цифрові технології можуть бути ефективно впроваджені в Україні з метою покращення процесу вивчення та викладання іноземних мов.

У цьому контексті доцільно здійснити:

- дослідження сучасних потреб здобувачів освіти, що вивчають іноземні мови;
- аналіз викликів і проблем, з якими стикаються викладачі, що застосовують цифрові технології та сервіси штучного інтелекту у навчальному процесі;
- розробку методологічних рекомендацій щодо інтеграції новітніх методик викладання іноземних мов.

Отже, можна констатувати, що сервіси штучного інтелекту вже стали невід'ємною складовою навчального процесу, зокрема у сфері вивчення іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Використання засобів і сервісів штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів (2024) / Барладим В. М., Бруяка А. В., Бугаєнко М. А. та ін. Київ: ІЦО НАПН України, 2024. 96 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/392906695_Vikoristanna_zasobiv_i_servisiv_stucnogo_intelektu_dla_profesijnogo_rozvitku_pedagogicnih_kadriv (accessed 01.02.2026).

2. Зачепа І. М. (2025) Генератор текстів як помічник для інтерпретації, написання та вдосконалення текстів (на прикладі німецької мови). *Сучасні тенденції іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей в полікультурному просторі.* Зб. матеріалів XI Міжнар. наук.-практ. конф., 25 лютого 2025 р. К.: ФМВ, ДНП "Державний університет "Київський авіаційний інститут", Видавництво: MANS w Lomzy, 2025. С. 42-45. DOI: https://doi.org/10.58246/HJLA8626 (accessed 01.02.2026).
3. Іванова І. В., Боровик Т. М. (2025) Штучний інтелект в освіті: Класифікація агентів та їх роль у моделі інтеграції. *Сучасні тенденції іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей в полікультурному просторі.* Зб. матеріалів XI Міжнар. наук.-практ. конф., 25 лютого 2025 р. К.: ФМВ, ДНП "Державний університет "Київський авіаційний інститут", Видавництво: MANS w Lomzy, 2025. С. 46-49. DOI https://doi.org/10.58246/HJLA8626 (accessed 01.02.2026)
4. Калюжна Т. Г. (2024) Неформальна освіта: Інноваційні інструменти професійної діяльності науково-педагогічних працівників ЗВО на основі штучного інтелекту. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: Педагогіка та психологія.* https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-6-03-01 (accessed 01.02.2026).
5. Малик В. М. (2024) Сучасні технології навчання іноземних мов на немовних спеціальностях. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2024. Випуск 2 (55). С. 90 -100.
6. Мар'єнко Майя. (2024) Перспективні шляхи використання засобів і сервісів штучного інтелекту Європейської хмари відкритої науки для професійного розвитку педагогічних кадрів. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 213. С. 196-201. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2024_213_39: (accessed 01.02.2026).
7. Черненко А. В. (2025) Інтеграція цифрових інструментів у прцес викладання іноземних мов в умовах дистанційного навчання. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: Педагогіка та психологія.* URL: https://reicst.com.ua/pmtp/issue/view/issue_8_2025 (accessed 01.02.2026).
8. Müller, Hans-Georg, Fürstenberger (Hg.) Maurice. (2025) DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz. Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur. Berlin. S. 302.

УДК 811.133.1

ІНТЕГРУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ірина Клюфінська,
доцент кафедри філології та перекладу,
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу,
Івано-Франківськ, Україна
irynaklyufinska@yahoo.fr

Викладання французької мови як іноземної зазнало значних змін за останні роки. Сьогодні воно виходить далеко за межі граматичних правил, пропонує комплексний підхід до навчання, який адаптується до сучасних реалій та вимагає гнучкого підходу. Викладачі повинні враховувати різні стилі навчання кожного учня, одночасно інтегруючи цифрові інструменти у свої уроки.

Сучасне вивчення мови робить акцент на комунікації та усній взаємодії. Студенти більше не обмежуються запам'ятовуванням правил: вони застосовують їх у конкретних ситуаціях. Наприклад, замість того, щоб вивчати умовний спосіб теоретично, вони використовують його для вираження своїх думок та емоцій. Це дозволяє розвинути вільне володіння усною мовою та впевненість у собі.

Сучасне викладання іноземної мови враховує відмінності між студентами. Кожен навчається у своєму темпі та відповідно до своїх уподобань: деякі більше орієнтовані на візуальне сприйняття, інші – на слухове або кінестетичне. Щоб бути ефективним, навчання повинно пропонувати різноманітні завдання, що відповідають цим специфічним потребам.

Цінним інструментом для викладання іноземної мови стали цифрові технології. Цифрові інструменти змінили методи викладання. Веб-сайти, додатки та інтерактивні ресурси дозволяють адаптувати навчання до потреб кожної людини. Студенти можуть легко отримати доступ до автентичного контенту, такого як відео або подкасти, щоб вивчати мову в реальному контексті. Важливо інтегрувати ці інструменти в продуманий спосіб, доповнюючи ними традиційні методи.

Щоб добре оволодіти мовою, потрібно розуміти традиції та цінності франкомовних країн. Студенти можуть ознайомитися з ними під час культурних екскурсій, зустрічей з носіями мови або практичних семінарів. Таке занурення робить навчання більш живим і мотивуючим. Воно також розвиває міжкультурні навички, необхідні в нашому взаємопов'язаному світі.

Ключовим елементом викладання французької мови як іноземної є розробка привабливих навчальних послідовностей. Крім простого передавання знань, йдеться про створення навчальних моментів, які запам'ятовуються та сприяють тривалому запам'ятовуванню. Необхідно розробляти завдання, що заохочують активну участь студентів.

Вивчення французької мови вимагає конкретної участі студентів через інтерактивні завдання: рольові ігри, імітації ситуацій, дебати... Ці методи дозволяють

випробувати мову в реальних контекстах і краще запам'ятати вивчені поняття. Успішна навчальна послідовність будується навколо конкретних цілей, адаптованих до рівня студентів.

Основними етапами послідовності є:

• Етап відкриття: введення теми за допомогою різних засобів (зображення, відео, звуки).

• Етап засвоєння: цільові вправи для засвоєння нових понять.

• Етап повторного використання: застосування на практиці в реальних ситуаціях.

• Етап оцінювання: перевірка знань різними способами.

Щоб підтримувати інтерес студентів, важливо чергувати типи завдань і матеріалів. Використання цифрових інструментів (додатків, онлайн-ігор) та культурного контенту (пісень, фільмів, статей) дозволяє контекстуалізувати навчання. Поєднання індивідуальних і колективних завдань сприяє як самостійності, так і співпраці.

Успішна інтеграція цифрових технологій у навчання значно полегшує викладання французької мови як іноземної. Ці інструменти відкривають нові можливості для активізації занять та підвищення їх доступності. Щоб отримати від них максимальну користь, необхідно добре розуміти їхній потенціал і обдумано інтегрувати їх у процес навчання. «Існують перешкоди, які на даний момент заважають викладачам використовувати цифрові технології, серед яких іноді складно знайти баланс між відкриттям цифрових ресурсів для якомога ширшої аудиторії користувачів та педагогічними рішеннями, «закладеними» в саму концепцію ресурсу. У більш загальному плані ця проблема ставить під сумнів врахування дидактичної трансформації – яка є однією з складових шкільної та університетської освіти – у цифрових ресурсах, якими ділиться освітня спільнота, та її вплив на їх потенційне використання та поширення в ширшому масштабі» (Massou, 2021).

Вибір інструментів повинен відповідати потребам студентів та педагогічним цілям. Інтернет переповнений безкоштовним контентом для вивчення французької мови: статті, відеоігри, подкасти, пісні, фільми і т.і. «Серйозна відеогра характеризується поєднанням трьох визначальних вимірів: ігрового, педагогічного та цифрового. Поняття «серйозна гра» поєднує в собі перші два виміри і несе в собі ознаки прихованої складності, яка часто ігнорується на рівні концепції: або занадто мало ігровий, або занадто мало документований у своєму навчальному вимірі (які стратегії, які базові теорії, яка позиція гравця-учня, яке місце для вчителя, які умови інтеграції в клас або який контекст використання тощо? … Порівняння цих трьох вимірів має дозволити виявити певні перетини та визначити, чого викладач мови може очікувати від них з педагогічної точки зору» (Schmoll, 2021).

Цифрові технології повинні служити педагогіці, а не навпаки. Вони дозволяють оптимізувати навчання, адаптуючись до потреб кожного. «Цифрові технології дають ширші можливості для викладання та навчання завдяки технологічним інноваціям та різноманітним функціям, які надають відповідні інструменти. Однак ефективність цифрових інструментів у мотивуванні учнів, з одного боку, та у сприянні їхньому навчанню, з іншого боку, залежить не стільки від функціональних можливостей інструментів, скільки від самих педагогічних заходів… Дослідження сприйняття та очікувань учнів показали, що ентузіазм щодо цих інструментів може бути високим до їх

впровадження, але згодом, під час реального використання, він зменшується. Проте, коли вчителі впроваджували відповідні педагогічні заходи з використанням цих інструментів, задоволеність учнів знову зростала… Для розробки відповідних цифрових ресурсів учні потребують супроводу та наставництва, щоб застосовувати відповідні когнітивні процеси та кращі стратегії саморегуляції» (Amadieu, 2021).

Використання цифрових технологій збагачує традиційні методи, але не замінює їх. Викладач відіграє ключову роль у виборі відповідних інструментів та їх інтеграції в свою педагогіку. Мета полягає у створенні стимулюючого середовища, де цифрові та класичні підходи гармонійно доповнюють один одного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василик, М. С., Яциняк, О. П., & Орендарчук, О. Л. (2025). Використання цифрових технологій у навчанні іноземним мовам: дослідження ефективності та викликів. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (17). URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/838

2. Тесцова, О., & Лопата, І. (2023). РОЛЬ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, (204), 71–76. URL: https://journals.cusu.in.ua/index.php/philology/ article/view/71

3. Amadieu Franck, « Vers une meilleure pédagogie pour un numérique plus utile », *Alsic* [En ligne], Vol. 24, n° 2 | 2021, mis en ligne le 14 mai 2021, consulté le 08 janvier 2026. URL : http://journals.openedition.org/alsic/5049

4. Massou Luc, « Usage pédagogique des ressources éducatives libres (REL) : quelles tensions entre ouverture et didactisation des ressources numériques ? », *Alsic* [En ligne], Vol. 24, n° 2 | 2021, mis en ligne le 14 mai 2021, consulté le 08 janvier 2026. URL : http://journals.openedition.org/alsic/5059

5. Schmoll Laurence, « Les différentes dimensions du jeu numérique pour l'apprentissage des langues : état des lieux », *Alsic* [En ligne], Vol. 24, n° 2 | 2021, mis en ligne le 14 mai 2021, consulté le 08 janvier 2026. URL : http://journals.openedition.org/alsic/5113.

УДК 378.6.091.33-043.5:355]:[811.111'276.6'342:623.7]](477)(043.2)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ВИКЛАДАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З АВІАЦІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ФОКУСОМ НА РІЗНОМАНІТНІ АКЦЕНТИ

Світлана Кузьменко,
старша викладачка кафедри авіаційної англійської мови,
Харківський національний університет Повітряних Сил,
Харків, Україна,
svitlakuzmenko180@gmail.com

Сучасна система освіти визначає критерії здатності викладачів професійно керувати самостійною роботою майбутніх авіаційних фахівців. Серед них:

- професійно-мовна компетентність — глибоке розуміння специфіки авіаційної англійської мови, стандартної фразеології ІСАО та особливостей акцентної варіативності;
- методична компетентність — здатність проєктувати, структурувати й диференціювати завдання для самостійної роботи з урахуванням рівня підготовки курсантів;
- психолого-педагогічна готовність — уміння мотивувати курсантів, формувати автономність навчання та забезпечувати підтримку в умовах самостійної діяльності;
- цифрова компетентність — володіння сучасними освітніми технологіями, онлайн-платформами та мультимедійними ресурсами для роботи з автентичними матеріалами;
- оцінювально-аналітична здатність — уміння здійснювати формувальне оцінювання, аналізувати типові труднощі сприйняття акцентів, вимови, діалектів і коригувати навчальний процес.

У сучасних умовах міжнародної авіації ефективність мовної підготовки авіаційних фахівців значною мірою залежить від здатності курсантів не лише опанувати стандартну фразеологію ІСАО, а й формувати навички сприйняття англійської мови з різними акцентами. Це зумовлено тим, що непорозуміння, пов’язані з акцентною варіативністю, наголосом або специфічним діалектом можуть призводити до критичних комунікативних збоїв під час радіообміну між пілотами та диспетчерами, особливо у нестандартних або аварійних ситуаціях. Сучасні підходи до самостійної роботи курсантів у цьому контексті повинні враховувати специфіку авіаційної комунікації та сприяти адаптації слухового сприйняття до широкого спектра мовних варіантів [7].

Першим підходом є комунікативно-орієнтований навчальний підхід, який спрямовує самостійну роботу на формування уміння обмінюватися інформацією в авіаційному контексті. Це передбачає використання автентичних аудіоматеріалів з реального авіадиспетчер – пілот радіообміну та аналіз комунікативних стратегій запиту, уточнення й підтвердження інформації, що є критично важливим для розуміння акцентів на слух.

Такий підхід узгоджується з вимогами ІСАО щодо розвитку забезпечення безпеки зв’язку та стандартів мовленнєвої компетентності. Автентичні матеріали, які застосовуються протягом усього навчального процесу, включають в себе справжні записи радіообміну з доступом до матеріалів з різних країн, пов'язаних з авіаційною діяльністю, де зустрічаються різноманітні акценти англійської мови [1].

Другий підхід — акценто-спрямований тренувальний підхід**,** який передбачає цілеспрямовану роботу з різними регіональними та національними акцентами. До них належать: французький, німецький, італійський, американський, британський акцент, австралійський акцент, новозеландський, канадський акцент, індійський, африканські, південноамериканські акценти, азійські акценти, близькосхідні акценти тощо. У таких програмах самостійної підготовки використовуються тематичні модулі, спрямовані на прослуховування та аналіз мовлення носіїв різних англомовних країн і не тільки.

Практичні заняття із записами автентичних розмов дозволяють курсантам поступово адаптуватися до фонетичних варіацій, що сприяє підвищенню точності та швидкості розуміння у реальних умовах професійної комунікації, надаватиме досвіду й формуватиме обізнаність майбутніх офіцерів [5].

Третій підхід полягає у компетентнісному моделюванні самостійної діяльності**,** що передбачає поетапне ускладнення завдань, розвиток стратегій самоконтролю та рефлексії щодо власних комунікативних дій. Самостійні завдання мають включати аналіз помилок, оцінювання власних результатів та формулювання індивідуальних планів корекції, що сприяє формуванню автономного, свідомого навчання [7].

Четвертий підхід — використання цифрових освітніх технологій і онлайн-ресурсів**,** що передбачає застосування інтерактивних платформ, систем автоматичного розпізнавання мови та спеціальних аудіо-модулів для тренування слухового сприйняття. Наприклад, дослідження у сфері адаптивних моделей автоматичного розпізнавання мови показують, що навчальні технології можуть бути налаштовані на конкретні групи акцентів, що підсилює ефективність тренування з аудіювання [2].

Використання симуляційних навчальних програм або комп'ютерних, онлайн-симуляторів, які дозволяють майбутнім офіцерам відтворювати ситуації радіообміну з різними акцентами є доречним у випадку відсутності доступу до носіїв мови. Веб-додатки, сайти, спеціалізоване програмне забезпечення рекомендовано до застосування для опанування авіаційної англійської мови з урахуванням різноманітних акцентів.

В їх перелік входять: *Quizlet app, Aviation English Vocabulary 4 app, Aviation Dictionary app, ICAO Aviation English Teacher app, ARSim Aviation Radio Simulator app, ATSim, ATC Communication Simul app, https://www.aviation-english.com/, https://aviationenglish.com/, https://www.youtube.com/@captainpilot2021*.

Наприклад - *https://www.skybrary.aero/* - вікі-сайт, створений Європейською організацією з безпеки аеронавігації, Міжнародною організацією цивільної авіації та Фондом безпеки польотів – це є джерело інформації з авіаційної безпеки. Матеріали цього сайту рекомендовано використовувати як додаткові джерела інформації, а розділ стосовно акценту - *https://www.skybrary.aero/search/google?keys=accent* – як основний для підготовки й проведення занять.

Нарешті, інтеграція самостійної роботи з аудиторними заняттями **є** важливим елементом сучасної організації навчального процесу. Це передбачає узгодження змісту

самостійних завдань із завданнями практичних занять, аналіз результатів під час групових дискусій та корекцію індивідуальних стратегій навчання. Така інтеграція сприяє послідовному розвитку мовленнєвої компетентності та підготовці майбутніх фахівців авіаційної галузі до відповідальних професійних комунікативних ситуацій [2].

Отже, сучасні підходи до організації самостійної роботи з авіаційної англійської мови з фокусом на різноманітні акценти передбачають поєднання професійної компетентності викладача, науково обґрунтованих педагогічних підходів і використання сучасних освітніх технологій, що забезпечує ефективну підготовку майбутніх авіаційних фахівців до міжнародної професійної комунікації. Такий комплексний підхід дозволяє забезпечити високу якість мовної підготовки курсантів і їх готовність до ефективної професійної комунікації в міжнародному авіаційному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ванькова, О. (2023). *Лінгвістична підготовка спеціалістів авіації в мовних школах Великої Британії*. Oświatologia, 12(12), 65–75.
2. *Adapting Automatic Speech Recognition for Accented Air Traffic Control Communications* (2025). arXiv: study on accent-focused ASR models for ATC speech.
3. Cacciabue, P., Mauri, C., & Owen, D. (2003) The development of a model and simulation of an aviation maintenance technician task performance. Cognition, Technology and Work, Vol. 5, No. 4, 2003, pp. 229-247.
4. Meristo, M & Arias, F. J. L. (2020). Challenges in teaching English for specific purposes in Estonian universities. The Journal of Teaching English For Specific And Academic Purposes, Vol. 8. https://doi.org/10.22190/JTESAP2003249M
5. OCI *Aviation Listeners / Aviation Accents: Master Global Pilot-ATC Communication Skills* (2025). (Online resource describing contemporary accent-focused training modules).
6. Střflková, M. (2022). English communication in civilian and military aviation. (Bachelor thesis). Masaryk University, Brno, Czech Republic.
7. Treadaway, M. (2025). *Assessing the language needs of L2 English student pilots: a study of communicative events in aviation training*. (Journal article).
8. Vieira, M.A., & dos Santos I.C. (2010). Communication skills: A mandatory competence for ground and airplane crew to reduce tension in extreme situations. Journal of Aerospace Technology Management, 2(3), 361–370. https://doi.org/10.5028/jatm.2010.02038110

УДК 378.091:004

ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Віталій Кульчицький,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки
вищої школи та суспільних дисциплін,
Тернопільський національний медичний
університет імені І. Я. Горбачевського
Міністерства охорони здоров'я України, Тернопіль, Україна
kulchytskyjvy@tdmu.edu.ua

У сучасних умовах розвитку суспільства та трансформації системи вищої освіти цифровізація освітнього процесу виступає одним із ключових чинників підвищення якості професійної підготовки фахівців. Активне впровадження цифрових освітніх технологій зумовлене глобальними процесами інформатизації, стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, зростанням ролі знань, умінь і компетентностей у забезпеченні конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти, а також необхідністю адаптації освітньої системи до потреб цифрової економіки та динамічного ринку праці.

У цьому контексті цифрові освітні технології розглядаються не лише як інструмент модернізації освітнього процесу, а як стратегічний ресурс розвитку вищої освіти, спрямований на підвищення її доступності, гнучкості та результативності [3, с. 34-41].

Особливої актуальності набуває проблема застосування цифрових освітніх технологій у формуванні професійних компетентностей здобувачів вищої освіти, оскільки саме компетентнісний підхід визначає сучасні стандарти вищої освіти в Україні та країнах Європейського Союзу. Компетентнісний підхід орієнтує освітній процес не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на формування здатності майбутніх фахівців ефективно застосовувати їх у професійній діяльності, приймати обґрунтовані рішення, працювати в команді, використовувати цифрові інструменти та адаптуватися до швидких змін професійного середовища.

У цьому аспекті цифрові освітні технології створюють умови для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, інтеграції формальної й неформальної освіти, а також розвитку практикоорієнтованого навчання.

Актуальність обраної теми дослідження полягає в тому, що цифрові освітні технології не лише трансформують способи подання, обробки та засвоєння навчальної інформації, а й суттєво змінюють характер взаємодії між учасниками освітнього процесу. Вони сприяють переходу від традиційної репродуктивної моделі навчання до інтерактивної, студентоцентрованої моделі, орієнтованої на активну пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти. Використання електронних навчальних платформ, дистанційних курсів, віртуальних симуляторів, мультимедійних ресурсів і засобів

онлайн-комунікації сприяє розвитку самостійності, критичного мислення, креативності, цифрової грамотності та здатності до безперервного професійного саморозвитку.

Водночас практика впровадження цифрових освітніх технологій у закладах вищої освіти нерідко має фрагментарний і несистемний характер, що обмежує їх педагогічний потенціал. Недостатня методична підготовленість викладачів, нерівномірний рівень цифрової компетентності здобувачів вищої освіти, відсутність цілісних моделей інтеграції цифрових технологій у освітній процес зумовлюють потребу в науковому осмисленні педагогічних можливостей цифрових освітніх технологій [1, с. 5-17]. Це, у свою чергу, актуалізує необхідність визначення організаційно-педагогічних умов, методів і форм їх ефективного застосування для цілеспрямованого формування професійних компетентностей майбутніх фахівців у системі вищої освіти.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз можливостей застосування цифрових освітніх технологій у формуванні професійних компетентностей здобувачів вищої освіти, а також узагальнення педагогічного досвіду їх використання в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі завдання дослідження: проаналізувати сучасні наукові підходи до трактування понять «цифрові освітні технології» та «професійні компетентності»; охарактеризувати педагогічні можливості цифрових освітніх технологій у реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті; узагальнити результати їх застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Методологію дослідження становить сукупність загальнонаукових і спеціальних методів пізнання, що забезпечили комплексний аналіз проблеми. У процесі дослідження було використано аналіз і синтез наукових джерел з педагогіки, теорії та методики професійної освіти, цифрової дидактики; порівняльний аналіз для зіставлення традиційних та цифрових освітніх технологій; системний підхід для розгляду процесу формування професійних компетентностей як цілісної педагогічної системи; узагальнення педагогічного досвіду застосування цифрових освітніх платформ, онлайн-курсів, віртуальних середовищ навчання. Матеріалами дослідження слугували наукові публікації вітчизняних і зарубіжних авторів, нормативно-правові документи у сфері вищої освіти, освітні програми та практичні напрацювання викладачів закладів вищої освіти.

У ході дослідження встановлено, що цифрові освітні технології охоплюють широкий спектр інструментів і засобів, спрямованих на підтримку, організацію та оптимізацію освітнього процесу. До них належать системи управління навчанням (Learning Management Systems, LMS), масові відкриті онлайн-курси (MOOC), електронні підручники й навчальні посібники, інтерактивні мультимедійні ресурси, технології віртуальної та доповненої реальності, хмарні сервіси для зберігання й обробки даних, а також сучасні засоби онлайн-комунікації та спільної роботи (відеоконференції, форуми, цифрові платформи колаборації).

Упровадження зазначених технологій в освітній процес закладів вищої освіти забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого підходу до навчання, сприяє індивідуалізації та диференціації освітніх траєкторій здобувачів вищої освіти з урахуванням їхніх освітніх потреб, рівня підготовки та професійних інтересів [2, с. 13-25]. Використання цифрових інструментів підвищує гнучкість і мобільність освітнього

середовища, дає змогу поєднувати різні формати навчання (аудиторний, дистанційний, змішаний), розширює доступ до якісних освітніх і наукових ресурсів незалежно від просторово-часових обмежень.

Окрім того, цифрові освітні технології позитивно впливають на мотивацію здобувачів вищої освіти до навчання, активізують їхню пізнавальну діяльність, стимулюють розвиток навичок самостійної роботи, критичного мислення та рефлексії. Вони створюють умови для інтерактивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, формування цифрової компетентності, а також підвищення якості навчальних результатів і професійної підготовки майбутніх фахівців.

Результати аналізу свідчать, що застосування цифрових освітніх технологій має стійкий позитивний вплив на формування як ключових, так і професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. Насамперед ідеться про розвиток інформаційно-цифрової компетентності, що охоплює вміння працювати з цифровими ресурсами, критично оцінювати інформацію, використовувати сучасні програмні засоби у професійній діяльності. Водночас цифрові технології сприяють формуванню здатності до самоосвіти та безперервного професійного розвитку, оскільки розширюють доступ до відкритих освітніх ресурсів, онлайн-курсів, наукових баз даних і стимулюють самостійну пізнавальну активність здобувачів [4, с. 1-14].

Важливим результатом використання цифрових освітніх технологій є розвиток комунікативних умінь і навичок командної роботи, що реалізується через спільну діяльність у віртуальних навчальних середовищах, участь у групових онлайн-проєктах, дискусіях, форумах та відеоконференціях. Такі форми взаємодії сприяють формуванню професійного мислення, відповідальності за результати власної діяльності, уміння приймати обґрунтовані рішення та презентувати власні напрацювання.

Цифрові освітні технології також забезпечують наближення освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності шляхом моделювання виробничих ситуацій, використання віртуальних симуляторів, цифрових тренажерів, виконання практико-орієнтованих завдань, а також залучення здобувачів вищої освіти до проєктної й дослідницької діяльності. Це сприяє інтеграції теоретичних знань із практичними навичками та підвищує рівень готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Обговорення результатів дослідження дає підстави стверджувати, що ефективність формування професійних компетентностей засобами цифрових освітніх технологій значною мірою зумовлюється сукупністю педагогічних умов їх упровадження. До ключових умов належать наявність належного рівня цифрової компетентності як у викладачів, так і у здобувачів вищої освіти; системна інтеграція цифрових технологій у зміст і структуру освітніх програм; раціональне поєднання традиційних та цифрових форм і методів навчання; цілеспрямована педагогічна підтримка й мотивація здобувачів до активної навчально-пізнавальної діяльності; забезпечення якісного технічного та інформаційного освітнього середовища закладу вищої освіти.

Водночас недотримання зазначених педагогічних умов або їх фрагментарна реалізація може знижувати ефективність цифровізації освітнього процесу, спричиняти формальне використання цифрових інструментів і, як наслідок, не забезпечувати

очікуваного впливу на рівень сформованості професійних компетентностей майбутніх фахівців [5, с. 112-120].

Висновки дослідження полягають у тому, що цифрові освітні технології є потужним засобом формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти за умови їх цілеспрямованого та педагогічно обґрунтованого застосування. Вони сприяють реалізації компетентнісного підходу, підвищенню мотивації до навчання, розвитку професійно значущих якостей майбутніх фахівців і забезпечують відповідність освітнього процесу сучасним вимогам суспільства та ринку праці.

Перспективи подальших наукових пошуків із зазначеної педагогічної проблеми вбачаються у розробленні методик інтеграції цифрових освітніх технологій у підготовку фахівців різних спеціальностей, дослідженні впливу окремих цифрових інструментів на формування конкретних професійних компетентностей, а також у вивченні питань педагогічної етики, академічної доброчесності та психологічної готовності учасників освітнього процесу до використання цифрових технологій у вищій освіті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і розвиток педагогічних систем. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 2. С. 5-17.
2. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Цифрові технології навчання у закладах вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 73, № 5. С. 13-25.
3. Морзе Н. В., Вембер В. П. Компетентнісний підхід у цифровому освітньому середовищі університету. *Вища освіта України*. 2018. № 3. С. 34-41.
4. Спірін О. М. Формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 82, № 2. С. 1-14.
5. Шевчук Л. Д. Цифровізація освітнього процесу як чинник підвищення якості професійної підготовки. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2022. № 1. С. 112-120.

UDC 378.147.091.3:811:004.9

ВІРТУАЛЬНІ ДОШКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ТЕХНІЧНИХ ЗВО УКРАЇНИ

Тетяна Курбатова,
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,
Криворізький національний університет, Кривий Ріг, Україна,
kurbatova@knu.edu.ua
Надія Голівер,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,
Криворізький національний університет, Кривий Ріг, Україна,
holiver@knu.edu.ua
Ірина Бондар,
старший викладач кафедри іноземних мов,
Криворізький національний університет, Кривий Ріг, Україна,
bondar@knu.edu.ua

Актуальність зумовлена необхідністю пошуку ефективних шляхів активізації пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного та змішаного навчання. У технічних ЗВО вивчення іноземної мови має бути максимально прикладним, а обмежена кількість аудиторних годин потребує впровадження інструментів інтенсифікації. Віртуальні дошки дозволяють реалізувати принцип наочності, забезпечити спільну роботу в реальному часі та структурувати складний технічний матеріал, що робить їх незамінними у сучасному освітньому просторі. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз ефективності використання віртуальних дошок як засобу інтенсифікації процесу навчання іноземної мови студентів технічних спеціальностей. Для досягнення поставленої мети необхідно проаналізувати функціональні можливості сучасних сервісів віртуальних дошок (наприклад, Miro, Padlet, Whiteboard) у контексті викладання іноземної мови.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій та великі обсяги інформації зумовлюють формування нового когнітивного механізму сприйняття дійсності, який отримав назву кліпового. Це поняття як складову загальної інформаційної культури запровадив американський соціолог і футуролог Елвін Тоффлер. Він вважав, що сучасний інформаційний потік, який складається з коротких фрагментів (кліпів), позбавлених глибокого контексту, формує у людей здатність сприймати інформацію у спосіб, що ускладнює глибокий аналіз і критичне мислення [4]. Маніфестаціями такого мислення є, зокрема, інформаційні програми, електронні медіа, інтерактивні комп'ютерні ігри та соціальні мережі (наприклад, Tik-Tok, Instagram тощо).

Книш І. у своїй праці зазначає, що «кліповість» потрібно розглядати як норму і це є саме те, що допомагає виживати в сучасному інформаційному суспільстві [2]. Впровадження нових технологій в освітній процес є позитивним явищем, що допомагає оптимізувати сприйняття інформації студентами та учнями.

Незважаючи на те, що в системі вищої освіти України лекційне викладання залишається традиційною формою презентації навчального матеріалу, сучасний

викладач стикається з методологічною проблемою: домінуванням візуального сприйняття та схильністю студентів до швидкого, проте часто поверхового засвоєння нової мовної інформації. Це особливо актуально при вивченні іноземної мови, де потрібна глибока інтеграція знань.

Віртуальна інтерактивна дошка — це мережевий соціальний ресурс, призначений для організації спільної роботи зі створення й редагування цифрового контенту та співпраці в режимі реального часу. Це принципово новий інструмент для навчання та виховання, завдяки якому можливе поєднання тексту, зображення, відео- та аудіоматеріалу на одному майданчику. У контексті викладання іноземної мови, онлайн-дошки можуть функціонувати як простір для планування мовних проєктів, як інструмент візуалізації граматичних конструкцій або лексичних одиниць, а також як засіб для організації мозкового штурму та проведення дебатів.

Такі платформи, як Padlet, Miro, Whiteboard, Edloop, вже довели свою ефективність в освітньому процесі. Вони не просто пропонують стандартний набір функцій, притаманних фізичній аудиторній дошці чи вбудованим інструментам платформ для відеоконференцій, а й суттєво розширюють можливості викладача для впровадження різноманітних інтерактивних вправ, спрямованних на розвиток основних навичок.

Нижче наведено аналіз функціональних особливостей найбільш релевантних сервісів віртуальних дошок:

Miro. У базовій (безкоштовній) версії надається доступ до трьох активних робочих просторів (дошок). Кожна дошка має необмежену робочу площу та підтримує функцію автоматичного збереження, що гарантує збереження прогресу роботи. Безперечним плюсом Miro є можливість одночасної роботи на дошці кількох людей, за роботою яких має змогу стежити викладач [5].

Padlet. Визначається високим рівнем практичності та рекомендований для початкового опанування подібними інструментами навчання. Дозволяє завантажувати файли у широкому спектрі форматів (документи, PDF, зображення, презентації), інтегрувати зовнішні посилання, а також розміщувати власний текст або графічні елементи. До ключових переваг належать необмежений робочий простір та інтуїтивно зрозумілий графічний інтерфейс [3].

Whiteboard (Microsoft). Характеризується багатим інструментарієм (різноманітні ручки, маркери), підтримує фонове форматування, прив’язку об’єктів, текстове редагування, а також експорт у різних форматах. Для забезпечення спільної роботи достатньо створити посилання спільного доступу; участь не вимагає від студентів обов’язкового встановлення додатку чи реєстрації [1].

Дидактичний потенціал віртуальних дошок суттєво перевищує можливості традиційних аудиторних аналогів. Основні переваги для навчання іноземної мови є наступні:

1. Універсальна презентація матеріалу. Шляхом надання студентам посилання дошка стає централізованим засобом для пояснення граматичних правил, нової лексики чи фахової термінології (що є критично важливим для технічних спеціальностей).

2. Безшовна інтеграція. Можливість одночасного використання з комунікаційними платформами (Zoom, GoogleMeet, Microsoft Teams) та швидке перемикання між демонстрацією екрана та роботою на дошці.

3. Організація колективної мовної діяльності. Легке впровадження групових вправ: мозковий штурм для генерації ідей (наприклад, під час обговорення кейсів), створення ментальних карт (mind maps), збір лексичних прикладів за темою, організація мовних вікторин та квестів тощо.

4. Колаборативний обмін інформацією. Забезпечення доступу до інформації для спільного перегляду та редагування, що сприяє розвитку навичок письмової взаємодії.

5. Динамічне редагування. Можливість безпосереднього написання, переміщення, масштабування елементів та спільної роботи в режимі реального часу, що робить процес вивчення динамічним.

6. Збереження та поширення результатів. Після завершення заняття, результат роботи може бути експортований у різних форматах, вбудований у сайт курсу, роздрукований або розповсюджений за допомогою QR-коду, що дозволяє використовувати матеріал навіть на офлайн-заняттях (змішане навчання).

Отже, використання віртуальних дошок у навчальному процесі технічних ЗВО є дієвим механізмом інтенсифікації навчання іноземної мови. Встановлено, що завдяки мультимедійності, можливості одночасної групової роботи та візуалізації складних технічних концептів, ці інструменти дозволяють значно скоротити час на пояснення матеріалу та збільшити частку активної мовленнєвої практики студентів. Впровадження віртуальних дошок не лише підвищує рівень цифрової компетентності майбутніх фахівців, а й створює інтерактивне середовище, яке стимулює самостійну роботу та критичне мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вірютіна К.М. Використання whiteboard-сервісів у діяльності бібліотек // Інформаційно-бібліотечний сервіс і користувач: новий формат взаємодії: Всеукраїнська науково-практична інтернет- конференція (до 50-річчя заснування Харківського державного університету харчування та торгівлі), 23–31 жовтня 2017 р.: [матеріали] / редкол.: О. І. Черевко [та ін.]. Х.: ХДУХТ, 2017. С. 22-28.
2. Книш І. «Кліпове» мислення учнів (студентів) як норма і умова сучасної освіти // Світогляд – Філософія. 2018. № 13. С. 89–100.
3. Литвин, О. Як організувати простір навчальної взаємодії на Padlet URL: http://ceit-blog.ucu.edu.ua/ed tech/organizatsiya-navchalnogo-prostoru-vzayemodiyi-ta-spivpratsi-na-padlet/
4. Тоффлер Е. Третя Хвиля. Київ: Вид.дім «Всесвіт», 2000. 452 с.
5. Ципанова, Н. Використання віртуальної дошки MIRO для дистанційного навчання англійської мови [Електронний ресурс] / Н. Ципанова // Інноваційна педагогіка. – 2023. – № 57. С. 89-92 URL: https://dspace.nuft.edu.ua/items/17d84fde-4244-4205-a1ae-473af1c8e1e5

УДК 811.111'27:004.738.5

АНГЛІЙСЬКА МОВА ЯК ЛІНГВА ФРАНКА ГЛОБАЛЬНОЇ ЦИФРОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Наталія Лавриченко,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри іноземних мов,
Державний податковий університет, Ірпінь, Україна,
n.lavrychenko@gmail.com

XXI століття уже на старті заявило про себе як про епоху глобальної цифрової комунікації, у якій англійська мова відіграє провідну роль. Інтернет став тим фактором, який посприяв утвердженню англійської в якості лінгва франка глобальної комунікації, здійснюваної засобами ІТ-технологій [4].

Справедливо зазначити, що упродовж XIX-XX ст. англійська мова зарекомендувала себе як надійний помічник людства в досягненні прогресу у багатьох галузях життя і діяльності. На загал англійська мова розвивалась як інструмент міжнародного обміну інформацією та досвідом у політиці, науці, культурі, освіті, юриспруденції, бізнесі, торгівлі, ІТ-індустрії, військовій справі, медицині тощо. Узагальнено цей світовий поступ англійської мови отримав назву «глобалізація англійської мови» [1].

У результаті новітнього розвитку цифрових технологій англійська мова, по суті, перетворилась, на інструмент, який дає людям змогу взаємодіяти з цифровим світом: пошукові системи, сайти, реклама, маркетинг, соціальні мережі, дослідницькі форуми тощо. Нині більшість професійних, бізнесових платформ, веб-сайтів послуговуються англомовним контентом як базовим. Справедливо зазначити, що лідерство у створенні й поширенні англомовного контенту в мережі Інтернет так само, як і залученні активних учасників електронної англомовної комунікації, нині утримують Сполучені Штати Америки.

Революційні зміни, привнесені цифровими технологіями у навчання й практичне застосування англійської мови, мають глобальний характер з кількох причин. По-перше, велика кількість людей різного віку і соціального статусу отримали можливість вивчати англійську мову в режимі онлайн. По суті, кожен, у кого є комп'ютер, ноутбук чи смартфон, може легко стати учасником онлайн курсів, тренінгів, стажувань за обраними цільовими програмами, а також набувати розмовного досвіду в процесі безпосередніх контактів з носіями англійської мови.

По друге, можливості вивчення і використання англійської мови для розв'язання задач різного рівня складності значно зросли завдяки появі штучного інтелекту. ШІ стрімко прогресує в тому, щоб виконувати роль інноваційної платформи з навчання англійської мови та її практичного застосування, зокрема і в GPT чатах.

У контексті розглянутих тенденцій може виникнути логічне запитання: чому саме англійська мова набула домінантної ролі у глобальній цифровій комунікації?[2]. Нижче наводимо кілька міркувань з цього приводу.

- По-перше, так склалося історично. Річ у тім, що від початку лідерство в розвитку Інтернет-інфраструктури та основних її платформ перебрали на себе англомовні країни, відтак базовий контент та інструкції (протоколи) надавалися англійською мовою.
- По-друге, значну роль відіграли економічні стимули : глобальний бізнес, наука, вища освіта, розробка програмного забезпечення тривалий час спиралися на англійську як універсальну робочу мову при створенні цифрового контенту та документації.
- По-третє, продукування дизайну платформ та мережеві ефекти : глобальні платформи (Google, Facebook, Twitter/X, YouTube) на початках були створені й оптимізовані для англомовної аудиторії, а вже потім масштабовані у світовому вимірі. Ці платформи можуть набувати деяких регіонально-специфічних функцій і дизайну, однак базисний статус англійської мови залишається незмінним.

На сучасному етапі, як уже було зазначено, за англійською мовою закріпився статус офіційної мови Інтернету. В інтернет-технологіях використовують переважно англійський вокабуляр. Більшість веб-сайтів доступні лише англійською мовою. Англійська стала базовою мовою цифрового спілкування і кодування, а також досліджень штучного інтелекту (ШІ). Володіння англійською мовою є критично важливим для розроблення програмного забезпечення та цифрових інновацій, оскільки більшість мов програмування, включаючи Python, Java та C++, базуються на синтаксисі англійської мови [5].

Водночас слід звернути увагу на те, що швидкість та обсяги інформації, що циркулює «світовою павутиною», можуть перевищувати здатності деяких категорій населення скористатися цими ресурсами на благо собі і людям. Понад те, хмарні технології, стрімкий розвиток штучного інтелекту можуть навіть породжувати почуття хаосу, страху, розгубленості у людей, які не готові сприйняти і прийняти спосіб життя за цифрової епохи.

І одним із критичних факторів такої «неготовності» може якраз бути недостатній рівень володіння англійською мовою [3]. Наприклад, тим країнам, населення яких має порівняно невисокий рівень знання англійської, буде важче скористатися перевагами ШІ для досягнення стратегічно важливих цілей, зокрема й економічних. І отже, перетворення світу на «велике село», де за бажання можна привітатися і поспілкуватися будь з ким і отримати будь-яку інформацію, надалі імовірно приноситиме дивіденди здебільшого тим людям, які добре знають англійську і вміло поєднують ці знання з ІТ грамотністю.

Підсумовуючи, можна сказати, що у XXI столітті ми, по суті, стали свідками новітнього симбіозу, коли: з одного боку, англійська мова як універсальний засіб комунікації здійснює революційний вплив на розвиток цифрових технологій, а, з другого боку, цифрові технології стають рушійною силою утвердження англійської як основної мови глобальної комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мілютіна ОК. Вплив глобалізації англійської мови на розвиток мовної, іншомовної освіти // Підготовка вчителя іноземної мови (англійської) для Нової української школи : колективна монографія Мілютіна ОК., Лавриченко Н.М., Заремська І.М. та ін. за заг. Ред. Н. М. Лавриченко. - Суми: Марія, 2018. - с. 7-37.
2. English - the universal language on the Internet? [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: https://jkorpela.fi/lingua-franca.html#xtocid40674 (дата звернення 11.01.2026).
3. Crystal, D. English as a Global Language. Cambridge University Press; 2nd edition, 2003, 228 p.
4. Seidlhofer, B. Understanding English as a Lingua Franca. Oxford University Press, 2013, 240 p.
5. Ananiadou, S., McNaught, J., Thompson, P. The English language in the digital age. META-NET; White Paper Series, 2011, 39 p.

УДК 004:37.091:811

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Марія Лобасова,
вчитель англійської мови,
спеціалізована школа І-ІІІ ст. №207, Київ, Україна,
miss.lobasova@gmail.com

Сучасна парадигма мовної освіти переживає докорінних трансформацій зумовлена тотальною цифровізацією та переходу до дистанційного формату навчання. Глобальні виклики новітнього періоду не лише прискорили впровадження інноваційних технологій, а й змусили переосмислити сам підхід до викладання іноземних мов. Дистанційне навчання сьогодні — це не просто перенесення класичного уроку в онлайн-середовища, а створення динамічного цифрового простору, яке вимагає від педагога гнучких методичних рішень, а від учнів — високого рівня самостійності та відповідальності за результати власної пізнавальної діяльності.

Значущість теми спричинена необхідністю переведення освітнього середовища нашої країни у відповідність до вимог Державного стандарту повної загальної середньої освіти та положень Концепції «Нова українська школа», де комунікативна компетентність визначена як одна з ключових для успішної самореалізації особистості в сучасному глобалізованому світі. Окрім того, стратегія навчання іноземних мов в Україні орієнтується на положення «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» (CEFR), які акцентують увагу на здатності учня бути «соціальним агентом», що успішно діє в іншомовному середовищі.

Навчання мови сьогодні — це значно більше, ніж зубріння слів. Головне завдання — сформувати так звану комунікативну компетентність. Це своєрідний "внутрішній навігатор", який допомагає не просто говорити чужою мовою, а розуміти менталітет співрозмовника та успішно співпрацювати з ним у будь-якій ситуації. Сьогодні ми розглядаємо уміння користуватися мовою не як окремі знання, а як цілісну систему, що спирається на чотири «кити» за стандартами CEFR:

Мовний фундамент (Лінгвістичний складник): Це наша база —запас слів, знання граматики, правильна вимова та правопис. Це той інструментарій, без якого неможлива жодна комунікація. Це те, на що ми маємо звертати увагу в першу чергу.

Практичні навички (Мовленнєвий складник): Тут мова «оживає». Це вміння не лише сприймати інформацію (через слух чи читання) і створювати власні меседжі (усно чи письмово), а й ефективно взаємодіяти в діалозі чи виступати медіатором, коли треба пояснити складні речі простішими словами.

Соціокультурний драйв та цифрові інструменти: новий підхід до навчання.

Успішна комунікація сьогодні — це не лише про граматику. Це насамперед про розуміння контексту. Важливо бути «своїм» у мовному середовищі: розуміти культурні коди, зчитувати соціальні норми та миттєво адаптувати свій тон під учасника розмови. Це те, що перетворює просте мовлення на справжній щирий обмін думками.

Не менш важливою є мовна гнучкість, або стратегічний складник. У справжньому житті ми часто забуваємо слова, і саме вміння вчасно підібрати синонім, використати жест чи перефразувати думку рятує ситуацію. А дискурсивна навичка додає всьому цьому «скелет» — вона відповідає за те, щоб ваші думки не розсипалися, а складалися у логічний і зрозумілий текст.

Як це працює в «цифрі»?

Сьогодні втілення цих компонентів у дистанційному навчанні — це справжній «тест на міцність», який ми долаємо завдяки технологіям. Хмарні сервіси, LMS-платформи та штучний інтелект — це не просто сучасні додатки, а інструменти, що замінюють фізичну присутність у класі.

Моделювання реальності: За допомогою мультимедіа ми створюємо ситуації спілкування, максимально наближені до реального життя.

Персоналізація: ШІ дозволяє вибудувати для кожного студента власний освітній простір, що майже неможливо у великому офлайн-класі.

Хоча дистанційне навчання вимагає зовсім інших методів, ніж традиційне «живе» спілкування, воно дає унікальну можливість розвивати всі ці навички з усіх боків. Головне — пам'ятати, що за екраном монітора стоїть реальна людина з потребою в успішній взаємодії.

1. Ритм навчання: як балансувати між живим спілкуванням та автономністю

Щоб навчання було справді результативним, важливо правильно комбінувати два формати взаємодії. Це дозволяє врахувати і соціальний аспект, і індивідуальні потреби кожного учня.

Синхронний режим (Живе спілкування): Зустрічі в Zoom або Google Meet — це серце курсу. Саме тут ми моделюємо реальне життя: проводимо дискусії, «вмикаємо» емоції та миттєво вказуємо на помилки в розмові. Це простір для драйву та активної співпраці, де викладач може одразу підтримати або підказати, бути фасілітатором.

Асинхронний режим (Власний темп): Робота на платформах накшталт Google Classroom або Moodle дає учневі те, чого часто бракує в класі — час на паузу, щоб перевести думку. Це ідеальні умови для глибокої рефлексії, вдумливого читання та відшліфовування письмової мови без поспіху, тиску і нервів.

1. Від «екранного бар’єра» до нових можливостей

Хоча відсутність фізичної присутності в класі створює певну дистанцію, цифрові інструменти допомагають не просто «переступити через це», а й зробити навчання навіть насиченішим, яскравішим ніж зазвичай.

Ефект занурення (Мультимедійність): Ми більше не обмежені лише нудними сторінками підручника. Використання автентичних подкастів, живих інтерв’ю та відеоресурсів дозволяє учневі буквально «просочитися» мовною атмосферою. Це створює контекст, у якому мова сприймається природно, а не як набір сухих незрозумілих правил.

Драйв та ігрофікація (Інтерактивність): Замість нудного зазубрювання — інтерактивні челенджі на платформах типу Wordwall, Quizizz, Blooket чи Kahoot. Це перетворює вивчення граматики на захопливе суперництво, де є азарт, миттєвий зворотний зв'язок і відчуття успіху тут і зараз.

2. Нові ролі: від «слухача» до «архітектора власної освіти»

Дистанційний формат — це не просто зміна класної дошки на екран монітора. Це докорінна трансформація відносин між викладачем та учнем, де відповідальність за результат стає спільною справою.

Свідома автономія учня: Тепер учень стає «головним пілотом» свого навчання. Успіх у цифровому просторі напряму залежить від здатності самостійно планувати свій час, фокусувати увагу та впевнено користуватися технологіями. Це виклик, але водночас і вагома перевага: ми вчимо не лише мові, а й вмінню вчитися впродовж усього життя.

Навчання під особистий запит (Персоналізація): Онлайн-середовище дає свободу, якої часто не вистачає в тісних рамках традиційного класу. Тут кожен може побудувати власну траєкторію: вибирати теми, що справді «драйвлять» — від перегляду блогів про подорожі до читання статей про штучний інтелект. Це робить процес навчання по-справжньому особистим і, як результат, значно результативни.

3. Викладач як архітектор досвіду

Сучасний викладач — це вже не просто «жива енциклопедія». У цифровому світі він стає модератором та ментором. Його головна мета — не просто видати матеріал, а:

Надихати: бути головним мотиватором, який підтримує вогник інтересу через екран.

Навігувати: майстерно підбирати цифрові інструменти, щоб навчання було зручним, цікавим і зрозумілим.

Створювати атмосферу: дбати про те, щоб у віртуальному класі кожен почувався комфортно і не боявся помилятися.

Студент як активний пілот

Роль студента має справу з не менш серйозними змінами. Тепер він — не пасивний слухач, а активний учасник процесу, який бере штурвал у свої руки і керує.

Навчальна автономія: успіх тепер залежить від дисциплінованості та вміння планувати свій день.

Свідомий контроль: студент сам відстежує свій прогрес або регрес і вчиться працювати з ресурсами.

Відповідальність за результат: саме ця внутрішня свобода та саморегуляція стають тим "паливом", яке дає можливість по-справжньому швидко і легко опанувати іноземну мову.

Виклики реальності: як не просто вижити, а й досягти результату.

Дистанційне навчання сьогодні — це не лише про методику, а й про вміння адаптуватися до екстремальних умов сьогодення. Ми маємо бути чесними щодо складнощів, з якими стикаємося: від психологічного вигорання до банальної відсутності світла.

З якими «бар’єрами» ми боремося?

Блекаути та техніка: Відсутність електроенергії та нестабільний зв'язок стали нашим новим «фоном» і викликом.

Емоційний спад: Важко тримати мотивацію до навчання, коли воно обмежене екраном, а навколо — стресові умови життя.

Дефіцит «живого» слова: Брак безпосереднього спілкування та складність контролю за тим, як в реальності засвоюється мова.

Стратегія подолання: від проблем до рішень

Щоб навчання не зупинялося навіть у найтемніші та найважчі часи, ми трансформуємо підходи до нього:

Гнучкий графік (Синхронно + Асинхронно): Якщо відсутнє світло для Zoom-зустрічі, учень має мати доступ до матеріалів, які можна опрацювати офлайн. Це робить процес «пуленепробивним» і доступним для кожного.

Інтерактив замість рутини: Використання швидких яскравих завдань та ігрових елементів допомагає втримати увагу учня навіть тоді, коли концентрація на нулі.

Постійний фідбек: У дистанційному навчанні тиша — ворог навчання. Регулярний зворотний зв’язок дає учню відчуття, що він не один, його помічають і його прогрес важливий.

Командний дух: Стимулювання спілкування між студентами (через чати чи спільні проєкти) компенсує брак соціалізації та створює групу підтримки, що є необхідною складовою у нашому сьогоденні.

Плекання мотивації: Ми фокусуємося не на оцінках, а на маленьких перемогах, успіхах і реальній користі мови тут і зараз.

Підсумки: Нова реальність — нові можливості

Підбиваючи підсумки, можна впевнено сказати: розвиток повноцінної комунікативної компетентності в онлайні — це не просто «запасний план», а цілком реальний та ефективний «рецепт» успіху. Звісно, це потребує грамотної організації, але результат вартий того.

Завдяки міксу сучасних цифрових платформ, живого спілкування та інтерактиву ми можемо забезпечувати розвиток всіх гранєй володіння мовою — від граматичної точності до вміння відчувати контекст. Дистанційний формат, якщо до нього підходити з правильною методикою, створює унікальне середовище, де студенти вчаться не для НМТ, а для реального життя, для користування «живою» мовою.

Мій особистий погляд: Сьогодні дистанційна освіта — це не просто вимушений крок, а максимально комфортний і гнучкий формат. Він дозволяє залишатися на зв'язку зі світом, навчатися попри будь-які зовнішні обставини та готувати фахівців, які почуватимуться впевнено в глобальній цифровій екосистемі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання. – Київ: Либідь, 2008.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (CEFR). – Київ: Ленвіт, 2003.
3. Закон України «Про освіту». – Київ, 2017.
4. Концепція Нової української школи. – Київ: МОН України, 2016.
5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посіб. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 2010.
6. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних мов // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2012.
7. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

УДК 378.091.313:81'243]-049.7:[378.018.8:37.011.3-051]:[37:001.895+004.5/.9](06)

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ CLIL У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В STEAM-ОРІЄНТОВАНОМУ ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Марія Медведєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики та методики навчання математики,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
Умань, Україна
medvedeva-masha25@ukr.net

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокою діджиталізацією та переходом до міждисциплінарних підходів у навчанні, що докорінно змінює традиційні уявлення про підготовку майбутніх фахівців. Сьогодні цифровізація вже не сприймається просто як використання комп'ютерів на заняттях, а постає як повна трансформація всієї освітньої екосистеми. Як зазначає В. Биков, така цифрова трансформація потребує створення нової комп'ютерно-технологічної платформи, яка б ефективно об'єднувала освіту і науку в єдиний інформаційний простір [1]. Це означає, що університетське середовище стає місцем, де навчання відбувається не через просте зазубрювання теорії, а через активне використання хмарних сервісів, віртуальних лабораторій та великих масивів наукових даних.

Саме така платформа забезпечує умови для реалізації міждисциплінарності, оскільки в цифровому середовищі зникають чіткі межі між окремими предметами. Наприклад, вивчення фізики чи математики тепер нерозривно пов'язане з моделюванням, програмуванням та інженерним проєктуванням, що є основою концепції STEAM [3]. У цьому контексті перехід до нових підходів у навчанні вимагає від вищої школи підготовки вчителя, який не лише володіє методикою викладання свого предмета, а й вільно орієнтується в глобальному цифровому просторі, вміє працювати з міжнародним науковим контентом та інтегрувати різні галузі знань для розв'язання практичних завдань [4]. Таким чином, створення єдиної цифрової платформи для освіти і науки стає тим фундаментом, який дозволяє українським університетам інтегруватися у світовий освітній простір та готувати конкурентоспроможних фахівців нового покоління.

Одним із найбільш актуальних та стратегічно важливих напрямів модернізації вищої школи в умовах її цифрової трансформації постає масштабне впровадження концепції STEAM-освіти. Цей підхід не просто додає нові дисципліни до навчального плану, а базується на глибинній, системній інтеграції природничих наук (Science), сучасних технологій (Technology), інженерного проєктування (Engineering), творчого мистецького компонента (Arts) та математичного апарату (Mathematics) (Smyrnova-Trybulska et al., 2024, P. 203–232; Yakman, 2008, P. 1–13).

Головна ідея такої інтеграції полягає у відмові від ізольованого вивчення окремих предметів на користь формування цілісної наукової картини світу у майбутніх учителів.

Замість пасивного засвоєння теоретичних фактів, студенти залучаються до вирішення реальних практичних проблем через проєктну діяльність, що потребує одночасного застосування знань із різних галузей. Такий підхід виступає надійним фундаментом для формування «навичок XXI століття», які сьогодні є критично необхідними для конкурентоспроможного фахівця.

Зокрема, мова йде про розвиток критичного та інженерного мислення, здатності до творчого пошуку інноваційних рішень, навичок командної роботи та високого рівня цифрової грамотності. Особливе значення у цій моделі має компонент «Arts» (мистецтво та гуманітарні науки), який дозволяє гуманізувати технічну освіту, додаючи до суто інженерних завдань елементи естетики, етичної відповідальності та креативної інтерпретації знань. Таким чином, STEAM-освіта у вищій педагогічній школі стає не просто методикою викладання, а комплексною стратегією підготовки вчителя нового покоління, який здатен не лише оперувати сучасними технологіями, а й навчати учнів створювати власні інноваційні продукти в умовах динамічного цифрового суспільства.

Неможливо уявити успішну реалізацію концепції STEAM-освіти без високого рівня іншомовної компетентності сучасного вчителя, оскільки мовний бар'єр стає основною перешкодою на шляху до опанування новітніх технологій. У сучасному глобалізованому світі англійська мова де-факто є мовою науки, інженерії та програмування; саме нею публікується переважна більшість передових наукових досліджень у міжнародних репозитаріях та створюється документація до найбільш інноваційного програмного забезпечення.

Вчитель, який не володіє іноземною мовою на достатньому професійному рівні, опиняється в ситуації інформаційної ізоляції, будучи обмеженим лише перекладеними ресурсами, які часто втрачають актуальність ще до моменту виходу в друк. Саме тому особливого значення набуває технологія CLIL (Content and Language Integrated Learning), яка пропонує революційний підхід до навчання: вивчення фахового предметного змісту безпосередньо через іноземну мову (Coyle et al., 2010, 173 p.).

Ця методика дозволяє розв'язати проблему браку часу на окреме вивчення мови, оскільки іноземна мова стає не просто предметом вивчення, а природним інструментом для отримання знань у галузі робототехніки, 3D-моделювання чи математичного аналізу. Завдяки CLIL майбутній педагог одночасно опановує складні наукові концепції та специфічну професійну термінологію, що дозволяє йому вільно працювати з автентичним англомовним софтом, брати участь у міжнародних вебінарах та використовувати освітні ресурси світового рівня, такі як матеріали NASA чи лабораторії MIT. Таким чином, поєднання вивчення предметного змісту з опануванням іноземної мови створює умови для формування інтегрованого знання, де мова і спеціальність підсилюють одна одну, перетворюючи вчителя на фахівця міжнародного зразка, здатного до безперервного саморозвитку в динамічному цифровому середовищі.

Теоретичні засади реалізації методики CLIL у вищій школі ґрунтуються на інноваційному принципі «подвійної мети», де іноземна мова та фаховий предметний зміст мають однакову пріоритетність у процесі навчання. Це означає, що розвиток мовленнєвих навичок відбувається не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку з опануванням конкретної наукової галузі, що особливо актуально для підготовки майбутніх учителів до роботи у STEAM-орієнтованому середовищі. У межах нашого

дослідження методологічним фундаментом виступає концептуальна модель «4C», розроблена Д. Койлом, яка дозволяє комплексно підійти до проєктування освітнього процесу через поєднання чотирьох взаємозалежних компонентів: змісту, комунікації, пізнання та культури мови (Coyle et al., 2010, 173 p.).

Перший компонент – Content (Зміст) – передбачає безпосереднє опанування знань і навичок із профільних STEAM-дисциплін, де мова стає провідником до суті наукових явищ, законів та інженерних принципів. Студент не просто вчить слова, він вчить фізику, технології чи математику, використовуючи іноземну мову як робочий інструмент.

Другий складник – Communication (Комунікація) – акцентує увагу на розвитку здатності впевнено використовувати професійно-орієнтований дискурс у реальних навчальних ситуаціях. Тут мова розглядається як засіб міжособистісної взаємодії під час обговорення результатів експериментів, презентації технічних проєктів чи роботи з англомовним програмним інтерфейсом.

Третій елемент – Cognition (Пізнання) – відіграє вирішальну роль у формуванні інтелектуальних здібностей майбутнього вчителя. Через вирішення складних міждисциплінарних завдань іноземною мовою активізуються мисленнєві процеси вищого рівня, такі як аналіз, синтез, оцінювання та творче проєктування, що сприяє розвитку критичного та алгоритмічного мислення (Marsh, 2012, 552 p.).

Нарешті, четвертий складник – Culture (Культура) – дозволяє студенту вийти за межі локального контексту та усвідомити себе частиною глобальної наукової спільноти (Mehisto et al., 2008, 240 p.). Це формує розуміння того, що STEAM-освіта є універсальною мовою прогресу, а знання іноземної мови відкриває доступ до кращих світових практик та культурного різноманіття у підходах до викладання.

Таким чином, інтеграція всіх компонентів моделі «4C» у цифровому середовищі університету забезпечує цілісну підготовку вчителя-дослідника, здатного до глибокої професійної рефлексії та ефективної діяльності в умовах сучасних викликів діджиталізації.

Практична реалізація технології CLIL у цифровому освітньому середовищі сучасного університету вимагає використання конкретних інструментів, які дозволяють поєднати теорію з практичною діяльністю. В умовах цифровізації підготовки майбутніх учителів особливого значення набувають англомовні платформи, що виступають не лише джерелом інформації, а й активним середовищем для формування професійних навичок. Як зазначає К. Юрченко, готовність педагога до роботи у STEAM-середовищі безпосередньо залежить від його вміння інтегрувати віртуальні лабораторії та інтерактивні симуляції в освітній процес [6].

Одним із найпотужніших ресурсів у цьому контексті є платформа PhET Interactive Simulations, розроблена в Університеті Колорадо. Використання саме англомовної версії цього ресурсу дозволяє майбутнім учителям природничих наук засвоювати складну термінологію в момент спостереження за фізичними чи хімічними явищами. Наприклад, змінюючи параметри у віртуальній лабораторії, студент бачить безпосередній зв’язок між дією та англійським терміном, таким як buoyancy (плавучість), torque (момент сили) або refraction (заломлення). Це дозволяє подолати мовний бар’єр через візуалізацію та експеримент, перетворюючи вивчення мови на захопливий науковий пошук.

Не менш важливим інструментом є Tinkercad від компанії Autodesk, який відкриває широкі можливості для інженерного проєктування та 3D-моделювання. Працюючи з англомовним інтерфейсом платформи, студенти опановують технічну лексику та принципи дизайну в процесі створення реальних об'єктів. Вивчення таких функцій, як extrude, align або робота з електронними компонентами типу resistor та breadboard, відбувається не через зазубрювання словника, а через практичну необхідність завершити власний інженерний проєкт (Ball et al., 2015, 320 p.). Це формує у майбутнього вчителя впевненість у роботі з міжнародним програмним забезпеченням та готує його до викладання сучасних технологій на світовому рівні.

Додатковим стимулом для розвитку іншомовної компетентності є використання ресурсів NASA STEM Engagement. Ця платформа надає доступ до автентичних наукових текстів, реальних космічних даних та планів уроків, що базуються на актуальних дослідженнях. Для майбутнього вчителя робота з такими матеріалами є унікальною можливістю навчитися адаптувати складний науковий контент для учнів, одночасно підвищуючи свій рівень володіння академічною англійською мовою.

Доповнюють цей перелік платформи Code.org та Scratch, де вивчення алгоритмізації відбувається через англомовні команди. Оскільки логіка програмування тісно пов'язана з англійською лексикою, використання цих інструментів допомагає студентам краще зрозуміти структуру сучасних мов програмування та підготуватися до ролі вчителя інформатики в умовах цифрового суспільства. Таким чином, інтеграція цих цифрових платформ в освітній процес університету дозволяє реалізувати модель «навчання через дію», де іноземна мова стає природним середовищем професійного існування майбутнього фахівця.

Впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у систему підготовки майбутніх учителів не може бути одномоментним актом; воно потребує ретельно спланованої поетапності та поступового збільшення лінгвістичного навантаження, щоб уникнути когнітивного перевантаження студентів. Як зазначають дослідники, цей процес має розвиватися за висхідною траєкторією: від так званого «м'якого CLIL» (Soft CLIL) до «твердого CLIL» (Hard CLIL) [5], (Bentley, 2010, 124 p.).

Початковий етап, або «м'який CLIL», орієнтований передусім на мовну підтримку та вивчення специфічної професійної термінології. На цьому рівні викладач інтегрує іноземну мову в освітній процес через окремі елементи: використання англомовних інструкцій до цифрових інструментів, перегляд коротких навчальних відео чи роботу з термінологічними словниками в межах STEAM-дисциплін. Це дозволяє студентам звикнути до звучання фахової лексики та зняти психологічний бар'єр перед використанням іноземної мови як інструменту пізнання.

У міру зростання впевненості здобувачів відбувається перехід до «твердого CLIL», де іноземна мова стає повноцінним засобом викладання значних частин або цілих модулів професійних дисциплін. На цьому етапі зміст предмета домінує, а мова засвоюється через глибоке занурення в англомовне наукове середовище під час розв'язання складних інженерних чи дослідницьких завдань. Цифрове освітнє середовище університету в цьому контексті виступає не просто як сховище інформації, а як динамічний майданчик для практичної апробації здобутих знань.

Важливою умовою успішності такої підготовки є зміна ролі студента: він перетворюється з пасивного споживача інформації на проактивного творця. Цифровий простір дозволяє студентам створювати власний інтелектуальний продукт іноземною мовою – це можуть бути авторські відеоуроки, інтерактивні STEAM-проєкти, цифрові гайди чи публікації у професійних блогах. Така діяльність не лише закріплює знання термінології, а й формує навички цифрової творчості та професійної комунікації, роблячи процес підготовки вчителя максимально наближеним до реальних вимог сучасного глобалізованого ринку освітніх послуг.

Інтеграція технології CLIL у систему професійної підготовки майбутніх педагогів у межах сучасного цифрового середовища постає не просто як інноваційний метод, а як фундаментальна умова їхньої конкурентоспроможності на міжнародному рівні. У світі, де технологічний прогрес не має кордонів, вчитель, обмежений лише одним мовним середовищем, мимоволі втрачає доступ до величезного масиву актуальних знань. Саме тому впровадження предметно-мовного навчання дозволяє перетворити іноземну мову з об’єкта вивчення на потужний професійний важіль.

Використання таких світових платформ, як PhET Interactive Simulations, Tinkercad та освітніх ресурсів NASA, створює унікальний простір, де мовний бар’єр долається не через механічне зазубрювання, а через активну діяльність. Коли студент проводить складний фізичний експеримент у симуляції чи проєктує інженерну деталь, він сприймає англомовну термінологію як органічну частину робочого процесу. Це формує особливий тип фахівця – «цифрового громадянина» освітнього простору, який здатен вільно орієнтуватися в умовах глобального світу [1; 2; 6].

Такий спеціаліст не чекає на перекладену літературу, яка часто запізнюється на роки, а самостійно черпає інформацію з першоджерел, використовує передовий софт та бере участь у глобальному професійному діалозі. Таким чином, синергія CLIL та цифрових інструментів забезпечує підготовку вчителя, який є мобільним, адаптивним та повністю готовим до викликів сучасної діджиталізованої освіти, що зрештою визначає успіх усієї вітчизняної освітньої системи на світовій арені.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп’ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку:* матеріали методологічного семінару НАПН України, 04 квітня 2019 р. / за ред. В. Г. Кременя, О. І. Ляшенка. К, 2019. С. 20–26.
2. Вакалюк Т.А., Антонюк Д.С., Новіцька І.В., Медведєва М.О. Цифрова трансформація вищої освіти: закордонний та вітчизняний досвід. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2022. Випуск 90. С. 24-28 https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.90.05
3. Медведєва М.О. Цифрові інструменти для створення інтерактивних STEAM-уроків. *Наука і техніка сьогодні*. 2025. №1 (42). С. 757–769. URL: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-1(42)-757-769

4. Медведєва М.О., Миколайко В.В. Метавсесвіт і його місце у формуванні цифрової грамотності майбутніх учителів інформатики. *Вісник науки та освіти.* 2025. №4(34). С. 1445–1462. URL: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1445-1462
5. Солощенко В. Особливості реалізації предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) як провідної методики навчання іноземних мов у Європі. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки».* 2023. Вип. 21, т. 177. С. 116–120. URL: https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/98
6. Юрченко К.В. Формування готовності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування технологій STEM у професійній діяльності: дис…доктора філософії; 015 Професійна освіта (цифрові технології). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми, 2025. 190 с.
7. Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press p.
8. Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory*. Cordoba: University of Cordoba.
11. Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education.
12. Smyrnova-Trybulska, E., Kopczyński, T., Morze, N., Strutynska, O., & Boiko, M. (2024). Assessment and Development of STEAM Competences of Pre-service and In-service Teachers: Selected Aspects. *Kultura i Edukacja*. (4 (146)), P. 203–232.
13. Yakman, G. (2008). STEAM Education: An Overview of Creating a Model of Integrative Education. *Pupils' Attitudes Towards Technology Conference*. P. 1–13.

УДК 378.016:811.111:355.233:004.9

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОЦІНЮВАННЯ ТА СЕРТИФІКАЦІЇ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ ЗА СТАНДАРТАМИ НАТО: СТРАТЕГІЧНИЙ ВИМІР 2026–2030

Антон Миронович,
доктор філософії, професор кафедри іноземних мов,
Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного,
Львів, Україна, anton.mironovich@gmail.com

Галина Миронович,
доктор філософії, старший викладач кафедри поведінкових наук та військового лідерства,
Інститут психологічної підтримки персоналу,
Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного,
Львів, Україна, galatej29@gmail.com

Повномасштабне вторгнення Російської Федерації в Україну у 2022 році стало критичним чинником, який докорінно змінив підходи до підготовки та функціонування Збройних Сил України (ЗС України). У нових умовах війни мовна підготовка набула особливої ваги, оскільки ефективна взаємодія з державами-партнерами, отримання матеріально-технічної допомоги та швидке освоєння іноземних зразків озброєння вимагають високого рівня мовної компетентності. Володіння англійською мовою сьогодні є стратегічно важливим для зміцнення національної безпеки та досягнення оперативної взаємосумісності українських військ із силами країн-членів НАТО. З огляду на курс України на євроатлантичну інтеграцію, розвиток системи іншомовної освіти стає невід'ємною частиною загальної системи підготовки персоналу [4, с. 2].

Метою цього дослідження є обґрунтування стратегічних напрямів реформування системи оцінювання та сертифікації мовних знань у ЗС України на період 2026–2030 років з акцентом на впровадження цифрових технологій. Методологія дослідження базується на комплексному аналізі нормативної бази Міністерства оборони України (МОУ), положень угоди STANAG 6001 та стратегічного підходу DOTMLPFI *(Doctrine (Доктрина), Organization (Організація), Training (Навчання), Material (Матеріали/Оснащення), Leadership (Лідерство), Personnel (Персонал), Facilities (Інфраструктура), Interoperability (Взаємосумісність)*, що дозволяє системно розглядати питання доктрини, організації, підготовки та взаємосумісності [4, с. 3].

Сучасна візія розвитку системи мовної підготовки передбачає формування до 2030 року інноваційної та цілісної моделі, яка повністю відповідає стандартам НАТО. Головним орієнтиром для оцінювання знань слугує стандарт STANAG 6001 «Рівні мовленнєвої компетентності», який визначає шість основних рівнів (від 0 до 5) за чотирма видами діяльності: аудіювання (L – Listening), говоріння (S – Speaking), читання (R – Reading) та письмо (W – Writing) (NATO Standardization Office, 2016). Результатом оцінювання є Стандартизований мовленнєвий профіль (СМП), що записується у вигляді

чотиризначного числа, наприклад, СМП 2222, що відповідає функціональному рівню володіння мовою [3, с. 6].

Одним із ключових викликів, ідентифікованих у процесі системного аналізу, є необхідність підвищення цільових рівнів підготовки. Стратегія мовної підготовки ЗС України на 2026–2030 роки встановлює амбітні завдання: кожен випускник вищого військового навчального закладу (ВВНЗ) має володіти англійською мовою на рівні не нижче стандартизованого мовленнєвого рівня (СМР) -2 [4, с. 5]. Для офіцерів оперативного та стратегічного рівнів встановлюється вимога СМР-2+/СМР-3, що є критично важливим для роботи в багатонаціональних штабах [4, с. 9]. Важливим кроком у модернізації управління цим процесом є створення Мовного агентства ЗС України – централізованого органу, відповідального за координацію, методичне забезпечення та взаємодію з Бюро міжнародної мовної координації НАТО (BILC – Bureau for International Language Coordination).

Цифровізація освітнього процесу та оцінювання виступає головним інструментом подолання існуючих бар'єрів. Стратегічний підхід передбачає впровадження адаптивного навчання (Adaptive Learning) на основі штучного інтелекту, який аналізує успіхи слухача та автоматично коригує складність тестових завдань [4, с. 15], (European University Association, 2023). Особлива увага приділяється технологіям віртуальної (VR – Virtual Reality) та доповненої (AR – Augmented Reality) реальності, що дозволяють створювати імерсивні мовні тренажери. Використання таких сценаріїв дає змогу військовослужбовцям відпрацьовувати навички спілкування англійською мовою в умовах, максимально наближених до реальних бойових чи штабних ситуацій, таких як проведення брифінгу в багатонаціональному середовищі або координація дій під час патрулювання [4, с. 14].

Окремого виміру в контексті цифровізації мовної підготовки набуває формування комунікативної компетентності військовослужбовців як інтегральної складової професійного лідерства, зв'язків з громадськістю та інформаційної безпеки. У сучасній війні офіцер виступає не лише як носій бойових рішень, а й як комунікатор, спікер, модератор міжкультурної взаємодії, здатний ефективно представляти позицію підрозділу, установи або держави в міжнародному середовищі, працювати з іноземними інструкторами, радниками, журналістами та цивільним населенням. Володіння іноземною мовою у поєднанні з розвиненими навичками публічної, кризової та міжкультурної комунікації стає чинником довіри, стійкості коаліційної взаємодії та протидії інформаційно-психологічним впливам противника (Ivanchenko, I., Suslov, V., & Storozhuk, A., 2022).

З педагогічної та психологічної точок зору цифрові середовища оцінювання і тренування мовлення мають враховувати не лише лінгвістичні параметри, а й особливості емоційної регуляції, стресостійкості, лідерської комунікації та групової динаміки. Імерсивні симуляції, рольові сценарії та адаптивні платформи дозволяють моделювати складні комунікативні ситуації: брифінги після бойових дій, оприлюднення втрат, взаємодію з родинами військовослужбовців, публічні виступи в умовах інформаційних криз. Таким чином мовна підготовка інтегрується в систему психологічної підтримки персоналу та розвитку комунікативної культури військового лідерства, що є критично важливим для збереження морально-психологічної стійкості,

репутаційної безпеки ЗС України та ефективності стратегічних комунікацій у міжнародному безпековому середовищі (Department of the Army, 2019).

У контексті стратегічних комунікацій володіння іноземною мовою розглядається не лише як інструмент обміну інформацією, а як засіб формування наративів, управління сприйняттям та підтримання морально-психологічної стійкості як власного персоналу, так й партнерських цільових аудиторій. Офіцер, який діє в багатонаціональному середовищі, одночасно виконує функції військового лідера, публічного комунікатора і суб'єкта інформаційної безпеки: його мовлення впливає на довіру, згуртованість, готовність до взаємодії та стійкість до дезінформаційних і психологічних операцій противника. Тому система цифрового оцінювання мовних компетенцій має враховувати не лише формальну правильність і рівень володіння мовою, а й параметри переконливості, емоційної зрілості, здатності до кризової комунікації, міжкультурної чутливості та лідерського мовленнєвого впливу. Такий підхід інтегрує мовну сертифікацію в ширший контекст розвитку стратегічних комунікацій, психологічної готовності та інформаційної стійкості ЗС України в умовах гібридної війни.

Система сертифікації також зазнає глибокої трансформації. Оцінювання здійснюється за методикою, що забезпечує валідність, надійність та об'єктивність результатів [1, с. 2]. З метою забезпечення прозорості до складу екзаменаційних комісій можуть залучатися іноземні фахівці – носії мови [2, с. 11]. Окрім внутрішніх іспитів, Україна офіційно визнає результати міжнародних сертифікатів, таких як TOEFL, IELTS та CELA, для яких розроблена відповідна шкала еквівалентності зі стандартом STANAG 6001 [4, с. 18]. Це відкриває ширші можливості для участі українських військових у міжнародних місіях та навчанні за кордоном без необхідності повторного тестування.

Досвід таких країн-партнерів НАТО, як Польща, Литва, Румунія та Естонія, демонструє ефективність модульних схем навчання та створення гнучкої системи безперервності навчального процесу [4]. Україна активно імплементує ці практики, зокрема через програму НАТО DEEP (Defence Education Enhancement Programme) та використання електронних платформ, таких як NATO DEEP ADL (Advanced Distributed Learning) та JADL (Joint Advanced Distributed Learning). Це дозволяє забезпечити безперервність навчання навіть під час ротацій чи виконання бойових завдань завдяки мобільним додаткам та хмарним технологіям.

Важливим аспектом є формування мотиваційного середовища. З 2026 року володіння іноземною мовою стає ключовим критерієм для просування по службі та призначення на посади за штатно-посадовими категоріями «майор», «підполковник» та «полковник». Система стимулювання включає як матеріальні заохочення (надбавки за рівень мови), так і переваги при відборі на закордонне навчання. [4, с. 13] Таким чином, знання мови набуває статусу ознаки високого професіоналізму та обов'язкової умови військової кар'єри.

Реалізація Стратегії 2026–2030 років дозволить перетворити англійську мову на повноцінну «робочу мову» Збройних Сил України. Створення уніфікованої системи цифрового оцінювання та сертифікації, інтегрованої в загальну систему кадрового менеджменту, забезпечить об'єктивність та міжнародне визнання кваліфікації українських офіцерів. Це стане вирішальним кроком на шляху до повної інтеграції України в євроатлантичний безпековий простір та формування Збройних Сил нового

покоління – високопрофесійних, технологічних та взаємосумісних із союзниками по Альянсу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методичні рекомендації з проведення мовного тестування у системі Міністерства оборони України. – К.: Міністерство оборони України, 2019. – 18 с.
2. Наказ Міністерства оборони України від 23 травня 2017 р. № 286 *«Про затвердження Інструкції про курси іноземних мов у Збройних Силах України»* // Відомості Верховної Ради України. – 2017. – № 39. – Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 15 червня 2017 р. за № 746/30614. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0746-17#Text
3. Основні засади мовної підготовки особового складу у системі Міністерства оборони України. – К.: Міністерство оборони України, 2019. – 34 с.
4. Стратегія мовної підготовки в системі Міністерства оборони України на 2026–2030 роки. Затверджено МОУ від 01.01.2026 № 7944/уд. – К.: Міністерство оборони України, 2026. – 24 с.
5. Ivanchenko, I., Suslov, V., & Storozhuk, A. (2022). *Foreign language communicative and intercultural competencies as the core of officers' successful operation in international environment.* Moderní věda, 131. URL: https://www.nemoros.cz/_files/ugd/b7f2f7_5c25afc8f60e4789b34ccf6d19bf3cc5.pdf#page=131
6. European University Association. (2023). *Artificial intelligence tools and their responsible use in higher education learning and teaching*. URL: https://www.eua.eu/downloads/publications/position_ai%20in%20lt.pdf
7. NATO Standardization Office. (2016). *ATrainP-5: Language proficiency levels (Edition A, Revision 2)*. Brussels: NATO.
8. Department of the Army. (2019). *ADP 6-22: Army Leadership and the Profession*. Washington, DC: U.S. Army. URL: https://www.benning.army.mil/Infantry/199th/2-16/ABOLC/content/pdf/ADP%206-22%20%20Army%20Leadership%20and%20the%20Profession.pdf

УДК 378.091.3:811.111]:[005.57:004.057.5]-047.22(043)

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Марина Нечипоренко,
методист, викладач кафедри іноземної філології,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
Харків, Україна
marina16091996@gmail.com

У сучасному цифровому та модернізованому світі іншомовна комунікація стає все більш необхідною, оскільки розвиток технологій та співробітництво з іншими країнами сприяють активному використанню іноземних мов у різних сферах життя, зокрема в освіті. Одним із головних компонентів успішного оволодіння мовою є комунікативна компетентність, яка визначає здатність людини ефективно застосовувати мовні одиниці на практиці.

Поступово новітні технології витісняють традиційні методи навчання, що поліпшує засвоєння мовних матеріалів. Одними з таких технологій є мобільні додатки, які дозволяють здобувачам повторювати вивчений матеріал, засвоювати нові мовні одиниці у реальних комунікативних ситуаціях та перевіряти свої знання самостійно за допомогою інтерактивних вправ.

Оскільки мобільні технології поступово стають невід'ємною частиною освітнього процесу, особливо в умовах дистанційного навчання, важливим є дослідження їхнього впливу на розвиток іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти. Аналізування сучасних мобільних додатків, їхніх можливостей, функцій та результатів ефективності є важливим для покращення та оновлення методик навчання іноземних мов.

У сфері іншомовної комунікативної компетентності працювали такі провідні зарубіжні лінгвісти та науковці, як Dell Hymes, Noam Chomsky – засновники поняття «комунікативна компетентність», Michael Canale, Merrill Swain, Michael Long – розвиток комунікативної компетентності та важливість спілкування для набуття іншомовних навичок. Серед сучасних українських дослідників, які займалися вивчення іноземної мови у процесі розвитку сучасних інформаційних технологій можна виокремити, таких як Т. Заболотна, А. В. Красуля, Л. Мороз, С. Ю. Ніколаєва, Н. В. Рашевська, В. В. Ткачук, А. О. Шевчук та інші.

У зв'язку з наявністю актуальності дослідження, метою роботи є визначити ефективність використання мобільних додатків у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Поставлена мета дослідження передбачає необхідність вирішення наступних завдань:

- проаналізувати сутність комунікативних навичок і вмінь, їх значення у вивченні англійської мови.
- дослідити мобільні додатки, як засіб що використовується для розвитку комунікативних навичок, їхні функціональні можливості та дидактичний потенціал.
- визначити переваги використання мобільних технологій у навчанні іноземних мов.

Методи дослідження: методи теоретичного та емпіричного дослідження (спостереження, аналіз), метод аналізу науково-методичної літератури, індукційний метод, метод узагальнення опрацьованого матеріалу.

Проблема успішного розвитку підростаючого покоління та його ефективної адаптації до постійно змінюваних умов життя зумовлена зростаючими вимогами до освіти. Особливу роль у цьому процесі відіграє формування у здобувачів навичок позитивної взаємодії з оточенням, що є важливою передумовою їхнього гармонійного розвитку. Сучасні освітні виклики акцентують увагу на вихованні соціально адаптованої, комунікабельної особистості, що, своєю чергою, посилило значення оволодіння комунікативними навичками.

У зв'язку з цим зростає інтерес до питань оптимізації міжособистісних стосунків і досягнення взаєморозуміння у процесі спілкування. Адже для здобувачів вищої освіти комунікативна діяльність є провідною.

Відповідно до лінгвістичних праць видатних науковців, таких як D. Hymes, N.Chomsky, комунікативна компетентність постає не лише як здатність володіти мовною системою, а й як уміння ефективно використовувати мовні одиниці у конкретних соціальних та культурних ситуаціях. N.Chomsky розглядав лінгвістичну компетентність як внутрішнє знання мовних правил, в той час як D. Hymes доповнив це поняття, роблячи акцент на необхідності врахування соціальних норм, реальних комунікативних ситуацій. Саме тому комунікативна компетентність у сучасному розумінні включає граматичний, дискурсивний, соціолінгвістичний та прагматичний компоненти, що забезпечують повноцінну участь у міжкультурній взаємодії (Chomsky, 1965; Hymes, 1972, p. 269-293).

Тому спілкування – це важливий процес взаємодії людей, який безпосередньо впливає на успішність її соціалізації, розвиток комунікативних здібностей та становлення особистості в цілому.

За даними досліджень, іншомовна комунікативна компетентність формується через систематичне засвоєння нових лексичних одиниць, їх активне використання у мовленні та застосування сучасних методів навчання, таких як мобільні додатки та електронні платформи. Вміння людини чітко та зрозуміло оформлювати свої ідеї або думки та розуміти мовлення інших – це і є іншомовною комунікативною компетентністю. Все це базується на взаємодії мовних знань, комунікативних навичках, практичних уміннях і здатності керувати лексичним запасом у відповідному контексті [2].

Для подальшого розвитку комунікативних навичок здобувачів освіти використовуються сучасні комп'ютерні технології: інтерактивні завдання, онлайн-платформи, мультимедійні ресурси, мобільні ігри та додатки. Використання цифрових технологій сприяє розвитку лексичних та комунікативних навичок, оскільки дозволяє

здобувачам взаємодіяти з достовірними мовними матеріалами та отримувати миттєвий зворотний зв'язок.

Акцентуючи увагу на мобільному навчанні, у своїй роботі Рашевська Н.В. та Ткачук В.В. стверджують, що це підхід до навчання, який використовує мобільні електронні пристрої для створення мобільного навчального середовища і дозволяє студентам отримувати доступ до онлайн-матеріалів у будь-який час і в будь-якому місці [4].

Навчання за допомогою мобільних технологій насамперед відрізняється від традиційного своєю самостійністю та гнучкістю. Принциповою відмінністю мобільного навчання є така його особливість: неформальний характер навчання, у якому зростає частка самостійної роботи здобувачів освіти, так зване кероване чи контрольоване самонавчання; постійний процес навчання, стирання кордонів між навчальними заняттями та позанавчальними, роботою в аудиторії та за її межами [3, с. 226]. Таким чином розвивається відповідальність та вміння до самоконтролю, адже студенти мають доступ до самостійного навчання завдяки інтерактивним вправам.

Наразі існує безліч мобільних застосунків для вивчення лексичного матеріалу, які сприяють не лише глибокому засвоєнню нових, а й розвитку іншомовної комунікативної компетентності загалом. Основними дидактичними властивостями мобільних технологій є їхня інтерактивність, інформативність, наочність, автономність, простота використання, а також миттєвість доступу та забезпечення зворотного зв'язку [1, с. 9].

Для формування іншомовної комунікативної компетентності ефективним є використання мобільних застосунків, що забезпечують оволодіння лексичним матеріалом у природному та автентичному контексті. Так, наприклад, мобільний застосунок Memrise дозволяє засвоювати нові слова та вирази через перегляд коротких відеофрагментів за участю носіїв мови. Такий спосіб створює умови для сприйняття реального мовлення, автентичної інтонації, темпу, жестів, що є важливими складниками комунікативної компетентності. Використання відео сприяє не лише запам'ятовуванню лексики, а й формування в здобувачів розуміти мовлення в реальних ситуаціях, що дає змогу підвищити рівень мовленнєвої взаємодії.

Оскільки оволодіння ідіомами є важливим фактором для мовної компетентності, додаток English Idioms and Slangs розроблений спеціально для вивчення виразів, які роблять мовлення природним та насиченим. Застосунок пропонує вивчати фрази з наданням прикладів їх використання, озвученням з правильною вимовою та інтерактивним вправам, які перевіряють засвоєння матеріалу. За допомогою цього мобільного застосунку здобувачам вдається використовувати у своєму мовленні фрази відповідно до ситуації спілкування, стилю мовлення та соціальних ролей; допомагає вибудовувати більш природні та зв'язні діалоги, наближені до реального мовлення носіїв; формує вміння використовувати ідіоми й сленг для досягнення та покращення комунікативної мети.

Додаток Babbel можна ефективно застосовувати для покращення іншомовної комунікації, оскільки він дозволяє вчитися вживати лексичні одиниці та граматичні структури безпосередньо у контексті діалогів та реальних повсякденних ситуацій. Інтерактивні вправи на складання речень, аудіювання та переклад стимулює здобувачів освіти глибоко мислити та тренує швидке реагування в розмові.

Мобільний додаток Busuu схожий за своїм принципом роботи на Babbel, але цей окрім завдань на закріплення мовних одиниць, дозволяє отримувати зворотний зв'язок від носіїв мови, що значно покращує мовну практику.

Всі ці додатки мають свої особливості та переваги, їхнє застосування в освітньому процесі сприяє активному засвоєнню нової лексики, розвитку комунікативної компетентності, підвищує мотивацію здобувачів і допомагає створити персоналізоване освітнє середовище.

Застосування мобільних технологій в освітньому процесі сприяє вдосконаленню процесу формування іншомовних умінь та навичок здобувачів, забезпечує ефективну самостійну роботу, підвищує мотивацію та пізнавальну активність студентів, інтерес до дисципліни, допомагає інтенсифікувати та індивідуалізувати навчання [5, с. 144].

Отже, використання мобільних додатків у навчанні англійської мови є перспективним напрямом, який сприяє підвищенню рівня іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти. Проведене дослідження підтверджує, що мобільні технології не лише доповнюють традиційні методи навчання, але й відкривають нові можливості для створення ефективного, інтерактивного та персоналізованого освітнього середовища.

Перспективи подальших наукових пошуків включають розробку детальних навчальних програм із використанням мобільних технологій, оцінку їхнього впливу на інші аспекти іншомовної компетентності (лексику, граматику, аудіювання) та адаптацію методик до потреб здобувачів із різними стилями навчання. Також доцільно дослідити ефективність поєднання мобільних застосунків з іншими цифровими інструментами, наприклад онлайн-платформи для спілкування з носіями мови чи віртуальні класи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Заболотна Т. Інтеграція мобільних додатків в освітнє середовище у процесі вивчення іноземних мов. *Теоретична і дидактична філологія*. 2023. Вип. 35: Серія: Педагогіка. Філологія. С. 5–15.
2. Красуля А., Шумило А. Застосування мобільних технологій з метою розвитку іншомовної лексичної компетентності учнів при вивченні англійської мови. *Теоретична і дидактична філологія*. 2020. Вип. 32: Серія: Філологія. С. 49–59.
3. Мороз Л., Ковалюк В., Масло І. Використання мобільних додатків у процесі вивчення англійської мови. *Інноватика у вихованні*. 2023. Вип. 16. С. 224–230.
4. Рашевська Н. В., Ткачук В. В. Технології мобільного навчання // *Педагогіка вищої та середньої школи*. – 2012. – № 1 (35). – С. 295–301.
5. Шевчук А. О. Мобільні додатки для вивчення англійської мови як засіб організації самостійної роботи студентів / А. О. Шевчук // *Інноваційна педагогіка* – Одеса, 2023. – Вип. 58, т. 2. – С. 141–144. – DOI: 10.32782/2663-6085/2023/58.2.29.
6. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1985. 66 с.
7. Hymes D. On communicative competence. *Sociolinguistics* In J. B. Pride & J. Holmes. 1972. С. 269–293.

УДК 37.018.43:811.111

ТВОРЧИЙ ДИСТАНЦІЙНИЙ ПРОЕКТ «МОВНИЙ ФЛЕШМОБ» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Олена Ноздрачова,
вчитель англійської мови вищої категорії, учитель-методист,
Чернівецький ліцей № 17 Чернівецької міської ради,
м. Чернівці, Україна
hennadiyevna1966@gmail.com

Актуальність дослідження зумовлена стрімким переходом сучасної української школи до змішаної та дистанційної форм навчання, що вимагає пошуку нових ефективних форм розвитку усного мовлення учнів. Традиційні онлайн-уроки часто не забезпечують достатньої комунікативної практики, знижують мотивацію та призводять до «мовленнєвого голоду». У таких умовах особливо цінними є творчі проекти, які поєднують діяльнісний підхід, цифрові інструменти та елемент гри, перетворюючи дистанційне навчання на простір справжньої міжособистісної комунікації англійською мовою.

Метою дослідження стало теоретичне обґрунтування та практична апробація творчого дистанційного проекту «Мовний флешмоб. Speaking VS Quarantine» як засобу формування та розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, читання, письмо) учнів 5–11 класів у дистанційному форматі.

Завдання: 1) визначити педагогічні умови ефективності мовних флешмобів; 2) розробити триетапну структуру проекту; 3) оцінити вплив проекту на мотивацію та рівень сформованості комунікативної компетентності учнів.

Матеріали та методи. Дослідження проводилось у 2021–2025 рр. на базі Чернівецького ліцею № 17 (126 учнів 5–11 класів).

Використано методи педагогічного експерименту, спостереження, аналізу відеопродуктів учнівської діяльності, анкетування (Google Forms), онлайн-тестування. Платформи: Zoom, Google Classroom, Flipgrid, Padlet, Canva. Проект реалізовувався у три етапи: проектування (педагогічний та технологічний сценарії), підготовка матеріалів (диференційовані завдання), компонування та публічна презентація спільного відеофлешмобу. Результати та їх обговорення. За час реалізації проекту створено та оприлюднено 14 загальношкільних мовних флешмобів.

Анкетування після завершення показало: 94,4 % учнів зазначили значне зростання внутрішньої мотивації до вивчення англійської мови; 88,9 % – покращення впевненості у говорінні; 91,3 % висловили бажання брати участь у подібних проектах надалі. Найвищий рівень емоційної залученості та креативності продемонстрували учні 5–6 класів, тоді як старшокласники виявили кращі навички планування мовленнєвої поведінки та саморефільтрування помилок. Застосування діяльнісного та диференційованого підходів дало змогу кожному учневі працювати в зоні найближчого

розвитку, що підтверджується зростанням середнього балу підсумкового онлайн-спікінг тесту на 1,7 бала (за 12-бальною шкалою).

Творчий дистанційний проект «Мовний флешмоб» довів свою високу ефективність у розвитку мовленнєвої компетентності, підвищенні мотивації та формуванні цифрової грамотності учнів.

Ключовими умовами успіху є: чітка кінцева мета, постійне підтримання інтересу, діяльнісний підхід та адаптивність завдань. Перспективою є створення міжпредметних та міжнародних мовних флешмобів, а також розробка методичних рекомендацій для їх впровадження в інших закладах освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Большакова А. Й. Дистанційне навчання: технології та організація: навч.-метод. посібник. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2022. 180 с.
2. Локшина О. І. Дистанційна освіта в умовах пандемії COVID-19: виклики та можливості. Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій. 2021. № 2. С. 45–56.
3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник. Київ: А.С.К., 2023. 192 с.
4. Baker, R., & Siemens, G. (2021). Educational data mining and learning analytics in distance education. Journal of Educational Technology & Society, 24(1), 123–136.
5. Garrison, D. R. (2022). E-Learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice (4th ed.). Routledge. 312 p.
6. Moore, M. G., & Kearsley, G. (2023). Distance education: A systems view of online learning (4th ed.). Cengage Learning. 416 p.
7. Trust, T., & Whalen, J. (2022). Emergency remote teaching with technology during the COVID-19 pandemic: Using the whole teacher approach. Computers & Education, 177, 104–118.

УДК 378.016:81'243]:004.8

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ПАРТНЕР У РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Ірина Озарчук,
старший викладач кафедри іноземних мов,
Національний університет водного господарства та природокористування,
Рівне,Україна

Сучасна парадигма вищої освіти вимагає підготовки фахівців, які можуть ефективно взаємодіяти з людьми різних культур у глобальному цифровому світі. У міру впровадження генеративного штучного інтелекту (ШІ) проблема розвитку іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) стає все більш актуальною. Незважаючи на велику кількість досліджень, проведених у галузі комп'ютерно-орієнтованого навчання мов (CALL), проблема переходу від пасивного словника-довідника до активного суб'єкта-партнера комунікації залишається недослідженою. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання розбіжностей між технологічними можливостями ШІ та консервативними методами навчання іноземних мов у ЗВО. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному аналізі ролі ШІ як партнера у процесі формування компонентів ІКК (лінгвістичного, соціолінгвістичного, прагматичного) та визначенні ефективних стратегій такої взаємодії в освітньому процесі.

Завдання дослідження перед собою ставимо наступні: проаналізувати концепцію «ШІ-партнерства» в освітньому контексті; визначити функціональні можливості сучасних мовних моделей (LLMs) для симуляції іншомовного середовища; окреслити правові та етичні рамки використання ШІ-інструментів студентами; сформулювати рекомендації щодо інтеграції ШІ у самостійну та аудиторну - роботу.

У дослідженні використано комплекс загальнонаукових методів: теоретичний аналіз наукових джерел та нормативно-правових актів у сфері ШІ та освіти; системний підхід для класифікації функцій ШІ у навчанні мов; метод моделювання навчальних ситуацій на основі промпт-інжинірингу (використання моделей ChatGPT-4 та Claude 3). Емпіричну базу склали результати апробації ШІ-інструментів під час підготовки магістрантів до складання міжнародних мовних іспитів.

Встановлено, що створення персоналізованої адаптивної траєкторії навчання дозволяє використовувати ШІ-партнерство. Завдяки взаємодії з ШІ студент отримує «психологічний комфорт помилки», що є важливим для подолання мовного бар'єра, на відміну від спілкування з викладачем. Штучний інтелект та ресурси на його основі можуть використовуватися в освіті для автоматизації процесів оцінювання, аналізу виконання завдань, допомоги в підборі навчальних матеріалів і завдань, оптимізації навчання з урахуванням інтересів і особливостей учнів тощо. В даний час доступні різноманітні освітні інструменти, ресурси, платформи та додатки, які використовують алгоритми та можливості штучного інтелекту для персоналізації навчання. Тим не менш, чат-боти (наприклад, найпоширеніші: ChatGPT від компанії OpenAI, Copilot від корпорації Microsoft та Gemini від Google), які використовують функціональні

можливості генеративного штучного інтелекту, є простими в використанні та легкими в доступі. Такі ресурси вважаються комунікативно спроможними, оскільки можуть взаємодіяти з користувачем у вигляді діалогу через інтерфейс, який схожий на звичайну програму обміну миттєвими повідомлення, та можуть надавати відповіді, які граматично та стилістично схожі на тексти, створені людиною. Крім того, варто зазначити, що такі моделі штучного інтелекту аналізують великі кількості інформації з різних галузей, текстових матеріалів у різних мовах і стилях під час процесу розроблення та «навчання». Завдяки цьому вони здатні запропонувати відповіді на широкий спектр питань і запитів. Загалом, ці механізми та функції роблять їх корисним інструментом для досягнення різноманітних навчальних цілей у розвитку іншомовної комунікативної компетентності [2].

Важливими функціями партнерства є:

1. Сократівське репетиторство: штучний інтелект не просто виправляє помилки, але й ставить уточнюючі запитання, що змушує студентів самостійно вибрати відповідну граматичну конструкцію [1, с.42].
2. Контекстне занурення: ШІ створює реальні мовленнєві ситуації, що розвивають соціолінгвістичну компетенцію, за допомогою промптів «Поводься як менеджер персоналу Великобританії» або «Поводься як пацієнт у лікарні».
3. Перенесення стилю (трансформація стилю): штучний інтелект допомагає студентам зрозуміти різницю між формальним (академічним) і неформальним мовленням, перефразуючи одні й ті самі тези для різних цільових аудиторій.

Дослідження підтвердило, що штучний інтелект є потужним партнером у розвитку ІКК, здатним забезпечити високий рівень індивідуалізації навчання. Основна перевага ШІ полягає у здатності до безперервного, контекстного фідбеку та симуляції необмеженої кількості комунікативних сценаріїв. Правове та етичне регулювання цього процесу має базуватися на принципах відкритості та критичного осмислення згенерованих даних.

Особливу увагу приділено нормативному регулюванню. Згідно з Листом МОН від 29.09.2025 №1/20386-25, впровадження ШІ в освітній процес має супроводжуватися чіткими методичними рекомендаціями, що забезпечують прозорість та академічну доброчесність. Використання ШІ як партнера передбачає, що студент залишається відповідальним за фінальний результат, використовуючи технологію лише як інтелектуальний ко-пілот. Такий підхід узгоджується із правовою перспективою захисту інтелектуальної власності, де контент, створений людиною за допомогою ШІ, потребує належного декларування [3].

Використання штучного інтелекту як партнера у формуванні іншомовної комунікативної компетенції узгоджується з сучасними міжнародними освітніми підходами, зокрема з положеннями Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR Companion Volume). У документі підкреслюється важливість розвитку не лише лінгвістичної, а й соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій, що забезпечують ефективну міжкультурну комунікацію в реальних життєвих і професійних ситуаціях [4]. Саме ці компоненти можуть бути цілеспрямовано сформовані завдяки використанню генеративного ШІ, здатного моделювати варіативні комунікативні контексти та адаптувати рівень мовної складності до індивідуальних потреб студента.

Міжнародні організації також розглядають штучний інтелект як інструмент підтримки персоналізованого та інклюзивного навчання. У рекомендаціях ЮНЕСКО «Guidance on Generative AI in Education and Research» наголошується, що генеративний ШІ може сприяти розвитку автономності здобувачів освіти, критичного мислення та навичок саморефлексії за умови педагогічно виваженого використання [5]. У контексті вивчення іноземних мов це означає перехід від репродуктивних завдань до інтерактивної взаємодії, у якій студент виступає активним учасником комунікації, а ШІ — фасилітатором навчального діалогу.

Окремої уваги заслуговує питання формування міжкультурної чутливості. Штучний інтелект, навчений на багатомовних і мультикультурних корпусах текстів, може слугувати засобом ознайомлення студентів із різними моделями мовленнєвої поведінки, нормами ввічливості та дискурсивними стратегіями, притаманними різним культурам. Таким чином, ШІ-партнерство сприяє розвитку так званої plurilingual and pluricultural competence, що розглядається Радою Європи як ключова компетентність сучасного громадянина [4].

Водночас міжнародні документи акцентують на необхідності етичного та відповідального використання штучного інтелекту. Згідно з рекомендаціями OECD щодо ШІ в освіті, викладачі мають забезпечувати прозорість алгоритмів, критичне ставлення до згенерованого контенту та збереження провідної ролі людини в освітньому процесі [6]. У практиці навчання іноземних мов це передбачає поєднання ШІ-інструментів із традиційними методами педагогічної взаємодії, де викладач виконує роль модератора, наставника та експерта з міжкультурної комунікації.

Отже, інтеграція штучного інтелекту як партнера у розвиток іншомовної комунікативної компетенції відповідає провідним європейським і світовим освітнім тенденціям. Вона відкриває нові можливості для індивідуалізації навчання, підвищення мотивації студентів і формування готовності до реальної міжкультурної взаємодії в умовах цифровізованого суспільства.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у розробці спеціалізованих методичних комплексів для різних спеціальностей (ESP — English for Specific Purposes) із вбудованими алгоритмами ШІ-супроводу, а також у дослідженні впливу нейромережевих перекладачів на рівень мотивації студентів до вивчення мовних нюансів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О. В., Коваль Т. І. Диджиталізація іншомовної освіти: виклики та перспективи штучного інтелекту. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 95, № 3. С. 38–55.
2. Четверик В. К. Ресурси зі штучним інтелектом у адаптивному навчанні іноземної мови здобувачів ЗВО. Березневий науковий дискурс 2024 на тему: «Детермінанти посилення ролі освіти у повоєнному відновленні України»: зб. матеріалів ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. для освітян, Київ, 29 берез. 2024 р. Чернігів: Наук.-освіт. інновац. центр сусп. трансформацій, 2024. С. 75–81.
3. Про методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій ШІ в ЗЗСО: Лист МОН України від 29.09.2025 № 1/20386-25.
4. Council of Europe. (2020). CEFR companion volume with new descriptors. Council of Europe Publishing.
5. UNESCO. (2023). Guidance on generative AI in education and research. UNESCO.
6. OECD. (2021). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. OECD Publishing.

УДК 378.147:81’243

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ІГОР ТА НАВЧАЛЬНИХ СИМУЛЯЦІЙ У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Діана Панова,
викладач кафедри іноземних мов,
Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного,
Львів, Україна, D2.panova@gmail.com

Сучасні трансформації в системі освіти, зумовлені цифровізацією, глобалізаційними процесами та зростанням ролі іншомовної комунікації, вимагають оновлення підходів до навчання іноземних мов. Традиційні методи дедалі частіше виявляються недостатньо ефективними для формування іншомовної комунікативної компетентності, яка передбачає не лише знання мовної системи, а й уміння використовувати мову в реальних комунікативних ситуаціях. У цьому контексті особливої актуальності набуває інтеграція цифрових ігор та навчальних симуляцій у процес навчання іноземних мов.

Цифрові ігри та симуляції створюють умови для автентичної мовленнєвої діяльності, підвищують мотивацію здобувачів освіти та сприяють активному залученню до навчального процесу. Вони дозволяють моделювати реальні комунікативні ситуації, у яких здобувачі освіти мають змогу застосовувати іншомовні знання у безпечному, але наближеному до реальності середовищі.

Метою даної тези є обґрунтування педагогічного потенціалу цифрових ігор та навчальних симуляцій у формуванні іншомовної комунікативної компетентності.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: проаналізувати поняття іншомовної комунікативної компетентності в сучасній методиці навчання мов; охарактеризувати дидактичні можливості цифрових ігор та навчальних симуляцій; визначити педагогічні умови ефективної інтеграції ігрових та симуляційних технологій у процес навчання іноземних мов.

Іншомовна комунікативна компетентність розглядається як інтегративне утворення, що охоплює лінгвістичну, соціолінгвістичну, прагматичну, дискурсивну та стратегічну складові. Вона передбачає здатність особистості ефективно використовувати іноземну мову залежно від мети, ситуації та соціального контексту спілкування.

Сучасні комунікативно-діяльнісні та компетентнісні підходи наголошують на необхідності створення навчальних ситуацій, максимально наближених до реального спілкування. Саме цифрові ігри та симуляції відповідають цим вимогам, оскільки забезпечують інтерактивність, контекстуальність і варіативність мовленнєвої діяльності.

Цифрові ігри в освітньому процесі розглядаються як засіб активізації пізнавальної діяльності та формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови. Вони можуть бути використані для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письма. Ігрове середовище стимулює використання іноземної мови як інструменту досягнення ігрової мети, що сприяє природному

засвоєнню лексико-граматичного матеріалу. Крім того, цифрові ігри формують навички співпраці, критичного мислення та прийняття рішень, що є важливими складовими комунікативної компетентності.

Навчальні симуляції дозволяють відтворювати складні соціальні, професійні або міжкультурні ситуації іншомовного спілкування. Вони особливо ефективні у формуванні прагматичної та соціокультурної складових іншомовної комунікативної компетентності. Завдяки симуляціям здобувачі освіти мають змогу практикувати іншомовне спілкування в умовах, що імітують реальні професійні або побутові контексти (ділові переговори, подорожі, академічне спілкування тощо). Це сприяє розвитку впевненості у власних мовленнєвих можливостях та зменшенню мовного бар'єра.

Ефективність використання цифрових ігор та симуляцій у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності залежить від низки педагогічних умов, серед яких: відповідність ігрового контенту навчальним цілям і рівню мовної підготовки здобувачів освіти; методично обґрунтоване поєднання ігрових технологій з традиційними формами навчання; систематичність і послідовність використання цифрових ігор та симуляцій; рефлексія та обговорення ігрового досвіду іноземною мовою.

Важлива роль у цьому процесі належить викладачеві, який виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором навчальної діяльності.

Інтеграція цифрових ігор та навчальних симуляцій у процес навчання іноземних мов є ефективним засобом формування іншомовної комунікативної компетентності. Вони сприяють підвищенню мотивації, активізації мовленнєвої діяльності та створенню умов для автентичного іншомовного спілкування. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на експериментальну перевірку ефективності конкретних ігрових та симуляційних платформ у різних освітніх контекстах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Цифрові технології в освіті: монографія. Київ: Ін-т інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. 296 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 2011. 552 с.
3. Задорожна І. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі навчання іноземних мов. Науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2020. № 2. С. 45–52.
4. Коваль Т. І., Сиротенко Н. В. Використання ігрових технологій у навчанні іноземних мов. Іноземні мови в школах України. 2018. № 4. С. 12–17.
5. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку цифрової компетентності. Київ, 2021. URL: https://mon.gov.ua (дата звернення: 10.01.2026).
6. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Київ: Ленвіт, 2018. 328 с.
7. Пометун О. І. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності. Педагогіка і психологія. 2019. № 1. С. 23–30.
8. Сисоєва С. О., Осадча К. П. Інноваційні технології навчання у вищій школі. Київ: Едельвейс, 2020. 264 с.

UDC 378.016:811.112.2'243:004

ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОМОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ЗАСОБІВ

Віра Свиридюк,
доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та
методики навчання іноземних мов,
Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна
verasviridjuk@gmail.com

Іншомовна освіта удосконалюється цифровими засобами навчання, можливості яких інтеріоризують у процес формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності (МІКК), зокрема у навчання письма. Цифрові засоби навчання суттєво оптимізують самостійну навчально-пізнавальну діяльність тих, хто вчиться, і тих, хто прагне оволодіти іноземною і культурою (ІМіК) на достатньому рівні. Однією із комунікативних цілей навчання і вивчення ІМіК є формування культурної вторинної мовної особистості, здатності якої визначаються уміннями створювати діалог культур, зокрема за допомогою писемної комунікації на міжкультурному рівні.

Використання інтернет-технологій дозволило організувати віртуальне навчальне середовище, у якому майбутні викладачі мають у своєму розпорядженні крім навчально-методичних матеріалів ще й зворотний зв'язок із викладачем, що доводить суб'єкт-суб'єктну модель педагогічної взаємодії. Для створення такої співпраці виступають такі цифрові засоби як навчальна платформа Moodle, Zoom, Teams, Meet [2; 6].

Письмо як вид мовленнєвої діяльності і як мета оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю зазнає інтенсифікації на основі використання цифрових засобів, зокрема навчальної платформи Moodle або дошки-padlet.

Майбутні викладачі мають можливість спілкуватись, користуючись німецькою мовою, із викладачем і одногрупниками, з іншого - налагодити міжособистісне спілкування із носіями мови, представниками культур, чия мова вивчається. Для формування та удосконалення писемномовленнєвих умінь може бути застосована у віртуальному навчальному середовищі так звана дошка – padlet для моделювання комунікативних ситуацій та можливості розвитку творчих здібностей написання текстів.

Володіння ІМіК майбутніх викладачів визначається рівнем С2.2 [5], а відтак має на меті розвиток навчально-стратегічної компетентності, яка слугує запорукою успішного навчання і вдосконалення писемномовленнєвих навичок і вмінь іноземною мовою в умовах міжкультурного спілкування. Навчання стратегічної компетентності врегульовується наявністю засобів навчання, зокрема цифрових, що є невід'ємною складовою освітнього процесу майбутніх викладачів іноземною мови і культури.

Метою є продемонструвати можливості цифрових засобів для формування писемномовленнєвої компетентності у майбутніх викладачів з використанням навчальних платформ Moodle і дошки-padlet.

Для досягнення мети дослідження було використано низку науково-методичних підходів. Зокрема, проаналізовано спеціалізовану літературу щодо інтеграції Moodle та дошку-padlet в самостійну навчальну діяльність для опанування іншомовною комунікативною компетентністю. Застосовано емпіричний підхід для обґрунтування використання цифрового засобу Padlet як інструментарію розвитку німецькомовного писемного мовлення. Педагогічне спостереження уможливило створення бланка для самоконтролю та самооцінки рівня реалізації писемних навичок у міжкультурній комунікації.

Услід за С.Ю.Ніколаєвою визнаємо навчально-стратегічну компетентність як здатність оперувати різними навчальними і комунікативними стратегіями та вміннями використовувати їх у процесі навчання і вивчення ІМіК і в ситуаціях реального міжкультурного спілкування. Ця компетентність складається із двох компетентностей: навчальної і стратегічної та охоплює метакогнітивну, когнітивну і комунікативну стратегії [7].

У контексті удосконалення власної навчальної компетентності і формування професійно-спрямованих навичок і вмінь здобувачі вищої освіти повинні збагатити свій арсенал технік і стратегій для формування МІКК, а з цією метою розв'язати ряд завдань, покликаних допомогти запам'ятовувати, систематизувати, укладати, продукувати, сприймати і розуміти іншомовну інформацію на рівні міжкультурного діалогу. Доцільно розподілити завдання згідно із компонентами комунікативної компетентності, початком до якої є підготовка, самоорганізація до навчального-пізнавального процесу.

Успішна міжкультурна комунікація вимагає від майбутніх фахівців розвитку низки ключових самостійних навичок. Цей процес охоплює здатність оцінювати та усвідомлювати власні індивідуальні здібності, а також чітко виокремлювати особисті цілі для досягнення успіху у професійній діяльності.

Важливою складовою є вміння моделювати іншомовне середовище засобами німецької мови, що дає змогу ефективно здійснювати самоконтроль і самооцінку, а відтак - повноцінно самореалізуватися у комунікативній та професійній сферах. Окрім того, критично необхідним є вміння самостійно запобігати фрустрації та покращувати мотиваційно-вольовий стан, використовуючи ресурси німецької мови і культури. Це сприяє відчуттю внутрішнього задоволення і зовнішньої потреби у виконуваній роботі.

У межах реалізації стратегій опанування лінгвістичного матеріалу здобувачі вищої освіти виконують комплекс навчальних завдань, спрямованих на поглиблення мовної та соціокультурної компетентностей. Це передбачає аналіз національно-специфічних характеристик лексичних одиниць та добір автентичних зразків, що ілюструють культурні особливості німецькомовних країн. Особлива увага приділяється когнітивній діяльності: розробці авторських інструкцій та пам'яток для подолання міжмовної лакунарності, самостійному виведенню лінгвістичних закономірностей на основі аналізу мовних явищ, а також систематизації знань за допомогою засобів невербальної візуалізації (ментальних карт, діаграм, графіків). Робота з різнорівневою довідковою літературою та словниками дозволяє здобувачам вищої освіти ефективно виокремлювати значущу культурну інформацію та вдосконалювати навички автономного навчання.

Реалізація стратегій удосконалення мовленнєвих умінь магістрантів спрямована на розвиток репродуктивних та продуктивних навичок у контексті професійної діяльності. Студенти відпрацьовують механізми вторинної текстової переробки (усну та письмову репродукцію автентичного матеріалу) та удосконалюють навички створення професійно орієнтованого контенту, зокрема для блогів чи вебсторінок. Важливий аспект становить трансформаційна робота над текстом: заміна номінативних структур вербальними та спрощення складних лексичних одиниць шляхом їх декомпозиції. Когнітивна складова підготовки передбачає глибокий аналіз соціокультурного статусу та лексичного фону ключових слів, а також розвиток соціокультурної сенсибілізації через спостереження за комунікативною поведінкою носіїв мови та критичний аналіз доцільності вживання мовних одиниць у міжкультурному дискурсі.

Письмо на другому (магістерському) рівні вищої освіти залишається ключовим чинником формування іншомовної комунікативної компетенції, виступаючи одночасно і засобом навчання, і його кінцевою метою. Відповідно до Типової програми (рівень С2.1) [5], підготовка майбутніх фахівців з іноземної мови передбачає не лише вдосконалення наявних навичок, а й опанування широкої палітри жанрів і типів текстів. Освітній процес спрямований на розвиток умінь створювати тексти в соціальній, академічній та професійній сферах, зокрема: різні види кореспонденції (від офіційних листів до повідомлень у цифрових форумах), аналітичні та критичні матеріали (рецензії, коментарі), фахову документацію (звіти, характеристики), а також академічні жанри, такі як реферати та магістерські дослідження.

Проілюструємо навчальні можливості використання Moodle та Padlet [1; 2] як засобів для формування і розвитку навичок письма в таблиці 1

Таблиця 1

Навчальні можливості використання Moodle та Padlet як засобів інтенсифікації навчання письма

Навчальна платформа Moodle	**Дошка-padlet**
1)виконання тренувальних тестів	1)виконання тренувальних завдань
2)виконання підсумкових тестів	2) виконання письмових презентацій
3) самоконтроль і самооцінювання (автоматичне оцінювання)	3) самоконтроль і самооцінювання за участю викладача і учасників освітнього процесу
4) написання творчих робіт (есе)	4) написання творчих робіт на тренувальному етапі
5) формувальний і підсумковий контроль	5) формувальний контроль
6) індивідуальна самостійна робота	6) самостійна робота у групі
7) адміністрування викладачем навчальної платформи	7) регулювання навчально-методичного матеріалу студентами
8) використання досвіду писемного спілкування	8) можливість запозичувати досвід один від одного
9) зворотний зв’язок з викладачем після завершення письмового продукування тексту	9) зворотний зв’язок з викладачем під час продукування письмового тексту

Ефективність інтеграції платформи Moodle та сервісу дошки-padlet безпосередньо корелює з рівнем опанування студентами навчальних стратегій, що виконують функцію регуляторів писемномовленнєвої діяльності [3]. У цьому контексті онлайн-дошка padlet виступає дієвим інструментом для візуалізації та впровадження конкретних стратегій, слугуючи моделлю організації продуктивного навчально-пізнавального середовища.

Доцільність інтеграції Moodle та Padlet зумовлена можливістю залучення здобувачів вищої освіти до активної участі в онлайн-конференціях і вебінарах, що сприяє послідовному вдосконаленню навичок письма з їх подальшою екстраполяцією на усне мовлення. Моделювання реальних комунікативних ситуацій стимулює студентів до ретельного дотримання жанрових і стилістичних вимог під час створення німецькомовних текстів відповідно до конкретних прагматичних умов спілкування.

Застосування сучасних інформаційних технологій, зокрема навчальних платформ та застосунків, суттєво оптимізує аудиторну та позааудиторну самостійну роботу студентів, спрямовану на автономне опанування писемного мовлення. Ефективність цього процесу посилюється завдяки вдосконаленню навичок використання навчальних стратегій, що корелюють із комунікативними цілями та інструментарієм інтернет-технологій. Взаємодія викладача та здобувачів освіти в межах німецькомовної діяльності трансформується у рівноправне партнерство, де обидві сторони спільно реалізують завдання, специфічні для конкретного виду мовленнєвої діяльності, зокрема письма. Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на аналіз цифрових ресурсів зворотного зв’язку та рефлексії як механізмів інтенсифікації навчання рецептивних видів діяльності (аудіювання та читання) у контексті міжкультурної комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко, О. (2024). Дошка padlet в навчанні англійської мови: аналіз світового досвіду. Освіта. Інноватика. Практика, 12(7), 14–20. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i7-002
2. Задорожна, І.П. (2021). Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов: можливості, проблеми та шлях їх вирішення https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/10/25.pdf
3. Кузьменко, О., Лісова, Ю., & Новік, К. (2022). Використання освітнього потенціалу онлайн-дошок в аспекті розвитку діалогічного мовлення учнів. Актуальні питання гуманітарних наук, 49(1), 270–279.
4. Синекоп О., Коваль Т., Матвієнко О., Зєня Л. (2023). Цифрові інструменти у тестовому контролі сформованості в ІТ студентів професійно орієнтованої англомовної компетентності. Іноземні мови. 3, С.20-25
5. Borisko, N., Gutnik W., Klimentjewa M. & Ignatenko, T. (2004). Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universtäten und pädagogischen Hochschulen. Ленвіт
6. Pysanko M. L. and Martynenko O. Ye., (2020).“Moodle as a means of teaching prospective interpreters via e-course on listening comprehension in english”, itlt, vol. 75, no. 1, pp. 237–252, Feb.
7. Svyrydjuk, V., Bodyk, O., Kalinina L., Prokopchuk, N. & Khrystych N. (2024). The digital frontier: strategies and tools for cultivating educational-strategic competence for pre-service teachers. Інформаційні технології і засоби навчання. 3, 101, 1-14. DOI: 10.33407/itlt.v101i3.5547

УДК 811(07)

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЧЕРЕЗ СТИМУЛЮВАННЯ МОТИВАЦІЇ

Ірина Снісаренко,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки,
Донецький державний університет внутрішніх справ, Кропивницький, Україна
irynasnis72@gmail.com

В епоху глобалізації та інформатизації оволодіння англійською мовою стало важливою рушійною силою особистісного розвитку та суспільного прогресу. Процес вивчення англійської мови сповнений викликів того, як мотивувати здобувачів освіти та підтримувати їхню залученість до навчального процесу, стало важливою проблемою в освітній сфері. Володіння англійською мовою вийшло за межі суто мовних умінь і перетворилося на ключову компетентність для здобувачів, зокрема для участі у міжнародних обмінах, спілкування на освітніх і наукових зібраннях та й власне для розширення глобального світогляду. Залученість студентів, як важливий показник участі та зусиль здобувачів освіти в навчальній діяльності, є необхідною умовою забезпечення ефективності навчання і водночас динамічним процесом, що залежить від низки чинників, серед яких провідну роль відіграють підтримка з боку викладача та самомотивація у вивченні іноземної мови, що виявляється *актуальним* у сучасній педагогічній науці. Власне, з'ясування окремих ефективних шляхів оволодіння іноземною мовою через підвищення мотивації до її вивчення і слугує *метою* нашої розвідки.

Коли навчальний контекст відповідає психологічним потребам здобувачів освіти, він ефективно стимулює мотивацію. Зокрема, емоційна підтримка з боку викладача може підвищувати не лише мотивацію до вивчення англійської мови, а й рівень самоефективності здобувачів. Крім того, результати наявних досліджень свідчать про тісний взаємозв'язок між підтримкою викладача та навчальною мотивацією студентів [1, 6].

Залученість студентів є важливим показником для вимірювання рівня участі здобувачів освіти в навчальних завданнях, а також значущим індикатором якості навчання, який позитивно прогнозує академічну успішність і відображає поведінкові, когнітивні та емоційні зусилля, які докладають студенти у процесі навчання. У контексті вивчення іноземних мов роль залученості студентів є особливо важливою, оскільки автоматизація мовленнєвих навичок потребує тривалої та повної залученості здобувачів освіти.

Емоційна комунікація зі здобувачами сприяє встановленню гармонійних взаємин між викладачем і студентами, що, своєю чергою, позитивно впливає на залученість перших та їхні навчальні досягнення. Викладачам варто усвідомлювати суб'єктність студентів і заохочувати їх до самостійного навчання, оскільки за умови задоволення потреби в автономії вони з більшою ймовірністю будуть мотивовані до активної участі у вивченні іноземної мови.

Щодо взаємозв'язку між підтримкою з боку викладача та мотиваційною системою «Я» у вивченні другої мови (L2 Motivational Self System (Al-Hoorie, 2018; Hu et al., 2025; Rgatoğlu, 2021), то підтримка викладача має позитивну кореляцію з цією системою та виступає її предиктором, адже вона здатна підвищувати залученість студентів і посилювати їхню задоволеність навчальним досвідом. Упродовж останніх років емпіричні дослідження показали, що мотиваційна система L2 Motivational Self System у вивченні другої мови має потужний прогностичний вплив на навчальну поведінку студентів у процесі оволодіння іноземною мовою та здатна спонукати їх до більш наполегливого й свідомого вивчення англійської мови. Чим сильнішою є мотивація до ідеального L2, тим більш позитивною є мотиваційна поведінка студентів, що, своєю чергою, сприяє досягненню вищих результатів.

Зворотний зв'язок як під час занять, так і в позанавчальний час надає можливість оцінити прогрес студентів у вивченні професійно-орієнтованого англійського спілкування. Викладачі можуть бачити, наскільки добре здобувачі засвоюють нові лексичні одиниці, граматичні структури, розуміють фахові терміни та використовують мову у реальних ситуаціях комунікації. Це допомагає їм визначити свої сильні та слабкі сторони і зосередитися на подальшому удосконаленні. Водночас, зворотний зв'язок дозволяє студентам адаптувати свій навчальний процес. Вони можуть отримувати поради та рекомендації щодо того, як краще вчити англійську мову для професійних цілей. Використовуючи цю інформацію, можна змінювати стратегію навчання, вибирати відповідні матеріали та ресурси, які краще відповідають їхнім потребам і рівню навчальної автономії [2].

Підтримувальна поведінка викладачів, зокрема надання рекомендацій, зворотного зв'язку та заохочення на заняттях з англійської мови, може задовольняти базові психологічні потреби студентів в автономії, компетентності та соціальній взаємодії, тим самим стимулюючи їхню навчальну мотивацію. Підтримка з боку викладача здатна ефективно стимулювати внутрішню мотивацію студентів та їхні ідеальні цілі, звужувати розрив між поточним і майбутнім рівнем мовної підготовки, а також сприяти поступовому наближенню процесу вивчення мови до досягнення ідеального рівня володіння іноземною мовою.

З педагогічної точки зору, у процесі навчання іноземної мови, викладачі повинні надавати студентам достатню емоційну підтримку, підтримку автономії та розвиток компетентності для стимулювання їхньої залученості. Також слід враховувати потреби студентів, сприяти взаємодії між викладачем і студентами та створювати розслаблюючий і приємний навчальний контекст, щоб підвищити благополуччя студентів та їхню активну участь у навчанні.

На думку, І. Іванченко та Т. Колесник, для студентів немовних спеціальностей необхідні такі педагогічні умови, які здійснюють позитивний вплив на мотивацію вивчення іноземної мови:

а) умови, що впливають на формування внутрішньої мотивації: - професійний інтерес і, відповідно, усвідомлення практичної і теоретичної значущості одержуваних знань для майбутньої професійної діяльності (використання на заняттях елементів, що імітують майбутню професійну діяльність, підбір пізнавальних і цікавих текстів/статей); врахування особливостей професійно-психологічної діяльності, формування навичок

дослідницької роботи через індивідуалізацію навчання; - викладач (його особистісні якості, методична грамотність, орієнтованість у спеціальності, усвідомлення викладачем тих цілей, які ставлять перед собою студенти, вивчаючи іноземну мову, комунікабельність, відкритість, демократичність організації процесу навчання; емоційна насиченість занять, що сприяє кращому засвоєнню знань і здійснюється через активні методи навчання);

б) умови, що впливають на формування зовнішньої мотивації: створення ситуації успіху, усвідомлення невдачі і її причин, змагальність занять, комунікативна спрямованість занять [3].

Враховуючи ключову роль мотивації у вивченні англійської мови, викладачі можуть оптимізувати навчальний контекст через розробку та використання інтерактивних навчальних заходів [4], таких як рольових ігор, групових дискусій та позакласних практичних активностей (англомовних культурних заходів, ознайомлення з успішними рольовими моделями, ведення навчальних щоденників, тощо), щоб надати студентам можливість мовної практики для стимулювання їхнього інтересу.

Індивідуальні інтерактивні практики викладання англійської мови для здобувачів вищої освіти спрямовані на підвищення мовних навичок через взаємодію з викладачем. Ці практики дозволяють зосередитися на індивідуальних потребах здобувачів, їх слабких та сильних сторонах, що в кінцевому підсумку сприяє покращенню мовних навичок [5]. Це:

- індивідуальні виступи (здобувач вищої освіти готує виступ на задану тему, після чого викладач дає зворотній зв'язок щодо вимови, структури мови та використання лексики, що допомагає розвивати навички публічного виступу та самостійної побудови висловлення);

- індивідуальні інтерв'ю (викладач проводить інтерв'ю із здобувачем вищої освіти, імітуючи реальні ситуації спілкування. Така практика зосереджена на розвитку навичок слухання та відповіді, що допомагає здобувачам вищої освіти краще адаптуватися до стресових комунікативних ситуацій);

- інтерактивне наставництво (викладач працює індивідуально зі здобувачем вищої освіти над покращенням конкретних аспектів мовлення, включаючи граматику, лексику чи фонетику. Він може використовувати інтерактивні вправи, такі як заповнення прогалин, виправлення помилок у текстах та інші подібні завдання). Індивідуальні інтерактивні методи не тільки сприяють залученню здобувачів освіти в активний процес навчання, а й дозволяють викладачу з’ясувати специфічні потреби кожного здобувача [ibid.].

Отже, організація інтерактивних занять з англійської мови для майбутніх психологів, залучення їх до роботи на онлайн платформах, запрошення носіїв мови на заняття (переважно онлайн), перегляд фільмів, відеосюжетів вимагає активного використання ресурсів та інструментів, що дозволяють зробити навчання ефективним і мотивуючим. Відтак, опис результатів використання можливих засобів навчання іноземної мови з метою підвищення мотивації до навчання може слугувати *перспективним* напрямком подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балашов Е. Д. Метакогнівтивні стратегії в мотивації навчання студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, 2023. No 16. С. 13–21. https://www.researchgate.net/publication/371827497_METACOGNITIVE_STRATEGIES_AND_MOTIVATION_OF_STUDENT_LEARNING [accessed Jan 26 2026]. URL: https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/3780;

2. Дмитренко Н., Будас Ю. Роль зворотного зв'язку в автономному навчанні професійно орієнтованого англомовного спілкування. *Linguodidacticae*. № 1. 2023. С. 36-43. URL: https://journals.uran.ua/ald/article/view/284983

3. Іванченко І., Колесник Т. Формування мотивації до вивчення іноземної мови у студентів немовних спеціальномтей. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні тенденції соціально-економічного розвитку агропромислового виробництва України в контексті інтеграції у світову економіку»*. Зб. наук. праць. Ніжин: ПП Лисенко М.М. 2014. С. 300-304. URL: http://nati.org.ua/docs/zbirnik_005.pdf

4. Кондратьєва О. М., Дуброва О. В., Пономаренко О. В. Застосування ігрових методів навчання на заняттях з англійської мови в умовах соціально-емоційного середовища. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.* Серія "Психолого-педагогічні науки". 2025. № 1. С. 170-177. URL: https://lkp.ndu.edu.ua/index.php/nz/article/view/1257

5. Нич О. Б., Кузьменко Ю. О. Особливості використання інтерактивних методик у викладанні англійської мови для здобувачів вищої освіти. *Академічні візії*. 2025. № 44. URL: file:///C:/Users/Note/Downloads/%D0%9D%D0%B8%D1%87,+%D0%9A%D1%83%D0%B7%D1%8C%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf

6. Рубан Л.М. Мотивація студентів до вивчення іноземної мови на немовних факультетах. Лінгводидактика. *Вісник ХНУ*. 2024. № 1103. С. 187-190. URL: file:///C:/Users/Note/Downloads/2662-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-5216-1-10-20150526.pdf

7. Ali H. Al-Hoorie. The L2 motivational self system: A meta-analyses. *Studies in Second Language Learning and Teaching.* T.8 (4). 2018. P. 721-754. URL: http://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt

8. Hu Xiao, Zhang Yuying, Hennebry-Leung Mairin. Conceptualising the actual L2 self into the L2 motivational self system. *System*. Volume 130. June 2025. P. 1-19. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X25000302;

9. Rgatoğlu Aydan. L2 Motivational Self System and Learning Approachesof High School Students. *Education Quarterly Reviews*. Vol.4. Special Issue 1: Primary and Secondary Education. 2021. P. 240-252. URL:https://www.asianinstituteofresearch.org

УДК: 378:37.02:37.01/.09

АУДІОВІЗУАЛЬНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ КУРСАНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Юлія Твердохліб,
кандидат політичних наук, доцент,
старший викладач кафедри іноземних мов,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного,
Львів, Україна
1717yuliatm1717@gmail.com

Сучасні умови підготовки військових фахівців зумовлюють необхідність якісного володіння англійською мовою як мовою міжнародної військової взаємодії. Особливої актуальності набуває проблема формування англомовної військової термінологічної компетентності у курсантів немовних спеціальностей, для яких вивчення іноземної мови не є профільним, однак має безпосереднє прикладне значення.

Традиційні методи навчання, орієнтовані переважно на текстову роботу та переклад, не завжди забезпечують ефективне засвоєння термінології та її подальше використання у професійній комунікації. У цьому контексті зростає роль аудіовізуальних методів, які поєднують мовний матеріал з професійним контекстом і сприяють формуванню цілісного уявлення про військовий дискурс.

Аналіз застосування обох моделей показує, що:

1. Текстоцентрична модель навчання сприяє точнішому засвоєнню орфографії військової термінології, тоді як аудіовізуальні методи забезпечують вищу динаміку та швидкість її опанування.
2. Традиційна текстоцентрична модель навчання передбачає систематичне багаторазове повторення лексичного матеріалу, тоді як аудіовізуальні методи сприяють більш природному та менш формалізованому засвоєнню військової термінології, знижуючи рівень психологічного напруження та опору у процесі вивчення іноземної мови.
3. Текстоцентрична модель показала хороші результати у формуванні рецептивних і письмових навичок роботи з військовою документацією, натомість аудіовізуальні методи продемонстрували позитивний вплив на розвиток навичок сприйняття та розуміння військової термінології на слух, що є критично важливим для формування усної професійної комунікації.
4. За традиційного підходу засвоєння термінології відбувається переважно поза комунікативним контекстом, тоді як аудіовізуальні матеріали забезпечують її функціонування в автентичних професійних ситуаціях.
5. Текстоцентрична модель дозволяє чітко регулювати обсяг і складність навчального матеріалу, у той час як аудіовізуальні матеріали, доступні на платформі YouTube у переважній більшості є автентичними та неадаптованими до рівня курсантів, що спричиняє важкість розуміння для курсантів з низьким

рівнем володіння мови. Проте такі методи підвищують навчальну мотивацію та залученість курсантів.

6. За традиційного навчання курсанти часто демонструють обмежену здатність до швидкого впізнавання термінів на слух, у той час як аудіовізуальні матеріали покращують сприйняття та розпізнавання термінів у реальному мовному потоці.
7. Традиційне повторюване вивчення термінології сприяє структурованому запам'ятовуванню, у той час як аудіовізуальні методи роблять навчання більш інтерактивним і мотивуючим для курсантів немовних спеціальностей.
8. Текстоцентричні методи дозволяють легко контролювати складність лексики, тоді як аудіовізуальні методи стимулюють креативне мислення та здатність застосовувати терміни у нестандартних ситуаціях.
9. За традиційного підходу процес навчання може здаватися механічним та формалізованим, у той час як аудіовізуальні методи сприяють більш природній інтеграції термінології у професійний дискурс.
10. Обидві методики сприяли контекстуальному засвоєнню лексики: у випадку традиційної текстоцентричної моделі це проявлялося у письмовому сприйнятті термінів, тоді як аудіовізуальні методи забезпечували розуміння на слух, посилене наявністю відеоряду.

Отже, як бачимо, кожна модель є певною мірою ефективною залежно від цілей, які обирає викладач. Якщо мова йде про підготовку до відпрацювання письмових формалізованих документів або здійснення перекладу, традиційна текстографічна модель демонструє суттєві переваги, якщо ж є потреба у швидкому засвоєнні лексики, підвищенні рівня мотивації до вивчення іноземної мови, формулюванні критичного мислення, формування готовності до спілкування та функціонування в автентичних професійних ситуаціях, то аудіовізуальна модель слугуватиме ефективнішим інструментом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сергієнко О. О. Сучасні методи викладання англійської мови у вищих військових навчальних закладах // Академічні візії. – Вип. 38, 2024. – С.1-8.
2. Y. Tverdokhlib, "YOUTUBE AS A TOOL FOR LEARNING ENGLISH MILITARY TERMINOLOGY BY CADETS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES", *ITLT*, vol. 107, no. 3, pp. 54–68, Jun. 2025, doi: 10.33407/itlt.v107i3.6133.

УДК: 378:37.02:37.01/.09

МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ЗАНЯТТЯ З ВИКОРИСТАННЯМ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ

Юлія Твердохліб,
кандидат політичних наук, доцент,
старший викладач кафедри іноземних мов,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного, Львів, Україна
1717yuliatm1717@gmail.com

Професійно орієнтоване навчання англійської мови у військових закладах освіти реалізується в межах концепції English for Specific Purposes (ESP), зокрема її піднапряму English for Military Purposes (EMP). Ключовою характеристикою цього підходу є орієнтація на реальні комунікативні потреби майбутніх фахівців та використання автентичних матеріалів. З метою забезпечення цієї цілі доволі ефективним і мотивуючим є застосуваня аудіовізуальної методики, оскільки у військовому контексті аудіовізуальні матеріали дозволяють відтворити реалістичні умови професійної діяльності, зокрема брифінги, радіообмін, інструктажі та After Action Reviews, що є надзвичайно важливим для формування термінологічної компетентності.

Аудіовізуальні методи навчання передбачають використання відео- та аудіоматеріалів, які поєднують мовленнєву інформацію з професійним контекстом. У процесі вивчення англійської військової термінології доцільно використовувати такі види матеріалів:

- відеозаписи військових брифінгів і пресконференцій;
- навчальні відео з тактики та процедур НАТО;
- аудіозаписи радіообміну;
- документальні матеріали з субтитрами.

Перевагою аудіовізуальних методів є можливість засвоєння термінів у контексті їх реального вживання, що сприяє формуванню не лише лексичних знань, а й умінь професійної комунікації. Крім того, такі методи позитивно впливають на мотивацію курсантів, оскільки демонструють практичну цінність володіння англійською мовою для майбутньої служби.

Ефективне використання аудіовізуальних методів передбачає чітку структуризацію заняття з іноземної мови, яке повинне включати такі етапи:

1. **Pre-viewing (або pre-listening) (підготовчий етап).**
   На цьому етапі здійснюється введення ключової військової термінології, актуалізація фонових знань та формулювання навчальних завдань.
2. **While-viewing (або while-listening) (основний етап).**
   Курсанти переглядають відеоматеріал (слухають аудіо) із завданнями на ідентифікацію та розуміння термінів, визначення їх функцій у професійному контексті.

3. **Post-viewing (або Productive stage) (заключний етап).**
Виконуються продуктивні завдання: рольові ігри, моделювання брифінгів, обговорення ситуацій, що сприяє активному використанню засвоєної термінології.

Етап заняття	**Мета / завдання**	**Типи завдань / діяльності**	**Очікувані результати**
Pre-viewing (підготовчий)	Підготовка курсантів до роботи з автентичним матеріалом; введення ключової термінології	- Актуалізація знань через запитання та обговорення- Складання асоціативних мап для ключових термінів - Передбачення змісту відео/аудіо за ключовими словами - Короткі дискусії у парах/групах щодо теми	- Формування базових знань термінів - Усвідомлення мети заняття - Мотивація та психологічна готовність до сприйняття матеріалу
While-viewing (основний)	Контекстуальне сприйняття термінології; розвиток слухових і візуальних навичок	- Перегляд відео / прослуховування аудіо з завданням на виявлення та виписування термінів - Створення асоціативних та тематичних карт під час перегляду- Рольові ігри / моделювання професійних ситуацій (брифінги, інструктажі, радіообмін) - Заповнення таблиць “термін – визначення – контекст” - Мікротести на перевірку розуміння термінів у процесі перегляду	- Покращене розпізнавання термінів на слух і візуально - Контекстуальне розуміння професійної лексики - Формування навичок застосування термінів у комунікації
Post-viewing (заключний)	Закріплення та продуктивне використання термінології	- Рольові ігри / моделювання брифінгів та де брифінгів	Усвідомлене використання термінів у різних комунікативних ситуаціях

		- Обговорення та рефлексія складних термінів - Створення асоціативних мап пам'яті для повторення термінів - Письмові вправи на переклад та складання коротких звітів - Короткі презентації або міні-доповіді з використанням нових термінів - Інтерактивні тести та квізи для перевірки засвоєння	- Закріплення довготривалого запам'ятовування - Розвиток критичного мислення та самостійності у застосуванні лексики

Така модель забезпечує інтеграцію рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності та сприяє глибшому засвоєнню лексичного матеріалу.

Додаткові важливі аспекти запропонованої моделі заняття:

- **Мультимодальність:** поєднання текстової, аудіальної та візуальної інформації дозволяє одночасно задіяти різні канали сприйняття, що підвищує ефективність запам'ятовування (Dual Coding Theory).
- **Диференціація:** завдання та темп виконання можуть адаптуватися до рівня підготовки курсантів, спеціалізації та досвіду роботи з англійською мовою.
- **Поступова складність:** матеріал подається від простих термінів і процедур до комплексних професійних дискурсів, що зменшує когнітивне навантаження (Cognitive Load Theory).
- **Мотиваційний ефект:** використання автентичних відео та аудіо підвищує цікавість та залученість курсантів, демонструючи практичну цінність вивчення термінології.
- **Інтеграція з професійними стандартами:** модель дозволяє наближати навчання до стандартів НАТО (STANAG 6001), що формує готовність курсантів до міжнародної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Рябокучма Т. О., Кельман А. В., Хмель О. В., Костик О. І. Використання аудіовізуальних матеріалів у системі іншомовної підготовки курсантів // 2020. № 22, вип. 3. С. 91–94. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.18

2. Стечкевич О. О., Якимович Т. Д. Використання аудіовізуальних засобів навчання у професійно-практичній підготовці майбутніх фахівців // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Вип. 52, 2022. С. 152.

УДК 378.017:81'373.45-047.22]:378.046-022.217]:004](06)

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО СТУПЕНЯ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ

Любов Тітова,
доктор філософії, викладач кафедри
інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
Умань, Україна
l.o.titova@udpu.edu.ua

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується поглибленням процесів діджиталізації та інтеграцією університетів у глобальний науковий та освітній простір, що зумовлює зростання вимог до рівня фахової іншомовної підготовки здобувачів освітньо-наукового ступеня. Для цієї категорії здобувачів володіння іноземною мовою набуває не лише комунікативного, а й професійно-наукового значення, оскільки є необхідною умовою здійснення дослідницької діяльності, академічної мобільності, публікації результатів наукових досліджень у міжнародних виданнях та участі у професійних наукових спільнотах.

В умовах цифрової трансформації освітнього процесу особливого значення набуває використання цифрових освітніх платформ, які забезпечують доступ до автентичних іншомовних ресурсів, підтримують різні форми наукової комунікації та створюють можливості для організації індивідуалізованого й колаборативного навчання. Водночас традиційні підходи до іншомовної підготовки не повною мірою враховують специфіку освітньо-наукового рівня, зокрема потребу у формуванні навичок академічного письма, презентації та обговорення результатів дослідження іноземною мовою.

Зазначене зумовлює актуальність пошуку ефективних педагогічних підходів до формування фахової іншомовної компетентності здобувачів освітньо-наукового ступеня з опорою на потенціал цифрових освітніх платформ як складника сучасного університетського освітнього середовища.

Метою дослідження є обґрунтування педагогічного потенціалу цифрових освітніх платформ у процесі формування фахової іншомовної компетентності здобувачів освітньо-наукового ступеня. Для досягнення поставленої мети в дослідженні передбачено уточнення змісту фахової іншомовної компетентності здобувачів освітньо-наукового ступеня, аналіз можливостей цифрових освітніх платформ у контексті іншомовної підготовки, а також визначення педагогічних переваг їх використання в сучасному університетському освітньому середовищі.

Методологічну основу дослідження становлять положення компетентнісного, діяльнісного та системного підходів, що забезпечують цілісне розуміння процесу формування фахової іншомовної компетентності здобувачів освітньо-наукового ступеня в умовах цифровізації. У межах дослідження застосовано методи теоретичного аналізу й

узагальнення наукових джерел з проблем іншомовної підготовки у вищій школі, цифровізації освіти та використання цифрових освітніх платформ, що дало змогу уточнити зміст фахової іншомовної компетентності на освітньо-науковому рівні.

Матеріалами дослідження слугували наукові публікації вітчизняних учених, а також освітні практики використання цифрових платформ у процесі іншомовної підготовки здобувачів освітньо-наукового ступеня. Для інтерпретації отриманих результатів використано методи порівняльного аналізу, систематизації та педагогічного узагальнення, що дозволило визначити дидактичні можливості цифрових освітніх платформ та обґрунтувати доцільність їх застосування у формуванні фахової іншомовної компетентності.

На освітньо-науковому рівні вищої освіти іншомовна підготовка виходить за межі формування загальних мовних умінь і спрямовується на забезпечення здатності здобувачів ефективно використовувати іноземну мову у процесі науково-дослідницької та професійної діяльності. Йдеться про роботу з фаховими науковими джерелами, створення власних академічних текстів, презентацію результатів досліджень та участь у науковій комунікації, як у вітчизняному, так і в міжнародному академічному середовищі [3].

У цьому контексті фахова іншомовна компетентність здобувачів освітньо-наукового ступеня розглядається як інтегративне утворення, що забезпечує використання іноземної мови як інструменту наукового пізнання та професійної самореалізації в міжнародному академічному середовищі. Її сформованість передбачає поєднання мовних знань, умінь академічної комунікації та здатності застосовувати іноземну мову у процесі науково-дослідницької діяльності.

Структурно фахова іншомовна компетентність здобувачів освітньо-наукового ступеня охоплює кілька взаємопов’язаних складових. Мовна складова передбачає володіння фаховою термінологією, лексико-граматичними засобами та жанровими особливостями наукового мовлення. Комунікативна складова виявляється у здатності здійснювати усну та письмову академічну взаємодію, брати участь у наукових дискусіях і професійному спілкуванні іноземною мовою. Академічна складова пов’язана з умінням створювати наукові тексти відповідно до міжнародних стандартів академічного письма, дотримуючись вимог логіки, аргументації та академічної доброчесності. Професійно-дослідницька складова відображає здатність використовувати іноземну мову для здійснення науково-дослідницької діяльності, презентації та обговорення результатів досліджень у науковій спільноті.

Окреслені складові фахової іншомовної компетентності здобувачів освітньо-наукового ступеня зумовлюють необхідність пошуку ефективних засобів їх цілеспрямованого формування в умовах діджиталізації освітнього процесу сучасного закладу вищої освіти. За таких умов особливої значущості набувають цифрові освітні платформи, які забезпечують інтеграцію іншомовної підготовки з науково-дослідницькою діяльністю здобувачів, створюють можливості для поєднання академічного письма, фахової комунікації та презентації результатів досліджень у цифровому середовищі. Саме це зумовлює доцільність аналізу їх дидактичного потенціалу у контексті формування фахової іншомовної компетентності здобувачів освітньо-наукового ступеня.

Аналіз дидактичного потенціалу цифрових освітніх платформ засвідчив, що платформи управління навчанням (зокрема Moodle, Google Classroom, Canvas) забезпечують системну організацію іншомовної підготовки здобувачів освітньо-наукового ступеня шляхом інтеграції навчальних матеріалів, завдань з академічного письма та інструментів зворотного зв'язку. Використання зазначених платформ у межах курсів з іншомовної підготовки дає змогу поєднати роботу з фаховими текстами з виконанням індивідуальних дослідницьких завдань, зокрема підготовкою анотацій до наукових статей, оглядів літератури та доповідей іноземною мовою.

Онлайн-платформи для перевірки академічного письма та редагування текстів (таких як Grammarly, Writefull, Overleaf) сприяють формуванню діяльнісного компонента фахової іншомовної компетентності шляхом удосконалення навичок мовного оформлення наукових текстів, дотримання жанрових і стилістичних норм академічного мовлення, а також підвищення якості саморедагування. У процесі використання цих платформ здобувачі освітньо-наукового ступеня мають можливість працювати з власними дослідницькими текстами, що забезпечує безпосередній зв'язок іншомовної підготовки з їх науковою діяльністю [2].

Окремої уваги заслуговують цифрові платформи для комунікації та співпраці (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet), які створюють умови для розвитку комунікативної складової фахової іншомовної компетентності. Їх використання у форматі онлайн-семінарів, захистів дослідницьких проєктів, наукових дискусій та презентацій результатів досліджень іноземною мовою сприяє формуванню навичок усної академічної комунікації, аргументації та міжкультурної взаємодії [1, 5].

Важливим інструментом формування фахової іншомовної компетентності здобувачів освітньо-наукового ступеня є використання масових відкритих онлайн-курсів (MOOCs), таких як Coursera, edX, FutureLearn, а також платформ від провідних університетів світу. Ці ресурси забезпечують доступ до структурованих навчальних курсів з різних галузей знань іноземною мовою, що дозволяє здобувачам навчатися у власному темпі, поєднуючи формування іншомовної компетентності з вивченням фахових курсів. Особливу цінність представляє можливість взаємодії з міжнародними експертами та колегами, участь у форумах і дискусіях, що сприяє розвитку міжкультурної комунікативної компетентності на академічному рівні [1, 2].

Крім загальноосвітніх платформ, ефективними є спеціалізовані ресурси для вивчення іноземної мови академічного спрямування, зокрема такі як LingQ, Academic English Online, British Council LearnEnglish, Research Writing Tools. Вони надають доступ до адаптованих навчальних матеріалів, вправ з академічного письма, термінологічних словників та інтерактивних завдань, що дозволяє здобувачам системно вдосконалювати професійно-наукову лексику, структурувати наукові тексти та підвищувати якість мовної підготовки. Окремої уваги заслуговують платформи з використанням штучного інтелекту (наприклад, Busuu, Rosetta Stone, LingQ та інші), що дозволяють персоналізувати процес вивчення іноземної мови за рахунок адаптивного навчання, розпізнавання та аналізу мовлення для покращення вимови тощо [4]. Використання таких ресурсів у комплексі з цифровими платформами для навчання і наукової комунікації забезпечує синтез теоретичних знань і практичних умінь, необхідних для ефективного виконання дослідницьких завдань іноземною мовою.

Таким чином, цифрові освітні платформи виступають не лише технічним засобом підтримки іншомовного навчання, а й комплексним педагогічним інструментом формування фахової іншомовної компетентності здобувачів освітньо-наукового ступеня. Їх доцільне використання забезпечує інтеграцію іншомовної підготовки з науково-дослідницькою діяльністю, сприяє підвищенню мотивації до використання іноземної мови у професійному контексті та відповідає сучасним тенденціям діджиталізації вищої освіти.

Цілеспрямоване використання цифрових платформ дозволяє підвищити ефективність формування навичок академічного письма, роботи з фаховою літературою, презентаційних умінь і участі у міжнародних наукових дискусіях. Це, у свою чергу, стимулює мотивацію здобувачів до опанування іноземної мови як інструменту наукової діяльності та професійної самореалізації, сприяє розвитку міжкультурної академічної комунікації та підготовці конкурентоспроможних дослідників світового рівня.

Перспективи подальших наукових пошуків у межах даної педагогічної проблеми полягають у проведенні емпіричних досліджень щодо ефективності різних типів цифрових платформ для формування фахової іншомовної компетентності, а також у вивченні ролі інструментів штучного інтелекту для індивідуалізації та оптимізації процесу навчання. Подальше дослідження цих аспектів сприятиме удосконаленню цифрових освітніх практик у вищій школі та підвищенню рівня підготовки здобувачів освітньо-наукового ступеня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лазаренко Г. С., Козак С. В., Мединська С. І. Цифрова персоналізація навчання як чинник формування іншомовної комунікативної компетентності. *Вісник науки та освіти.* 2025. № 12(42). С. 685–699. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12(42)-685-699.

2. Медведєва А. О. Використання Інтернет-ресурсів та онлайн-платформ у навчанні польської мови. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2024. № 5(23). С. 876–887. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-5(23)-876-887.

3. Семеновська Л. А. Особливості підготовки докторів філософії до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Педагогічні науки.* 2021. № 78. С. 57–62. DOI: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.78.249811.

4. Тітова Л. О. Використання штучного інтелекту у вивченні іноземних мов. *Методологія сучасних наукових досліджень:* зб. наук. пр. учасників XXI Міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 27–28 берез. 2025 р. Харків, 2025. С. 415–417. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/18400.

5. Шикун А. В. Застосування комп’ютерних технологій у викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти: виклики та перспективи. *Педагогічні науки: теорія та практика.* 2025. № 2. С. 210–215. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-27.

УДК 355.233:378.147:811

КОНТЕКСТНО-РІШЕННЄВЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВОЇ АКАДЕМІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Світлана Чернецька,
старший викладач кафедри іноземних мов,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного, Львів, Україна
cherneskiy@ukr.net

Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі іншомовної комунікації у професійній діяльності майбутніх офіцерів Збройних Сил України, зокрема в умовах міжнародної військової співпраці, участі у спільних навчаннях, миротворчих операціях та взаємодії з партнерами країн-членів НАТО. Формування фахової іншомовної комунікативної компетентності курсантів військових академій у сучасних умовах діджиталізації освітнього процесу вимагає впровадження інноваційних методів, здатних забезпечити не лише мовну правильність, а й оперативність, точність та функціональну доцільність іншомовного мовлення.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування контекстно-рішеннєвого моделювання як інноваційного дидактичного підходу до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності курсантів військової академії в цифровому освітньому середовищі.

Завдання дослідження полягають у визначенні специфіки іншомовної підготовки курсантів, обґрунтуванні сутності контекстно-рішеннєвого моделювання та аналізі його впливу на розвиток професійно орієнтованих мовленнєвих умінь.

Методологія дослідження ґрунтується на компетентнісному, професійно-орієнтованому та ситуаційно-діяльнісному підходах. У роботі використано методи аналізу науково-педагогічних джерел, педагогічного моделювання, систематизації досвіду іншомовної підготовки у військових закладах вищої освіти.

Контекстно-рішеннєве моделювання розглядається як навчальна технологія, що передбачає відтворення комплексних іншомовних ситуацій військово-професійного характеру, у яких курсанти повинні приймати рішення, аргументувати їх та здійснювати комунікацію іноземною мовою в умовах обмеженого часу та інформаційної невизначеності. Цей підхід інтегрує мовленнєву діяльність із процесом військово-професійного мислення, що є ключовим для підготовки майбутніх офіцерів.

Результати дослідження свідчать, що застосування контекстно-рішеннєвого моделювання у цифровому освітньому середовищі військової академії, зокрема через використання платформ дистанційного навчання, інтерактивних сценаріїв та симуляцій командної взаємодії, істотно підвищує рівень сформованості фахової іншомовної комунікативної компетентності курсантів. Реалізація навчальних завдань у змодельованих професійно значущих ситуаціях сприяє формуванню здатності курсантів чітко, лаконічно й логічно передавати інформацію іноземною мовою, використовувати

стандартизовану військову термінологію та дотримуватися вимог службової комунікації відповідно до оперативної обстановки.

Особливу увагу в процесі дослідження приділено розвитку навичок усної іншомовної взаємодії в умовах командної роботи та ієрархічної комунікації, що є визначальною складовою професійної діяльності майбутніх офіцерів. Установлено, що участь курсантів у цифрових сценаріях прийняття рішень сприяє формуванню вмінь адекватно реагувати на мовленнєві дії співрозмовників, дотримуватися комунікативних ролей та ефективно здійснювати обмін інформацією в межах підпорядкованості та відповідальності.

Установлено також, що ефективність зазначеного підходу безпосередньо залежить від поетапності впровадження навчальних ситуацій, поступового ускладнення комунікативних завдань та системної рефлексії результатів мовленнєвої діяльності. Послідовне ускладнення сценаріїв дозволяє курсантам поступово переходити від відтворювального до продуктивного рівня іншомовного мовлення, тоді як рефлексивний компонент забезпечує усвідомлення власних мовленнєвих рішень та їх корекцію. Важливою педагогічною умовою визначено інтеграцію цифрових інструментів, які забезпечують варіативність сценаріїв, оперативний зворотний зв'язок і можливість аналізу прийнятих мовленнєвих рішень у колективному та індивідуальному форматах.

У висновках зазначено, що контекстно-рішеннєве моделювання є ефективним і методично доцільним засобом формування фахової іншомовної комунікативної компетентності курсантів військової академії в умовах діджиталізації освітнього процесу. Запропонований підхід забезпечує інтеграцію мовленнєвої підготовки з професійним військовим мисленням, сприяє розвитку оперативності комунікації та готовності до іншомовної взаємодії в реальних умовах службової діяльності. Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані з розробленням цифрових навчальних сценаріїв для різних військових спеціальностей, а також з експериментальною перевіркою результативності запропонованого підходу у системі вищої військової освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і розвиток компетентностей у вищій школі. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 74, № 6. С. 1-15.
2. Ковальчук В. І. Професійна підготовка майбутніх офіцерів у закладах вищої військової освіти: компетентнісний підхід. Військова освіта. 2020. № 2. С. 45-53.
3. Литвиненко Н. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності у фаховій підготовці військових фахівців. Педагогічні науки. 2021. № 97. С. 112-118.
4. Міністерство оборони України. Доктрина військової освіти України. Київ, 2020. URL: https://www.mil.gov.ua (дата звернення: 10.01.2026).
5. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до іншомовної підготовки у вищій школі в умовах цифровізації. Іноземні мови. 2019. № 4. С. 3-9.
6. Савченко О. Я. Цифрове освітнє середовище як чинник підвищення якості професійної підготовки. Педагогіка і психологія. 2022. № 1. С. 24-31.
7. Шандригось Г. А. Ситуаційне моделювання у професійній підготовці курсантів військових закладів освіти. Збірник наукових праць Національної академії ДПС України. 2023. № 1. С. 89-97.

УДК 378.147:81’243.2-047.44:316.45

АСИНХРОННА ЕКОСИСТЕМА МІЖФАХОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Інна Янченко,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови і літератури,
іноземних мов та перекладу,
Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»
inna.yanchenko.uu@gmail.com

Актуальність дослідження пов’язана з трансформацією вищої освіти в Україні, де станом на 2026 рік асинхронний формат став базовим стандартом через питання безпеки та енергетичну нестабільність. Для інклюзивних ЗВО виникає потреба подолання кризи масштабування у масових потоках, де традиційні методи викладання іноземної мови втрачають ефективність. Системні огляди підтверджують, що зростання кількості здобувачів у дистанційних курсах вимагає адаптації методів оцінювання, особливо коли йдеться про формування комунікативних компетенцій та критичного мислення (Paul et al., 2025). Нинішня діюча система перевернутого навчання (flipped learning) виявилась недостатньо ефективною: синхронні заняття в Zoom перетворюються для більшості здобувачів освіти на пасивне слухання, а тестування в Moodle не перевіряє продуктивні мовленнєві навички. **Метою** дослідження є обґрунтування моделі асинхронної екосистеми взаємної підтримки, де роль викладача зміщується від контролера до архітектора сценаріїв міжфахової комунікації. Модель масштабує інклюзивні практики та підказує здобувачам траєкторії розвитку через автоматизовані механізми зворотного зв’язку, перетворюючи ізольоване навчання на мережу спеціалізованих агентів (Arowolo-Ayodeji, 2025).

Фундаментальним теоретичним підкріпленням виступає концепція алгоритмічної педагогіки (Alam, 2026), що легітимізує трансформацію викладача в архітектора алгоритмів навчання, зберігаючи при цьому педагогічний суверенітет через механізми валідації лише аномальних кейсів. Це забезпечує баланс між алгоритмічною ефективністю та людською справедливістю в оцінюванні мовленнєвого результату. Важливим для методики викладання мови є розуміння асинхронного рецензування не як технічного процесу, а як продуктивної мовленнєвої діяльності, що формує жанр академічного письма через структуровані відгуки учасників (peer feedback). Здобувачі освіти опановують не лише професійну термінологію, а й метамовні засоби критичного аналізу чужих текстів, що є однією з основних компетенцій сучасного фахівця (Ardill, 2025).

Методологія базується на системному підході до проєктування цифрових екосистем (Wang et al., 2025) та методиці CLIL (Content and Language Integrated Leaning) через TBL (Task-based Learning), де мовні форми підпорядковані виконанню значущих

професійних завдань. Основні методи включають моделювання у LMS Moodle та аналіз алгоритмів модуля Workshop. В основу покладено принцип нульової довіри (Zero Trust) з автоматизованою верифікацією продукту, що захищає від некритичного використання ШІ через промпт-завдання, які вимагають врахування особливостей конкретних робочих ситуацій. Зокрема, специфіка перехідного етапу українського законодавства щодо Директив ЄС унеможливлює використання ШІ як єдиного джерела істини: оскільки правове поле постійно змінюється, здобувачі освіти мають демонструвати навички критичного аналізу різнорідних баз даних та володіння специфічною юридичною термінологією. Фінальний бал формується як зважений агрегатор: оцінка за роботу, оцінка за рецензування та валідація викладачем аномалій, що забезпечує легітимність навіть у масових потоках. Система калібрується через контрольні роботи викладача з прихованими помилками, які слугують еталоном для перевірки пильності самих рецензентів (Paul et al, 2025), мінімізуючи ризик дружнього оцінювання.

Асинхронний формат знімає часовий пресинг для осіб із тривожними розладами, а адаптація критеріїв оцінювання за принципами E2R (Easy-to-Read) забезпечує прозорість фідбеку для інклюзивних груп, мінімізуючи мовленнєву тривожність та знижуючи когнітивний поріг для здобувачів з ООП. Інтерфейс Moodle сумісний із програмами екранного доступу, що забезпечує технічну інклюзію, водночас методична інклюзія досягається через використання простої структурованої мови (Plain Language) у дескрипторах рубрик та можливість необмеженого часу на формулювання письмової рецензії без соціального тиску синхронної комунікації. Методологія розглядає навчальний процес як послідовність автоматизованих фаз резільєнтної екосистеми, який включає п’ять етапів від підготовки до рефлексії, забезпечуючи стабільний результат у масових групах. (Leong, 2025). Результати свідчать, що перехід до резільєнтної екосистеми розв’язує проблему «втраченого голосу», коли у великих потоках здобувачі освіти не мають можливості висловитися. Модернізація переносить комунікацію в асинхронний Workshop, де кожен учасник є гарантовано почути через рецензування, що формує оцінювальну грамотність та розвиває навички критичного читання професійних текстів англійською мовою. Peer-review стає простором для розвитку навичок письма через необхідність формулювати аргументовані коментарі (Ardill, 2025). Крос-дисциплінарні завдання реалізують тріалогічне навчання, де здобувачі різних спеціальностей створюють спільний цифровий проект, який імітує реальні процеси міжфахової взаємодії. Використовуються деталізовані дескриптивні рубрики з критеріями якості (Paul et al., 2025), що мінімізує суб’єктивність та забезпечує прозорість оцінювання навіть для здобувачів освіти з когнітивними ООП. Упровадження систем детекції плагіату та використання децентралізованих реєстрів як перспективного інструменту аутентифікації проєктів є ключовим фактором боротьби з академічним шахрайством в епоху генеративного ШІ, створюючи прозору систему підтвердження компетенцій, особливо важливу для інклюзивної освіти (Arowolo-Ayodeji, 2025).

Модель втілюється в кейсі транскордонної цифрової верифікації безпеки інтелектуальних транспортних систем зі спеціальностями 081 Право і 274 Автомобільний транспорт. Для здобувачів освіти 2-3 курсів, які щойно починають освоювати фахову термінологію, завдання диференційовано за складністю через етапну структуру з використанням scaffolding-підходу. На початковому етапі калібрування

здобувачі освіти аналізують зразковий технічний опис вантажівки з навмисними помилками, що дозволяє навчитися бачити невідповідності на спрощеному матеріалі перед основним завданням. Майбутні автомобілісти розробляють англійською технічний паспорт автономної вантажівки, використовуючи структуровані шаблони та глосарії ESP-термінології. Замість складних алгоритмів автопілота фокус зміщено на зрозумілі базові параметри: габарити та вантажопідйомність транспортного засобу, діапазони роботи основних сенсорів, екологічні характеристики двигуна відповідно до євростандартів. Робота з мовною неоднозначністю термінів стає важливим показником фахової підготовки. Наприклад, чітке розрізнення між *gross vehicle weight* та *curb weight* або *braking distance* та *stopping sight distance* свідчить про глибоке розумінні технічних нюансів. Точність у таких поняттях є необхідною умовою для використання англійської мови як надійного робочого інструменту спеціаліста.

Документ стає вхідними даними для правознавців-аудиторів, котрі верифікують парметри за спрощеними витягами з Віденської конвенції про дорожній рух та Директив ЄС щодо правил паркування та проїзду в містах. Це вимагає спільного тезаурусу для усунення когнітивного дисонансу між технічним описом та правовою інтерпретацією, де професійна мова трансформується на інструмент передачі професійних ризиків. Неточність у формулюванні англійською може призвести до помилкового висновку про неможливість експлуатації, що моделює реальні ситуації міжнародної сертифікації. Поступове ускладнення завдань від семестру до семестру дозволяє уникнути когнітивного перевантаження та забезпечити мотивацію через досяжність цілей, що критично для здобувачів освіти з ООП.

Процес реалізується через Workshop в Moodle з автоматичним розподілом звітів для анонімного рецензування, що знімає соціальний тиск та запобігає упередженості щодо здобувачів з ООП, забезпечуючи рівні умови оцінювання виключно за критеріями якості тексту (Craig & Kay, 2025). Система виявляє розбіжності між інженерним розрахунками та правовими вимогами, створюючи професійний конфлікт, який здобувачі розв’язують асинхронно через письмову аргументацію англійською мовою. Викладач як модератор упроваджує діагностичні елементи через роботи з прихованими помилками. Якщо рецензент не ідентифікує застарілий стандарт у тексті, система знижує рейтинг експертної пильності та пропонує матеріали для усунення прогалин, що стимулює розвиток навичок критичного читання спеціалізованих текстів. Для рефлексивної компетентності викладач створює асинхронні відео-розбори типових колізій, де аналізуються не лише змістові помилки, а й мовні засоби їх виявлення ті опису, щоб група вчилася на помилках без публічного приниження. Кожен відчуває залежність успіху від точності мовного оформлення власних професійних суджень. Система вимагає участі мінімум трьох рецензентів для кожної роботи, включаючи обов’язкову калібрувальну сесію (Paul et al., 2025), що забезпечує надійність та узгодженість оцінок через множинні перспективи та зменшує вплив індивідуальних упереджень.

Обговорення вказує, що перехід до асинхронного Workshop підвищує психологічний комфорт та якість мовленнєвого виявлення. Асинхронна взаємодія забезпечує психологічну безпеку, важливу для успіху робочої групи, дозволяючи кожному, незалежно від інклюзивних потреб, зробити внесок без страху перед миттєвим

соціальним тиском. Усунення тиску миттєвої відповіді дозволяє ретельно дібрати професійну лексику та перевірити граматичну коректність перед публікацією рецензії, що підвищує якість письмової комунікації. Це корелює з висновками, що онлайн взаємодія знижує стрес та сприяє метакогнітивній активності, особливо при анонімному оцінюванні зі структурованими рубриками (Ardill, 2025). Впровадження асинхронних інструментів не лише оптимізує навантаження, а й знижує мовленнєву тривожність, дозволяючи використовувати англійську як інструмент професійної комунікації і не сприймати її бар'єром для висловлення думок.

Ефективність для викладача полягає у зміні ролі та оптимізації навантаження приблизно на 80% рутинних задач. У традиційній системі викладач витрачає час на модерацію сесій та перевірку завдань, не маючи можливості надати розгорнутий фідбек кожному здобувачу освіти. У моделі резільєнтної екосистеми викладач стає архітектором, проєктуючи систему раз на семестр та моніторячи дашборди активності. Learning Analitics (Wang et al., 2025) виявляє аномалії: швидке рецензування або відхилення оцінок від медіани, що може свідчити про некоректне використання мовних ресурсів або нерозуміння професійної термінології. Це стимулює взаємну підзвітність, де здобувачі вчаться один у одного через аналіз чужих текстів більше, ніж у прямому контакті з викладачем. Система обробляє основну частину рутини, залишаючи педагогу складні кейси та можливість зосередитися на розвитку критичного мислення через мову. Це має особливе значення для інклюзивних закладів, де викладач потребує часу для індивідуальної підтримки здобувачів освіти зі складними запитами, забезпечуючи персоналізацію траєкторій розвитку мовленнєвих компетенцій.

Висновки. Модернізація через упровадження асинхронних екосистем взаємної підтримки та цифрової верифікації є відповіддю на актуальні питання дистанційної іншомовної освіти, де мовленнєва взаємодія не втрачається, а трансформується у нові форми продуктивної діяльності. Майбутнє цифровізації полягає у побудові екосистем, де кожен учасник стає частиною децентралізованої мережі експертизи, що обґрунтовує масштабування інклюзивної освіти без втрати якості мовленнєвої підготовки та забезпечує академічну доброчесність у масових потоках. Кейс безпеки транспортних систем на стику спеціальностей засвідчує зростання мотивації через усвідомлення важливості індивідуального внеску та розуміння професійної іноземної мови як важливого інструменту міжфахової взаємодії, а не просто навчальної дисципліни. Перспективи дослідження полягають у впровадженні проєктів на кафедрах Університету «Україна» з аналізом емпіричних даних про залученість, якість peer-review як мовленнєвої діяльності та зворотний зв'язок щодо досвіду участі в асинхронних між фахових проектах. Це відкриває шлях до створення стійких освітніх екосистем, здатних функціонувати в умовах глобальної цифровізації та складних соціальних станів.

REFERENCES

1. Alam, A. (2026). Algorithmic pedagogy and pedagogical sovereignty in AI-mediated teaching in transnational education. In *Digital Frontiers of AI in Transnational Education* (pp. 145–168). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3373-5403-3.ch008

2. Ardill, N., Nieminen, J. H., Carless, D., et al. (2025). Peer feedback in higher education: Student perceptions of peer review and strategies for learning enhancement. *European Journal of Higher Education*, *15*(4), 412–428. https://doi.org/10.1080/21568235.2025.2457466
3. Arowolo-Ayodeji, A. (2025). The role of AI and blockchain in combating academic fraud. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, *25*(2), 1341–1357. https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.25.2.0484
4. Craig, C. D., & Kay, R. (2025). Online Student Peer-Assessment in Higher Education: A Systematic Review of the Literature. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *22*(2). https://doi.org/10.53761/7jj6at39
5. Leong, W. Y. (2025). Designing for diversity: Creating inclusive digital learning environments for global classrooms. *Engineering Proceedings*, *103*(1), 17. https://doi.org/10.3390/engproc2025103017
6. Paul, U., Mantravadi, A., Shah, J., et al. (2025). *Scaling success: A systematic review of peer grading strategies for accuracy, efficiency, and learning in contemporary education* (arXiv:2508.11677v1). arXiv. https://arxiv.org/abs/2508.11677
7. Wang, Y., Li, Y., & Xu, C. (2025). *AI scaling: From up to down and out* (arXiv:2502.01677v1). arXiv. https://arxiv.org/abs/2502.01677

UDC 378.147:004

DIGITAL APPLICATIONS IN LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES: RESULTS OF PILOTING A MASTER'S LEVEL COURSE WITHIN THE DIGIFLED PROJECT

Olha Dovbush,
Dr.Sc. in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of English Philology
and Methods of Teaching English,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
Ternopil, Ukraine
olha.dovbush@gmail.com

Tetiana Harasym,
Dr. Sc. in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of English Philology
and Methods of Teaching English,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
Ternopil, Ukraine
tetyana.harasym@gmail.com

The rapidly developing digital transformation of university teaching requires an appropriate and effective integration of digital technology into the curriculum of language and literature, as well as into the teaching profession (Redecker, 2017; Stoika, 2023). Modern colleges and universities increasingly emphasise the development of graduates' digital competence, characterized by a combination of technical, cognitive, and pedagogical skills. The latter promote the practical, critical, and ethical implementation of digital technology in professional environments (Maiier & Koval, 2021; Stoika, 2023). At the European level, DigCompEdu identifies educator digital competence by presenting 22 competencies across six areas (digital resources, teaching/learning, assessment, empowering learners) and provide a comprehensive framework for structuring teacher training and aligning outcomes with determined competence descriptors (Redecker, 2017).

Research on teacher education suggests that digital competence should be fostered not as isolated "tool skills" but as an integrated professional competency that guides instructional quality, resource selection, and ongoing professional development (Maiier & Koval, 2021; Stoika, 2023). The implementation of technology in foreign language education has become essential since it provides access to authentic linguistic data, interactive multimodal learning resources, collaboration and feedback, and evidence-based teaching choices (Stockwell, 2024; Lusta et al., 2023).

The Erasmus+ project "Modernisation of university education programmes in foreign languages by integrating information technologies" / DigiFLEd, which aims to enhance digital competence in foreign language teaching, established a methodological framework for the design and piloting of the course "Digital Applications in Language and Literature Studies".

This study will explain the principles underlying course design, characterise the digital tools and instructional strategies incorporated into the syllabus, and analyse post-pilot student feedback to assess the course's educational efficiency.

The course was delivered in the first semester with second-year MA students from the Faculty of Foreign Languages at Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. It includes 3 ECTS credits (90 hours) and focuses primarily on competence-oriented, integrative, and student-centered learning methods. The course aims to develop students' digital literacy and analytical thinking, as well as their ability to use digital tools for linguistic and literary analysis, teaching, and research. In this way, it supports the integration of research and teaching in MA-level education.

The course was designed in response to two interrelated challenges in MA-level language and literature education: the rapid expansion of digital tools and the need for future teachers and researchers to use them in ways that genuinely support learning and analysis, rather than for technical use alone. Accordingly, the course aims to enhance students' theoretical comprehension of the educational benefits of digital technologies in language and literature education; to develop practical skills in corpus-based analysis and digital language learning applications as tools for data-driven learning; to encourage critical awareness in the choice, assessment, and ethical application of digital resources; to stimulate creativity in the design of interactive and multimodal learning materials; and to promote lifelong professional self-development due to the constantly changing context of digital innovation.

The course methodologically integrates interactive lectures, guided hands-on tasks, project-based learning, collaborative activities, microlearning, gamification, and self-directed studying. Such a variety of methods has been supported by teacher-education research that correlates competence development with continuous phases of practice, reflection, feedback, and redesign, especially in the context of new technologies (Maiier & Koval, 2021). Assessment therefore combines formative and summative elements, including quizzes, mini-projects, peer review, and a final project, which together enable continuous monitoring of learning progress and reflective improvement.

The course material is organized into three interconnected modules. Module 1 acquaints students with Digital Humanities and fundamental digital instruments for lexical and syntactic analysis, vocabulary analysis, and AI-enhanced research. Tools such as *ChatGPT*, *Padlet*, *Quizizz*, *Genially*, *VocabProfile*, *AntWordProfiler*, *TextRazor*, *Text Inspector*, *WordHippo*, *PowerThesaurus*, *Lexicool*, *Canva*, *LearningApps*, *Wordwall*, and *LiveWorksheets* have been used to develop students' ability to analyze lexical complexity, determine patterns in vocabulary use, improve academic writing, and create interactive learning activities (Stockwell, 2024). This set of materials practically fulfills an essential need for digitally proficient teachers: the ability to choose and apply digital resources to improve key educational objectives, rather than applying technology solely for its own sake, in accordance with DigCompEdu's emphasis on deliberate pedagogical integration (Redecker, 2017).

Module 2 highlights corpus-based linguistic analysis leveraging *SKELL*, *the British National Corpus*, *SketchEngine*, *AntConc*, *TagAnt*, and *Voyant Tools*. This aspect is extensively supported by open-access findings on Data-Driven Learning (DDL), as its approaches can improve language acquisition by enabling learners to identify patterns in real-world data, thereby moving beyond instinctive learning (Lusta et al., 2023). The course promotes MA

students' skills in interpreting concordances, frequency characteristics, and collocation patterns, hence enabling them to create evidence-based vocabulary and grammar instruction, an essential part of contemporary language teaching (Lusta et al., 2023).

Module 3 explores digital applications in literary studies and progressive teaching methods, which include collaborative platforms (*Padlet, Wakelet*), content creation tools (*Genially, Canva, Magic School*), generative AI for quizzes and lesson planning (*Wayground, ChatGPT*), storytelling tools (*MirrorTalk*), and immersive technologies (*ARTutor*, *HaloAR*). Research on generative AI in language education reveals both opportunities (material creation, feedback, practice support) and challenges (ethical use, over-reliance, integrity, accuracy), thus demanding the inclusion of explicit critical digital literacy components and structured tasks in place of unstructured implementation (Kolhatin et al., 2025; Stockwell, 2024). Moreover, open-access systematic reviews on immersive learning (AR) have shown that AR-enhanced environments are often associated with greater engagement and motivation in foreign language learning settings, providing a scientific rationale for considering the use of AR/VR tools in literary and language studies (Schorr et al., 2024; Nevrelova et al., 2024; Nosenko, 2024).

The quantitative results of the student feedback indicate a substantial level of contentment with the course. All respondents (100%) agreed that the course objectives were explicit, and 96.9% regarded the workload as manageable. Concerning the course arrangement, all students answered affirmatively. They claimed that "the course content was meticulously structured, easily understood, and thoughtfully organized, allowing effortless comprehension and high relevance to the learning objectives," and that "the tasks were well outlined and interesting. Their amount was manageable."

Significant levels of engagement were documented: 75.1% of students agreed that they actively participated, 96.9% reported having valuable educational experiences, and 96.9% recognized substantial progress in their learning. These findings correspond with research on the development of digital competence, indicating that advancement is more significant when teacher training involves structured practice with digital tools and criteria for resource choice (Maiier & Koval, 2021; Stoika, 2023).

The teaching environment and teaching methods received positive evaluations, with unanimous agreement that the course structure, instructional methods, and classroom surroundings encouraged study. The learning resources obtained excellent feedback, with all respondents affirming their relevance and sufficiency; students highlighted the importance of helpful video explanations and accessible materials. The course's delivery quality received strong approval, with over 96% of students saying that the course sparked their interest, was well-paced, and conveyed the material clearly.

Qualitative data further indicate strong implementation potential: students expect to use *SKELL*, *AntConc*, *VoyantTools*, *Sketch Engine*, *ChatGPT*, *Genially*, *Canva*, *Padlet*, *Magic School*, *Wordwall*, *ARTutor*, and *CoSpaces* for teaching, lesson planning, vocabulary analysis, and the creation of learning materials. These objectives align with findings from studies on the integration of GenAI into teacher training, underscoring the need for structured pedagogical models and explicit competency frameworks that foster ongoing professional development rather than occasional experimentation (Kolhatin et al., 2025).

The findings confirm that the course developed within DigiFLEd-project successfully facilitates the comprehensive development of digital, analytical, and pedagogical competencies

among MA students, addressing the modern challenges of digitalization in higher education. The course model is appropriate for broader application in foreign language teacher training. Future research may focus on ongoing analysis of graduates' professional engagement with digital applications and on the development of AI-driven, immersive learning environments to enhance language and literary teaching methods further.

REFERENCES

1. Kolhatin A. O., Kiv A. E., Hryshchenko S. M. et al. (2025). Generative artificial intelligence in teacher training: A narrative scoping review. *CTE Workshop Proceedings*ю URL: https://acnsci.org/journal/index.php/cte/article/view/920
2. Lusta A., Demirel Ö., Mohammadzadeh B. (2023). Language corpus and data-driven learning (DDL) in language classrooms: A systematic review. *Heliyon*, Vol. 9. URL: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22731
3. Maiier N., Koval T. (2021). How to develop digital competence in pre-service FL teachers at the university level. *Advanced Education*, No. 17, pp. 32–41. URL: https://ae.fl.kpi.ua/article/view/227639
4. Nevrelova N., Korenova L., Lavicza Z., Bruzkova N. (2024). Enhancing digital literacy in primary education through augmented reality. *Frontiers in Education*, Vol. 9. URL: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1390491
5. Nosenko Y. (2024). Use of augmented reality (AR) tools for the organization of foreign language teaching. *Lifelong Professional Education in the XXI Century*, No. 1. URL: https://unesco-journal.com.ua/index.php/journal/article/download/122/115/367
6. Redecker C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu (EUR 28775 EN). Publications Office of the European Union. URL: https://doi.org/10.2760/159770
7. Schorr I., Plecher D. A., Eichhorn C., Klinker G. (2024). Foreign language learning using augmented reality environments: A systematic review. *Frontiers in Virtual Reality*, Vol. 5. URL: https://doi.org/10.3389/frvir.2024.1288824
8. Stockwell G. (2024). ChatGPT in language teaching and learning: Exploring the road we're travelling. *Technology in Language Teaching & Learning*, Vol. 6, No. 1. URL: https://doi.org/10.29140/tltl.v6n1.2273
9. Stoika O. (2023). Teachers' digital competence in the European educational discourse. *The Modern Higher Education Review*, No. 8. URL: https://doi.org/10.28925/2617-5266.2023.813

UDC 378

ANALYSIS OF THE MAIN TRENDS IN THE PROCESS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES OF DISTANCE LEARNING STUDENTS

Sergii Garmash,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute",
Kharkiv, Ukraine
sv_garmash@ukr.net

It is well known that distance learning is introduced in the event of force majeure circumstances (war, quarantine, weather conditions), that is, distance learning is introduced when face-to-face learning is impossible or dangerous. This situation developed during the COVID-19 pandemic and in the frontline areas of the country during hostilities. Despite the difficulties, the distance form has become a necessary tool for ensuring the continuity of education in the face of modern challenges in Ukraine.

The main advantages of this form of training include flexibility, accessibility of education, the ability to learn from anywhere, and personalization of pace, while the disadvantages include technical challenges, lack of social interaction, and the need for high self-discipline.

Particular attention should be paid to negative trends that have become widespread in recent years in the country's higher education institutions. It should be noted that the distance learning form in the long term negatively affects the entire learning process, since the emphasis is mostly on independent mastery of the material. But in such a difficult and dangerous time, some students are looking for an opportunity to study, while others are looking for a reason not to, using martial law and fabricated reasons to justify their laziness [2].

It is known that the need for self-development, for acquiring new knowledge and skills begins to arise in a person from childhood during education. This need develops in a person at all stages of education. For this, of course, there must be necessary conditions that form the internal needs of a person. But when the educational process only takes on the 'guise' of learning, then the attitude towards this process will be appropriate. A formal attitude towards the educational process has a negative impact on both students and teachers. The concept of 'higher school standard' has begun to be blurred by the concept of 'higher school standardization'. Bureaucracy in the field of science is gaining momentum - artificial ratings are coming to the fore. The artificial economic crisis is also affecting human relationships. Most students are forced to work, and teachers are forced to spend most of their time dealing with bureaucratic reporting, under constant pressure from staff reductions. Of course, such a situation does not contribute to the development of the educational process, but only leads to its further decline [3; 6].

Regarding the competency-based approach to learning, competency-based education is a student-centered approach focusing on mastering specific skills and knowledge at one's own pace. It prioritizes practical application over theoretical, grade-focused learning, allowing

students to advance only after demonstrating proficiency. Key elements include personalized learning paths, continuous feedback, and clear, predefined competencies [5].

"… a common prejudice regarding the competency-based approach in education is that competencies can replace knowledge, that the acquisition of competencies comes at the expense of the acquisition of knowledge. In this regard, two opposing points of view have formed among the university community. Some experts believe that the competency-based approach reduces attention to knowledge. Others, on the contrary, believe that such an approach complements and improves the process of acquiring knowledge. There is also an opinion that the acquisition of knowledge and the acquisition of competencies are not competitive approaches, but interrelated, because the acquisition of knowledge and its application are also important competencies" [1, p. 17].

Analyzing the formation of foreign language communicative competence in distance learning, it should be noted that communicative competence is defined as the ability to use language in a grammatically correct way, including in different social settings. The communicative competence model consists of four different areas: linguistic, sociolinguistic, discourse, and strategic for successful communication in a foreign language (oral and written) to solve various tasks, solve problems of interaction, and understand each other with native speakers, taking into account cultural traditions and social context, which includes language knowledge, skills, etc.

The use of various technical means by students in the educational process contributes to the mastery of a foreign language. This process is facilitated by a comprehensive approach that includes the development of communication skills (listening, speaking, reading, writing), the use of interactive methods, immersion in the language environment, and increased motivation.

First of all, this applies to students who are abroad - in a foreign language environment, which also accelerates the process of socialization through improving their foreign language skills. But there is another side to the use of technical means. This applies to the use of gpt chat when performing tests, translations, and other types of work that are part of the educational process of learning a foreign language. When asked to explain the use of a particular model or time, most students cannot answer, since it was not they who performed the task, but artificial intelligence. In the context of distance learning, it is unlikely that it will be possible to properly monitor students' online test performance.

Therefore, one should not hope that the majority of students of higher education institutions with low basic school preparation will properly master a foreign language according to the competencies specified in most syllabi. And first of all, this concerns the situation under the conditions of prolonging distance learning.

Although there is a different opinion regarding distance learning in higher education institutions, for example: "Special attention should be paid to the distance format in organizing the educational process in foreign languages in universities, because it is precisely the presence of such a factor that makes it possible to bring the level of domestic educational services closer to world standards. In a certain aspect, the formation of foreign language communicative competence of students of non-language universities in distance learning conditions becomes especially relevant, after all, a student's ability to study and work remotely not only significantly expands the possibilities for further professional growth, but also increases his competitiveness in the labor market" [4, p. 111].

It should be noted that this will be relevant only for a small number of domestic students.

Therefore, in these difficult times of trial, attention should be paid to students' acquisition of self-development skills, "... since the future careers of today's students are difficult to predict, students must learn to independently develop their capabilities according to the needs of the situation. The ability to self-study is one of the important competencies that should be formed in higher education" [1, p. 26].

REFERENCES

1. Антонюк Л. Л., Василькова Н. В., Ільницький Д. О., Кулага І. В., Турчанінова В. Є. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід / Л.Л. Антонюк та ін. // – Київ: КНЕУ, 2016.

2. Гармаш С. В. Застосування дистанційної форми навчання у сучасних умовах в Україні (переваги та недоліки) / С. В. Гармаш *// Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я = Information technologies: science, engineering, technology, education, health : тези доп. 30-ї міжнар. наук.-практ. конф. MicroCAD–2022, [19-21 жовтня 2022 р.] / ред. Є. І. Сокол.* – Харків: НТУ "ХПІ", 2022. – С. 698.

3. Гармаш С. В. Компетентнісний підхід у навчанні чи планомірне знищення інтелектуального потенціалу країни / С. В. Гармаш // *Бухгалтерський облік, контроль та аналіз в умовах фнституційних змін : зб. наук. пр. Всеукр. наук.-практ. конф., [27 жовтня 2022 р.] / орг. ком.: Н. Канцедал [та ін.] ;* Полтав. держ. аграрний ун-т. – Полтава : ПДАУ, 2022. – С. 1457-1459.

4. Сажко Л. А. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей в умовах дистанційного навчання [Електронний ресурс] / Сажко Л. А., Слободзян Р. Д. // *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів: зб. матеріалів VII Міжнар. наук. конф. IV Міжнар. наук. конгресу SOCIETY OF AMBIENT INTELLIGENCE 2021, м. Київ (20–21 квіт. 2021 р.) / М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана»; [редкол.: І. А. Колеснікова (голова) та ін.]*. – Електрон. текст. дані. – Київ: КНЕУ, 2021. – С. 110–115.

5. Competency-based learning**.** URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Competency-based_learning

6. Garmash S. V. The influence of psychological aspects in the acceleration of degradation processes in higher educational institutions with the remote form of learning / Garmash Sergii Volodymyrovych // *Ментальне здоров'я.* – 2024. – № 4. – pp. 16-19.

UDC 37.091.33:004+811.111

DIGITAL TOOLS AS INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR MASTERING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION

Tetiana Honcharova,
PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Foreign Languages and Translation Department,
State University "Kyiv Aviation Institute",
Kyiv, Ukraine
tatiana.goncharowa@gmail.com

Kristina Harahan,
Senior Lecturer, Department of Foreign Philology and Translation,
Private Higher Education Establishment "European University", Kyiv, Ukraine
kristina.garagan@e-u.edu.ua

The relevance of the chosen research topic is determined by profound transformations taking place in higher education under the conditions of educational digitalisation. The rapid integration of digital technologies into the educational process has significantly changed traditional models of foreign language teaching, shifting them towards blended, distance, and technology-enhanced learning environments. These changes have intensified the need to reconsider pedagogical approaches to the development of foreign language communicative competence, particularly in professionally oriented contexts.

In the contemporary European educational space, foreign language proficiency is increasingly conceptualised as a complex professional competence that encompasses linguistic, communicative, pragmatic, intercultural, and mediation skills. This multidimensional understanding reflects a shift from traditional language knowledge-oriented models to competence-based approaches focused on real-life and professional communication tasks. Within this framework, foreign language competence is viewed as an essential resource for academic mobility, international cooperation, and professional integration in a multilingual and multicultural environment.

The Common European Framework of Reference for Languages emphasises the action-oriented approach and learner autonomy, highlighting the learner as an active social agent who uses language to perform meaningful communicative actions in specific professional and academic contexts (Council of Europe, 2020). Such an approach presupposes not only the mastery of linguistic forms but also the ability to interact, mediate meaning, and adapt communication strategies according to situational and professional demands. In this regard, digital tools play a crucial role as mediators of communication and learning, enabling access to authentic materials, collaborative interaction, and task-based activities in virtual environments.

Consequently, the integration of innovative digital technologies into foreign language instruction has become an essential indicator of the quality of professional language training in higher education institutions. Digital platforms and tools support the development of

communicative competence by facilitating synchronous and asynchronous interaction, project-based learning, and formative assessment, while also fostering learner autonomy and reflective learning practices. Thus, digital technologies are not merely auxiliary instruments, but integral components of modern foreign language education aligned with European educational standards and professional competence requirements.

The purpose of this study is to analyse the pedagogical potential of digital tools as innovative technologies for mastering professional foreign language communicative competence in higher education. The objectives of the research include clarifying the concept of professional foreign language communicative competence within competence-based and CEFR-oriented education; examining modern digital tools and platforms used in university foreign language teaching; determining their role in the development of productive, receptive, and mediation skills; and analysing European educational practices related to the integration of digital technologies into professionally oriented foreign language instruction.

The research methodology is based on a qualitative theoretical framework that combines analytical, comparative, and systemic approaches. The research materials include contemporary scientific publications, policy documents, and methodological guidelines related to digitalisation in higher education and foreign language teaching. The methods applied in the study comprise theoretical analysis and synthesis of academic literature, comparative analysis of European approaches to the use of digital tools in foreign language education, and generalisation of pedagogical experience in technology-enhanced learning environments.

The results of the study indicate that the systematic integration of digital tools into foreign language instruction significantly enhances the development of professional foreign language communicative competence. Learning management systems, video conferencing platforms, and interactive digital resources facilitate authentic communication, collaborative learning, and continuous formative assessment, which are essential for professionally oriented language training (Hampel & Stickler, 2022). The analysis demonstrates that digital tools support the integrated development of receptive, productive, and mediation skills within a unified instructional framework.

The discussion of the findings reveals that digital technologies function not merely as technical instruments but as pedagogical mediators that enable the implementation of competence-based and action-oriented approaches to foreign language teaching. Using digital tools, students are actively engaged in professional discourse, problem-solving activities, and collaborative tasks that simulate real-life communicative situations. This contributes to the development of pragmatic and intercultural dimensions of communicative competence, which are particularly relevant in the context of European higher education (Godwin-Jones, 2018).

In conclusion, digital tools are an integral component of innovative foreign language teaching in higher education and play a crucial role in mastering professional communicative competence in foreign languages. Their purposeful and methodologically grounded integration into the educational process enhances students' communicative, professional, and intercultural skills and ensures alignment with European educational standards. Prospects for further research include the analysis of artificial intelligence-based tools and adaptive digital platforms, their impact on professionally oriented foreign language training, and the empirical evaluation of digital teaching practices in higher education.

REFERENCES

1. Council of Europe. (2018). *CEFR Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
2. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe.
3. Dudeney, G., & Hockly, N. (2016). *Digital literacies*. London: Routledge.
4. Godwin-Jones, R. (2018). Emerging technologies for language learning. *Language Learning & Technology*, 22(2), 1–7.
5. Hampel, R., & Stickler, U. (2022). *Developing online language teaching: Research-based pedagogies and reflective practices*. Cham: Palgrave Macmillan.
6. Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205–218.
7. Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

UDC 378.091.3:004:81’243

BLENDED LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF DEGREE HOLDERS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

Kseniia Kugai,
Associate Professor of the Department of Philology and Translation,
Kyiv National University of Technologies and Design,
Kyiv, Ukraine, kugaj.kb@knutd.com.ua

Sofia Avramenko,
Higher Education Student of the First (Bachelor) Level,
Kyiv National University of Technologies and Design,
Kyiv, Ukraine, sofiaavramenko59@gmail.com

The current stage of development and improvement in higher education is characterized by active digitalization, which significantly affects the organization of the educational process in universities. The conditions of globalization and Ukraine’s integration into the European and global educational space have led to increased requirements for the level of foreign-language training of holders of scientific degrees, especially in humanitarian fields. Proficiency in a foreign language is a necessary component of the professional training of future scientists, as it provides access to current scientific sources, participation in international research projects, academic mobility, and the possibility of publishing the results of scientific research in foreign publications. At the same time, practice proves that traditional forms of foreign language training do not always meet the modern needs of holders of scientific degrees and do not ensure a sufficient level of formation of foreign-language academic and professional competence. It is necessary to find and implement innovative educational models that successfully combine the advantages of face-to-face and distance learning. One of these models is blended learning, which is gaining increasing popularity in domestic and international educational practice (Graham, 2006).

The purpose of the study is to analyze blended learning as an effective model of foreign language training for holders of scientific degrees in the context of the digitalization of the educational process at a modern university. To achieve the goal, the following tasks have been defined: to reveal the essence of the concept of «mixed learning» in the context of foreign language training; to characterize its main advantages for the formation of foreign language competence of holders of scientific degrees outline the real possibilities of using digital educational platforms and online resources in the process of learning a foreign language.

The methodological basis of the research is general scientific theoretical methods, in particular, analysis, synthesis, generalization, systematization, and unconditional comparison of scientific and pedagogical sources of domestic and foreign authors devoted to the problems of digitalization of education, mixed education, and foreign language training in higher education.

In the context of foreign language training for degree holders, blended learning offers significant opportunities for integrating various digital resources, including online courses and

meetings, video lectures, podcasts, interactive tasks, electronic libraries, and scientific databases. The use of learning management systems allows us to structure educational material clearly, organize comfortable independent work, and monitor and assess the development of foreign language competence [2, p. 99].

In blended learning, it is advisable to pay special attention to the development of academic writing skills in a foreign language, a key component of the training of holders of scientific degrees. The use of digital tools makes it possible to organize clear, step-by-step work on scientific texts, to carry out review, editing, and error analysis, as well as to develop the skills of argumentation and the logical presentation of scientific thought in a foreign language. This process adds confidence and adaptability to the entire learning process [2].

In addition, blended learning promotes the development of foreign-language oral scientific communication through online platforms for webinars, scientific discussions, presentations, and international online conferences. Involvement of holders of scientific degrees in such forms of academic interaction creates conditions for the active use of a foreign language in professionally oriented communicative situations close to real scientific activity. Participation in webinars and online discussions contributes to the development of the skills of reasoned expression of one's own scientific position, the ability to respond to opponents' questions, conduct a professional discussion (Kugai, 2024), and adhere to the norms of academic speech in a foreign language.

Such forms of work allow holders of scientific degrees to gain practical experience using a foreign language in real academic settings, which has a positive effect on their language confidence and communicative competence. In addition, regular participation in international online events contributes to overcoming psychological barriers to foreign-language communication, developing intercultural communicative sensitivity, and forming readiness for professional interaction with representatives of various scientific schools. As a result, holders of scientific degrees gain experience in public speaking in a foreign language, an important component of their academic and professional training.

The results of the study show that introducing mixed learning into the process of foreign language training for holders of scientific degrees leads to a significant increase in motivation to learn a foreign language, the formation of a positive attitude toward educational activities, and the development of independent and responsible learning skills. The combination of traditional and digital forms of work creates conditions for a more flexible organization of the educational process, allowing applicants to plan their educational activities more effectively, rationally distribute the educational load, and work at a convenient pace in accordance with individual educational needs.

The use of digital educational platforms and online resources within the blended learning framework enhances applicants' cognitive activity by providing access to a range of authentic materials in a foreign language (e.g., scientific texts, video lectures, podcasts, and interactive tasks) [1, 2024]. This, in turn, has a positive effect on the quality of learning foreign-language material, expanding professional vocabulary, and developing skills for the critical analysis of scientific information in a foreign language.

In addition, the combination of face-to-face and remote direct interaction with the teacher contributes to the formation of sustainable educational motivation (because it provides constant feedback, the possibility of self-control, and self-evaluation of learning outcomes. As

a result, holders of scientific degrees not only master foreign-language material more effectively but also acquire important metacognitive skills necessary for further research activities and continuous professional development.

The results of the conducted research show that the introduction of mixed learning into the process of foreign language training for holders of scientific degrees significantly increases their motivation to learn a foreign language, fosters a stable, positive attitude toward educational activities, and develops independent and responsible learning skills. The use of elements of online education alongside traditional classroom instruction creates greater flexibility in the educational process, taking into account individual educational needs and the pace of each applicant's assimilation of the material. The combination of traditional and digital forms of work (in particular, interactive platforms, multimedia resources, and remote tasks) allows for optimizing the educational load, increasing the level of involvement of applicants in learning, and ensuring more effective and conscious assimilation of foreign language material, which is especially important for their further scientific and professional activities [3].

Summarizing the results of the conducted research, blended learning is an effective and promising model of foreign language training for holders of scientific degrees in the context of the digitalization of the educational process at a modern university. It provides flexibility, individualization, and accessibility in education, promotes the development of academic foreign-language competence, and prepares future scientists for active participation in the international scientific community. Prospects for further scientific research are related to the study of the possibilities of using innovative digital technologies, in particular, artificial intelligence tools, adaptive educational systems, and automated assessment platforms in the process of foreign language training of holders of scientific degrees in humanitarian fields.

REFERENCES

1. Кугай К.Б. Персоналізація навчання за допомогою онлайн-курсів та інтерактивних платформ: переваги та виклики. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі*: матеріали VI Міжнародній науково-практичній конференції молодих учених. Харків, 2024. С. 188-190. https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/27522

2. Сисоєва С.О., Соколова І.В. *Теорія і практика вищої освіти*: навч. посіб. Київ-Маріуполь: Маріупольський держ. ун-т, 2016. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711948/1/Sysoieva_Socolova_2016_pos..pdf

3. Сухорукова Т.Г. Перспективи розвитку змішаного навчання у вищих навчальних закладах України. *Вісник економіки транспорту і промисловості*. №80, 2022. С. 208-217. https://doi.org/10.18664/btie.80.286977

4. Graham C.R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. *Handbook of blended learning: global perspectives, local desi*gns, 3–21. San Francisco, CA: URL: https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=9100&context=facpub

5. Kugai K. Optimizing personalized learning technologies in a digitalized learning space. *Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2024)* : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. С. 372-375. https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/27010

UDC 378.147:811.111:004

DIGITAL PLATFORMS FOR THE DEVELOPMENT OF SPEAKING SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Kseniia Kugai,
Associate Professor of the Department of Philology and Translation,
Kyiv National University of Technologies and Design,
Kyiv, Ukraine, kugaj.kb@knutd.com.ua
Daria Bolshak,
Higher Education Student of the First (Bachelor) Level,
Kyiv National University of Technologies and Design,
Kyiv, Ukraine, darkanchiik@gmail.com

In the age of digitalization, in which world society is increasingly taking place digitally, there are fundamental changes occurring in the area of language education. The interactive capability of digital tools is no longer an add-on to the face-to-face classroom but integral in guiding students towards communicative competency. Yet, despite all supplemental materials, the learning of productive skills, especially speaking, is one of the most difficult tasks when it comes to learning a foreign language. Whereas reading and listening are frequently done, at least passively, by means of consumption (intake), oral production engages high-order cognitive skills and real-time processing that few learners find within their reach in classroom settings. Hence, the search for effective digital tools able to fill the discrepancy separating theoretical knowledge and practical fluency is highly relevant.

The purpose of the research is to investigate the possibility of different digital media serving as effective instruments for developing speaking skills in a foreign language. To this end, the research objectives are to determine the psychological and linguistic obstacles to oral communication, organise modern digital platforms by functional features, and assess the strengths and weaknesses of AI-based and interactive tools for fostering communicative confidence.

The research is based on an analysis of academic literature, recent statistical reports, and a comparative review of existing language-learning applications. The methodological framework includes descriptive-analytical methods, synthesis of educational data, and contextual evaluation of digital learning environments.

Developing oral communication skills remains one of the most challenging aspects of language acquisition. According to unofficial data from Cambridge Assessment English, over 60% of respondents identify speaking as the most challenging skill to master. This difficulty stems from various psychological and physiological factors, including fear of making mistakes, the required production speed, and high cognitive load.

These findings are further supported by the EF English Proficiency Index 2025, which highlights that speaking is the weakest English skill in a majority of countries. The research indicates a global stagnation in speaking proficiency, even as reading skills continue to develop rapidly (5, 2025, p. 6). Consequently, many learners with a B2 (Upper-Intermediate) level exhibit an “asymmetrical profile”: while they can comprehend complex academic texts, their spoken language often remains limited to basic A2-level vocabulary.

Several underlying reasons contribute to this imbalance. Most learners primarily encounter English daily through passive reading but rarely engage in active conversation. Furthermore, the majority of digital programs and educational curricula are designed for standardized testing and grammar drills, which are easier to assess, rather than real-world communication. It leads to the problem of "real-time processing": the inability to manage conceptual thought and grammatical accuracy simultaneously during live speech. As a result, learners often translate word-for-word from their native language, leading to unnatural constructions and significant pauses. Scholars have identified several common problems that language learners face when developing speaking skills, including inhibition, lack of ideas, unequal participation, and reliance on the native language (Israilova, 2025). Thus, while the digital environment often encourages passive consumption, speaking demands rigorous active practice.

Digital platforms emerge as a vital solution to these challenges. A virtual learning platform is a crucial digital tool that facilitates online education by means of providing educational content, tracking student progress, and fostering communication between educators and learners [3, p. 45]. Unlike traditional methods, digital tools are adaptable enough to meet the needs of a wide range of learners and to support a broad spectrum of platforms, technologies, and applications. The key advantage of such platforms is regularity. The attractiveness of digital language tools lies in their provision of learners with convenient, on-demand access to language materials, allowing them to practice whenever it suits them and promoting continuous learning (Du, & Daniel, 2024). Unlike traditional methods, by providing an interactive online environment like video lessons, live discussions, and collaborative projects, these platforms boost learners' engagement, creating a dynamic and more immersive educational experience [3, p. 45].

Modern digital platforms can be categorized based on their primary communicative functions:

Human-to-Human Interaction Platforms. Students can easily connect with native speakers worldwide through digital platforms, opening up opportunities for real-time practice and cultural exchange that would be hard to achieve through more conventional means (Yad Ram, 2025). Apps like Busuu, Tandem, and Italki offer a community-based approach where learners can exchange dialogues and receive feedback from native speakers [1].

Video-Based and Repetition Platforms. To help students fully immerse themselves in the language and put what they learn into practice, these platforms offer structured, self-paced language programs that often incorporate multimedia content, cultural background, and real-life scenarios (Yad Ram, 2025). For instance, FluentU utilizes real-world videos with interactive subtitles to bridge the gap between listening and speaking. At the same time, Pimsleur and Mondly focus on speech recognition and spaced repetition to build muscle memory [1].

AI-Powered Platforms. Artificial intelligence chatbots recently caused a stir worldwide by promising to transform education systems in myriad ways, particularly by improving English-language teaching practices. Machine learning allows AI-powered platforms to provide individualized learning experiences by evaluating and providing feedback on a learner's spoken language (Du, & Daniel, 2024). Platforms like Babbel, Gemini, and ChatGPT allow students to practice without the fear of judgment, treating the bot as an honest interlocutor. However, AI also has limitations, such as occasional struggles with diverse accents and a sometimes monotonous interaction style for beginners. Nevertheless, through tools like Quizlet for

vocabulary and Grammarly for structural accuracy, AI enables learners to improve all necessary skills [2].

But at the same time, in their research K. Kugai and M. Vyshnevska draw attention to the fact that despite notable progress in the application of AI-powered platforms, a range of challenges persists. The researchers highlight concerns related to data security, algorithmic bias, and the risk of excessive dependence on technological solutions, which necessitate a cautious and well-regulated approach to integrating AI into educational practice. They also emphasize that sustained human supervision remains essential, as AI applications must be pedagogically grounded and designed in a way that preserves the central role of educators in supporting, guiding, and motivating learners (Kugai, & Vyshnevska, 2025, p. 125).

In conclusion, the study confirms that speaking remains the most challenging skill for language learners worldwide, often stagnating due to difficulties with "real-time processing" and a lack of active practice. The analysis has revealed that digital platforms possess significant potential to address these challenges by providing a low-stress, accessible, and interactive environment for oral production. Whether through human-to-human interaction, video-based immersion, or AI-powered feedback, these tools offer the regularity and engagement that traditional methods often lack.

The prospects for further research lie in the continued integration of adaptive AI technologies, which promise to make language practice even more personalized. Ultimately, the effective use of digital platforms can transform speaking from a daunting task into an achievable goal, fostering a more balanced and confident linguistic profile for modern learners.

REFERENCES

1. Литошенко Д. (2026). Найкращі додатки для вивчення англійської мови: огляд сервісів. *Preply*. URL: https://preply.com/ua/blog/dodatky-dlya-vyvchennya-angliyskoyi/
2. Топ-5 застосунків зі штучним інтелектом для вивчення англійської мови. (2024). *Solid*. URL: https://solid.com.ua/top-5-zastosunkiv-shi-dlia-vyvchennia-anhliyskoi-movy/
3. Хромченко О.В. Платформи для вивчення англійської мови. *Професійно-прикладні дидактики*. Вип. 1, 2025. С. 45–48. https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-7
4. Du J., & Daniel B.K. (2024). Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 6. 1–12. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100230
5. EF EPI. EF English Proficiency Index: A Ranking of 116 Countries and Regions by English Skills. (2025). *EF*. https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2025/ef-epi-2025-english.pdf
6. Israilova Sh. J. (2025). Challenges and solutions in developing speaking skills in foreign language learning. *Science and Innovation*, 4(3). 25–27. https://doi.org/10.5281/zenodo.15039615
7. Kugai K., & Vyshnevska M. (2025). The role of artificial intelligence in personalizing foreign language learning for computer specialties students. *Artificial Intelligence in Education*. Part I: Monograph: [Collective of authors]. IDE NAES Ukraine, 114-126. https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/32420
8. Yad Ram (2025). The role of digital tools in language learning and acquisition. *Universal Research Reports*, 12(2). 10–14. https://doi.org/10.36676/urr.v12.i2.1501

UDC 378.018.43:81'243:004

DIGITAL PLATFORMS AND FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN DISTANCE LEARNING

Kseniia Kugai,
Associate Professor of the Department of Philology and Translation Kyiv National,
University of Technologies and Design,
Kyiv, Ukraine, kugaj.kb@knutd.com.ua
Sofiia Gorbenko,
Higher Education Student of the First (Bachelor) Level,
Kyiv National University of Technologies and Design
Kyiv, Ukraine, sofiya.gorbenko.135@gmail.com

The digital transformation of education is one of the most significant trends in the development of modern society. It affects all levels of the education system and is particularly noticeable in higher education. The active introduction of information and communication technologies, online resources, and digital platforms is changing traditional approaches to the organization of the educational process, teaching methods, and forms of learning. As G. Kessler notes, modern technologies are becoming an integral part of language education and are influencing both the content of teaching and the role of teachers and students in the learning process (Kessler, 2018).

In today's world, higher education is increasingly using digital technologies and distance learning formats. This is due to globalization, the development of international cooperation in education, pandemics, military conflicts, and the growth of academic mobility. In such conditions, distance and blended learning are seen not only as a temporary alternative to traditional learning, but also as a sustainable educational format. According to N. Hockly, the combination of online and offline forms of learning allows for greater flexibility in the educational process and makes it more focused on the needs of learners (Hockly, 2018).

The study of foreign languages is becoming particularly relevant in the digital educational environment. Proficiency in a foreign language is an important prerequisite for professional development, participation in international educational programs, and successful communication in the global space. Researching the issue of foreign language learning personalization, K. Kugai notes that today, foreign language proficiency is not only expands opportunities for personal and professional development, but also promotes mutual understanding between cultures and supports international relations [2, c. 92].

At the same time, traditional methods of teaching foreign languages are not always effective in distance learning. This requires the search for new approaches and technologies aimed at developing students' communication skills using digital platforms.

The advantages of digital platforms include expanding opportunities for organizing the learning process, stimulating communication practice, and creating conditions for individual learning. They provide access to authentic materials, enable interaction between students and teachers, and contribute to increasing motivation to learn foreign languages. At the same time, as Kessler emphasizes, the use of technology in education must be accompanied by

methodological reflection and pedagogical justification, otherwise its effectiveness may be reduced (Kessler, 2018).

The purpose of this work is to analyze the role of digital platforms in the formation of foreign language communication skills among students of higher education institutions in the context of distance learning.

Distance learning and digital platforms in higher education

Distance learning is a form of organizing the educational process in which interaction between participants takes place remotely using information and communication technologies. This form of learning provides flexibility in terms of time and space, as well as expanding access to educational resources.

In higher education, distance learning is usually implemented using digital educational platforms that combine learning materials, communication tools, and assessment tools. The most common platforms include Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, and Zoom. In addition, specialized language platforms and mobile applications such as Duolingo are actively used in the process of learning foreign languages. Such tools form a unified digital educational environment within which various types of educational activities are implemented.

Communicative competence in a foreign language as the goal of language education

The main goal of foreign language teaching is to develop communicative competence. According to the concept of communicative language teaching developed by J. Richards, language learning should be aimed primarily at developing the ability to use language in real communication situations, rather than just learning grammatical rules (Richards, 2006). Communicative competence includes linguistic knowledge, the ability to take into account the social context of communication, and the ability to effectively convey and understand the meaning of statements.

According to Ju. Bondarchuk and K. Kugai “Communicative competence is the ability to communicate in order to understand. This competence includes mastering languages and ways of interacting with people, skills of a group work” (Bondarchuk, & Kugai, 2025, p. 26).

In the context of distance learning, the development of communicative skills requires the creation of a learning environment that encourages the active use of a foreign language. It is important to ensure regular language practice, interactive communication, and timely feedback. Digital platforms provide ample opportunities for implementing a communicative approach in an online format, which meets the modern requirements of language education (Richards, 2006).

3. The role of digital platforms in the formation of communicative competence in a foreign language

Digital platforms play an important role in the development of all types of speech activities: speaking, listening, reading, and writing. The use of audio and video materials, online discussions, video conferences, and chats contributes to the development of oral speech and listening comprehension skills in a foreign language. Such forms of work allow you to simulate real communicative situations and bring the learning process closer to natural language communication.

Asynchronous forms of work, such as forums, blogs, and written assignments, contribute to the development of writing skills, as well as the formation of independent work and reflection skills. In accordance with the ideas of blended learning described by N. Hockly,

the combination of synchronous and asynchronous forms of activity increases the effectiveness of learning and ensures more active student participation in the learning process (Hockly, 2018).

In addition, digital platforms enable the use of communication-oriented teaching methods, including project work, practical assignments, and elements of blended learning. Students can work in groups, participate in joint projects, and solve communication tasks, which helps to develop their motivation and responsibility for learning outcomes.

An important advantage of digital platforms is the ability to personalize the learning process. Teachers can take into account each student's language proficiency level, adapt assignments, and provide personalized feedback. Thanks to technological advances, personalization of the educational process, tailored to the needs of each learner, is becoming increasingly accessible. It opens up new opportunities for improving the effectiveness of learning and the motivation of students [1, с. 9].

This approach is also consistent with modern ideas about the role of technology in language education, where digital tools are seen as a means of support rather than a replacement for pedagogical interaction (Kessler, 2018).

Thus, the use of digital platforms in the process of distance learning of foreign languages is an effective means of developing students' communicative competence. They contribute to the creation of an interactive educational environment, the activation of communicative activity, and the implementation of modern methodological approaches. Prospects for further research are related to the analysis of the effectiveness of specific digital tools and the development of methodological recommendations for their integration into the higher education system.

REFERENCES

1. Кугай К. Особливості реалізації провідних принципів індивідуального і персоналізованого підходів в іншомовній підготовці студентів комп'ютерних спеціальностей. Педагогічна академія: наукові записки, (16), 2025. https://doi.org/10.5281/zenodo.15172948

2. Кугай К.Б. Розуміння змісту і сутності поняття «персоналізація навчання іноземних мов» у зарубіжній науковій літературі. Щомісячний науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок». №1 (221), 2024. С. 92-96. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.294265

3. Bondarchuk J., Kugai K. (2022). Communicative competence in training interpreters. Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej, Częstochowa, 51(2), 25–30. https://doi.org/10.23856/5103

4. Hockly N. (2018). Blended Learning. ELT Journal, 72(1), 97–101. https://doi.org/10.1093/elt/ccx058

5. Kessler G. (2018). Technology and the Future of Language Teaching. Foreign Language Annals, 51(1), 205–218. https://doi.org/10.1111/flan.12318

6. Richards J. C. (2006). Communicative Language Teaching Today. Cambridge University Press. URL: https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf?utm_source=chatgpt.com

UDC 378.091.3:004(4)

INNOVATIVE TEACHING METHODS IN CONTEMPORARY EUROPEAN EDUCATIONAL PRACTICE

Kseniia Kugai,
Associate Professor of the Department of Philology and Translation,
Kyiv National University of Technologies and Design,
Kyiv, Ukraine, kugaj.kb@knutd.com.ua
Kateryna Sharuda,
Higher Education Student of the First (Bachelor) Level,
Kyiv National University of Technologies and Design,
Kyiv, Ukraine. blackbeakaelin@gmail.com

The world is changing rapidly due to technological and informational advances. These changes significantly reduce the effectiveness of traditional teaching methods in supporting learners' career prospects. The European Higher Education Area (EHEA) is currently undergoing a profound transformation to create a flexible, student-centered environment. For Ukraine, which is actively harmonizing its educational standards with European ones, studying and implementing innovative teaching methods is not just a trend, but a strategic necessity for ensuring the competitiveness of graduates [2].

This study aims to examine the current teaching methods in European universities and assess how well they are incorporated into the learning process. The following steps were taken to reach this objective: studying how "educational innovation" is defined by influential Ukrainian and European researchers, finding the best ways to use technology and interaction in learning (such as Blended Learning, Flipped Classroom, Gamification), and evaluating how these methods affect the development of skills for work. The research draws on a careful study of books and reports on teaching and learning with digital tools from the European Commission [5].

Innovation in education is not limited to the use of computers or interactive whiteboards. The teacher and the student have different roles in this new learning approach. The teacher helps the student learn by providing guidance and support, and the student learns by doing things themselves and building their own knowledge.

1. *Digital Transformation – New Pedagogical Models*. Ukrainian researchers say that new ways of teaching and learning depend on digital transformation, which is the use of technology to change how education works. They also say that digital transformation creates the conditions for new pedagogical models, which are different ways of organizing and delivering education [5].

The "flipped classroom" model is one of the most discussed in European pedagogical discourse. Unlike the traditional model, where theory is given in class and practice is done at home, the "flipped classroom" suggests that students study the material (videos, articles, podcasts) beforehand. In the classroom, students spend all their time talking, working in groups, and solving problems. It means that one has to think more carefully and use more of their brain.

The research shows that this model fosters student autonomy and responsibility for their own learning outcomes [3].

2. *Gamification and Game-Based Learning*. Modern European education actively uses game mechanics to solve non-game problems. Gamification is the use of features such as points, levels, and leaderboards to motivate people. The latest European teaching approach is more advanced, using complex computer programs and VR (virtual reality) in lessons. It is important for students studying technical and humanitarian subjects because it lets them practice dealing with real-life problems in a safe environment [4].

Studies show that gamification reduces academic stress and increases students' emotional engagement [4; 1].

3. *Blended Learning*. This teaching method combines the benefits of in-person conversation with the convenience of online learning. In Europe, blended learning has become the "new normal" after the pandemic. Students can choose their own learning path and work at their own speed, while still staying connected with their classmates and teachers [6].

To use this model well, one needs more than just the right tools. They also need to know how to use them well. The teaching staff need to be good at using digital technology. The development of education in the European Union is governed by strategic documents such as the "Digital education action plan" (Digital Education Action Plan…). The goal is to teach students how to use computers and other devices to learn more effectively.

Ukrainian scientists say the European way of teaching and learning, which emphasizes skills rather than just facts, should abandon the idea that we have to memorize everything. Instead, we have to be able to use what we know in real situations. Innovative methods work well, but they have problems when used. These include:

- the digital divide (unequal access to high-speed internet and modern hardware);
- psychological resistance to change among some faculty members;
- need for a complete review of assessment criteria (moving from testing memorized facts to evaluating practical skills) [3].

To conclude, the research shows that using new and creative teaching methods is very important in European schools today. Using models like the "flipped classroom", gamification, and blended learning makes education better and helps students get ready for future challenges. To do well in these practices, Ukraine needs to follow a plan: replace old, broken things with new, good ones; and teach teachers how to do their jobs better. Moreover, we need to study how artificial intelligence, which can create new things, can change how teachers and students communicate in college.

REFERENCES

1. Арістова Н.О., Махович І.А. Гейміфікація як засіб підвищення мотивації навчання студентів комп'ютерних спеціальностей. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*: збірник матеріалів ІІ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Київ: «Видавництво Людмила», 2023. С. 201-204. https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/23141

2. Биков В.Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти. *Інформаційно-цифровий освітній простір України:*

трансформаційні процеси і перспективи розвитку: Матеріали методологічного семінару НАПН України, 2019 р. С. 20–26. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718692/1/Microsoft%20Word%20-%20%D0%91%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%20%D0%92_2019_2.pdf

3. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Шевченко Л.С. *Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід*. навчальний посібник. Вінниця. ТОВ фірма «Планер», 2012.

4. Заболотна О.А. *Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу*: монографія. Умань: ФОП Жовтий, 2013.

5. Локшина О.І. Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021-2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. Український педагогічний журнал. Вип. 4, 2022. С. 5–17. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17

6. Морзе Н., Буйницька О. *Модернізація освіти в цифровому вимірі*: монографія. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38542/1/N_Morze_O_Buinytska_MoPed_Monograph_FITU_NDL_IO.pdf

7. Digital Education Action Plan: policy background. *European Commission*. URL: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan

UDC: 37.013:004.738.5:81

LANGUAGE TEACHING IN THE DIGITAL ERA

Olena Kutsenko,
Senior Lecturer,
State University "Kyiv Aviation Institute",Kyiv, Ukraine
helena_nau@i.ua
Elizabeth Lunn,
Senior Lecturer,
Ashdon School Essex, Saffron Walden, Great Britain
lzlunnz@gmail.com

We now live in a world in which technologies permeate every aspect of our lives. Apart from its time and labour saving function, technology can also inspire creativity and bring new opportunities in education.

The world is globalized and the need for foreign language proficiency is undeniable. As globalization deepens, modern professionals are increasingly expected to possess advanced linguistic skills to perform effectively in diverse professional contexts. Consequently, universities are actively implementing strategies and technologies aimed at improving foreign language proficiency within higher education.

The new paradigm of 21st-century learning is inseparable from the rise of information and communication technologies (ICT). To describe this reality, Nestor Kiourtizidis introduced the notions of the "global village," "digital citizens," "the virtual community," and "the net generation" (Kiourtizidis, 2015, p.6). ICT provides a unique environment that allows students to immerse themselves in an interactive and dynamic space conducive to language acquisition.

Language education has thus evolved into a digital context that plays a crucial role in the personal, professional, and cultural development of society. The widespread integration of technological resources into classrooms has prompted critical reflection on digital competence and its relationship to foreign language teaching. This reflection is especially urgent in light of the rapid and unavoidable digital transformation that characterizes contemporary education. It remains essential to continue studying and assessing the suitability of digital tools and their implementation in a society undergoing constant technological change.

As one scholar notes, "We are now entering an era in which AI – a human creation – is increasingly entrusted with tasks that previously would have been performed, or attempted, by human minds" (Kissinger, 2021, p. 180). The digital transformation of higher education has redefined what constitutes professional competence in a foreign language, particularly for students in the humanities. Traditionally, such competence encompassed linguistic, communicative, and intercultural components. However, the rapid spread of digital technologies has introduced new dimensions, including digital literacy, online communication strategies, and the ability to navigate multilingual digital environments. These skills are now essential, as technology permeates nearly every aspect of modern learning and professional life.

UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers (ICT-CFT, 2008; revised 2018) reconsiders the role of educators in relation to ICT and the future of teaching. The framework assists

countries in developing national policies and standards for ICT integration across curricula. As a first step, it emphasizes technological literacy—preparing students, citizens, and workers to use ICT to foster social development and economic productivity. Teachers, therefore, must be able to manage data, conduct their own professional development, and integrate digital tools such as computers, educational software, and web-based content into their teaching practice (2025, p. 11). Within the broader process of digitalization, professional competence in a foreign language now requires rethinking intercultural competence and incorporating digital tools as an integral part of communication and language learning.

Educators today also face the growing challenge of developing multimodal literacy—the ability to work with texts, audio, and visual materials in foreign languages across digital platforms. This reflects the need for innovative teaching methodologies that respond to the ongoing digital transformation of higher education. Nevertheless, despite the immense potential of digital technologies, it is important to acknowledge that the role of the human teacher—and authentic immersion in the target linguistic and cultural environment—remains irreplaceable. Neither robots nor applications can replicate the authenticity of human communication, which is fundamentally the product of "living beings," regardless of the technical means employed.

Recent years have witnessed significant transformations in education, largely driven by global crises such as the COVID-19 pandemic and the war in Ukraine. These events have accelerated the adoption of distance learning, which, while enhancing accessibility, has also introduced new challenges, particularly concerning academic integrity. Although distance education is not a new phenomenon, it has gained renewed importance due to its practicality and the ability to provide structured teacher guidance. Successful distance learning requires materials that include clear instructions, error diagnostics, and activities designed to help students systematize and improve their skills.

During online learning, students often rely on a range of digital aids - such as online translators, transcription tools, bilingual or monolingual dictionaries, and oral versions of written texts—to support their work. Online education also facilitates new forms of teacher-student interaction. Real-time communication allows for virtual face-to-face exchanges, while asynchronous interactions—such as sending messages, submitting assignments for feedback, or exchanging audio and text files - offer flexibility and personalization in learning.

Research by O. Verkhovtsova and O. Ishchenko found that 90% of students reported that working with multimedia resources made writing tasks more engaging by helping them visualize ideas and break routine. Meanwhile, 6% found such assignments more challenging, noting that integrating media required additional effort (Verkhovtsova, Ishchenko, 2025 p. 46). These findings highlight both the motivational benefits and the cognitive demands of digital learning environments.

For the integration of ICT, it is important for teachers to have experience in a variety of methods and initiatives in their training. This justifies the need for an online teacher training plan in which ICT tools should serve to motivate, stimulate and engage in the learning process, promoting understanding and digital learning among students. This idea of integrating online environments is intended to improve the quality of teaching and gradually move away from the reality in which teachers continue to use virtual learning environments only as teaching aids or only as transmitters of information. Virtual teacher training should focus on the digital component linked to the didactic component, rather than on an instrumental concept, where digital tools should be actively and regularly present in pedagogical practice. Therefore, teacher training should be aimed at the use and management of technological tools, as well as the pedagogical training necessary to use and integrate these resources into teaching and learning processes.

The integration of digital technologies in foreign language teaching aims to master various computer environments, which means a revolution for future language specialists; indeed, as Larsen-Freeman argues, these tools serve teaching, and not vice versa. (Larsen-Freeman, 2016).

Modern methods and techniques of teaching foreign languages, which include the use of multimedia tools in the learning process - audio and video equipment, educational computer programs, the use of interactive training courses, meet the goals set in the implementation of foreign language learning tasks, allow teachers to choose the most modern methods and techniques, using media tools that provide an opportunity to get an idea of the country, its traditions, etc., communicate with native speakers of the language being studied. The most effective use of methods, techniques and ways of organizing communicative communication is possible under the conditions of their systematization. In the allotted number of hours of classroom and independent work, the student must learn to professionally and autonomously manage the learning processes based on didactic material, using modern technical means of learning. When forming communication in the professional sphere, knowledge of vocabulary and grammatical form of the language is of great importance.

The results of the study indicate that professional competence in a foreign language in the digital age should be understood as a dynamic system that combines traditional linguistic skills with digital and intercultural competences. Such a rethinking creates new requirements for curriculum development, teacher training and assessment strategies in humanities education. It is important to foster a classroom culture that values academic integrity and emphasizes the importance of honest and ethical behavior and encourages students to take pride in their work and the learning process rather than focusing solely on grades. Providing timely and constructive feedback on assignments helps students understand their strengths and weaknesses and encourages academic honesty.

Implementing digital education shows that such an education system allows each student to receive optimal conditions for the formation of the necessary skills and abilities with an orientation to their own capabilities. This model forms the ability to independently plan work, focusing on the final result, effectively allocate time, make decisions. Students acquire the skills to work in the information space, namely, to structure the information received and use it adequately. This, without a doubt, improves overall success, the level of education or technological literacy, the formation of a personal worldview, which involves independence and the ability to learn.

REFERENCES

1. Ishchenko, O., Verkhovtsova, O., & Lunn, E. (2025). Multimodal approach to developing writing skills. Human Studies. Series of Pedagogy, 52, 41–49. https://doi.org/10.24919/2413-2039.20/52.5
2. Larsen-Freeman, D. (2016). Techniques and principles in language teaching (3rd ed.). Oxford University Press.
3. Kiourtizidis, N. (2015). Become an on-line English teacher. Pavilion Publishing and Media Ltd.
4. Kissinger, H. (2021). The age of AI and about human future. John Murray Publishers.
5. UNESCO. (2025). ICT Competency Framework for Teachers: Digital competencies and skills. https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft
6. Knewton. (2024). Blended learning: A disruptive innovation. http://www.knewton.com/blended-learning/
7. Bonk, C. J., & Graham, C. R. (Eds.). (2006). Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. Pfeiffer Publishing.

UDK: 37.013.43:37.033.5:355.4

THE ROLE OF THE INSTRUCTOR-FACILITATOR IN SHAPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Mariana Levko,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Foreign Languages,
Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy,
Lviv, Ukraine, ucpmaryana@yahoo.com

The current stage of development of the military education system is characterized by the combination of global security instability and rapid technological progress. The armed forces of NATO member states and partner countries operate in conditions of continuous transformation of the nature of warfare, driven by the development of information technologies, automated command and control systems, artificial intelligence, and digital communications. Under these conditions, modernization of military equipment and infrastructure, while necessary, is insufficient to ensure defense capability. Of decisive importance is the quality of officer training, aimed at preparing personnel capable of operating in environments marked by uncertainty, information overload, and multi-domain operations.

Digital transformation, as articulated in NATO's Strategic Concept 2022, identifies Emerging and Disruptive Technologies (EDTs) – including artificial intelligence, autonomous systems, big data, and quantum computing – as key factors reshaping contemporary and future conflicts [1]. In the context of military education, this necessitates a shift from a knowledge-based paradigm to a competence-oriented model of training, where the priority lies in developing integrated professional competence among future officers.

Professional competence in its modern interpretation encompasses not only subject-matter knowledge but also the ability to think critically, analyze complex situations, make decisions under pressure, communicate effectively, and demonstrate leadership [2]. The formation of these qualities requires fundamentally new pedagogical approaches, among which facilitation within a digital educational environment occupies a central place.

The digital educational environment of a military higher education institution is conceived as an integrated ecosystem combining learning management systems (LMS), virtual and computer-based simulators, interactive multimedia products, platforms for synchronous and asynchronous communication, and artificial intelligence tools. A significant impetus for the development of such environments was provided by the COVID-19 pandemic, which compelled military educational institutions to rapidly adapt traditional residential programs to hybrid or fully online learning formats. At the same time, this transition exposed the limitations of lecture-centered instruction in digital settings and highlighted the need for a redefinition of the instructor's role [3].

Within the traditional educational model, the instructor functions as the primary – and often sole – source of knowledge, while the cadet assumes the role of a passive recipient of information. Digital facilitative learning is based on a fundamentally different logic: knowledge

is distributed across multiple sources, learning is organized around activity, problem-solving, and simulation, and the cadet becomes an active subject of the educational process. Under these conditions, the instructor ceases to be the "center of the classroom" and assumes the role of a facilitator – an organizer, moderator, and designer of the learning experience.

Facilitation in military education may be defined as a purposeful process of creating conditions for independent and collaborative learning by organizing cadets' interaction with digital tools, learning scenarios, and professionally relevant tasks. In accordance with the approaches embedded in the NATO Defence Education Enhancement Programme (DEEP) strategy for distance learning, the instructor-facilitator is expected to possess competencies in instructional design, online communication management, adaptation of learning materials to digital environments, and effective use of contemporary educational technologies [4].

One of the key functions of the instructor-facilitator is the design of the educational process using instructional design models such as ADDIE or Learning Workflow Analysis. This ensures logical sequencing of content, alignment of learning objectives, methods, and tools, as well as opportunities for individualized learning pathways. The facilitator's technological competence includes confident use of learning management systems (such as Moodle and ILIAS), interactive multimedia tools, and simulation-based learning technologies.

Equally important is the instructor's ability to moderate online discussions and stimulate critical thinking and professional dialogue. Through problem-based questions, case studies, and debriefings of simulation outcomes, cadets learn to articulate arguments, evaluate alternatives, and make well-grounded decisions. The management of simulations and the conduct of After Action Reviews (AAR) support the development of decision-making skills under time pressure and uncertainty – core competencies for professional military activity .

A crucial psychological dimension of the instructor-facilitator's role is the function of a "secure base" (Secure Base Leadership). When engaging with complex training scenarios, cadets experience high cognitive and emotional demands. A supportive instructional stance and an atmosphere of trust and openness foster initiative, responsibility, and leadership development, while reducing fear of error as a barrier to learning [5].

An integral component of the digital educational environment is the system for assessing learning outcomes. The growing emphasis on competence-oriented education necessitates assessment models that go beyond traditional instructor-only evaluation. One such approach is 360-degree assessment, which provides a comprehensive view of competence development by integrating feedback from multiple sources.

The 360-degree assessment model introduced by Peter Ward [6] is based on the principle of multi-perspective evaluation and typically includes self-assessment, peer assessment, and instructor assessment. Within the ILIAS learning management system, this model is not implemented as a standalone function but is realized through the integration of surveys, competence management modules, and peer feedback mechanisms. The instructor-facilitator can design structured questionnaires and competence descriptors that are consistently applied across different evaluator groups, ensuring transparency and coherence of assessment criteria.

Self-assessment encourages cadets to reflect on their own learning activities, fostering metacognitive awareness and responsibility for learning outcomes. Peer assessment provides additional insight into the development of communication and teamwork competencies, which

are essential in military service. Instructor assessment ensures alignment of learning outcomes with formal educational objectives and institutional standards. Taken together, these perspectives offer a more valid and diagnostically meaningful assessment than single-source evaluation models [7].

The application of 360-degree assessment within the ILIAS system supports formative assessment and continuous improvement of the educational process. Comparing perceived self-competence with external evaluations enables cadets to identify gaps and areas for professional growth, while aggregated feedback data provide instructors with a sound basis for refining instructional design and implementing targeted pedagogical interventions.

A distinct and significant component of professional competence formation in the digital educational environment of military higher education institutions is the study of the English language. English functions not only as a means of intercultural communication but also as a key instrument of professional integration into NATO's standardized educational and operational space. The majority of doctrinal documents, training courses, simulations, and professional development platforms operate in English, which underscores its strategic importance for the officer corps.

Within the digital educational environment, the English language instructor also assumes the role of a facilitator, organizing learning around authentic, professionally oriented tasks. The use of online platforms, role plays, simulation-based exercises, and interdisciplinary case studies enables the integration of language training with the development of critical thinking, communication, and leadership competencies. This approach aligns with the requirements of STANAG 6001 and responds to the contemporary demands of military service.

In conclusion, the role of the instructor-facilitator in the digital educational environment of a military higher education institution is pivotal in shaping the professional competence of future officers. The facilitative learning model enables the integration of technological innovation, pedagogical effectiveness, and psychological support, thereby creating conditions for the preparation of officers capable of effective performance in the context of contemporary and future security challenges.

REFERENCES

1. Campbell K., Wang S. (2023) Military Instructors' Perspectives on Interactive Multimedia Application in Military Classrooms. *Journal of Military Learning L*eadership, University of Southern Mississippi, pp. 46-61

2. Doicariu D. (2025) Digital Transformation Of Military education In Nato Using E-Learning. *Land Forces Academy Review*.Vol. XXX, No. 4(120), pp.518-528 URL: https://www.researchgate.net/publication/398731097_Digital_Transformation_of_Military_Education_in_NATO_Using_E-Learning

3. Defence Education Enhancement Programme (DEEP) Strategy For Distance Learning Support. URL: https://www.nato.int/content/dam/nato/webready/documents/deep/deep-distance-strat-en.pdf

4. Digital Transformation. NATO's Allied Command Transformation. URL: https://www.act.nato.int/activities/digital-transformation/

5. Verkuyl M, Violato E, Southam T, Lavoie-Tremblay M, Goldsworthy S, MacEachern D, Atack L. (2024) Facilitators' experiences with virtual simulation and their impact on learning. URL: https:// doi: 10.1186/s41077-024-00323-1

6. Onyshchuk O., Marchuk The «360 Degree» Method In The Management of General Secondary Education In The Context of Professional Standards Of Ukraine. *Нова педагогічна думка*. 2022. No 4 (112). P. 4-12

7. 360 Degrees Performance Appraisal–Who Are The Stakeholders In 360-Degree Assessment? Human Resource. URL: https://www.whatishumanresource.com/360-degrees-performance-appraisal

УДК 81’243:378

AI AS A REVOLUTIONARY WAY TO LEARN ENGLISH

Olesia Minenko,
Candidate of sciences in philology, associate professor,
Associate professor of Language Training Department,
National University of Civil Protection of Ukraine
Cherkasy, Ukraine, alesyaminenko@ukr.net
Veronika Shumska,
The student of Civil Protection Department,
National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine

AI opens up new horizons in teaching English, especially in the context of modern educational reform. Its integration into the educational process allows you to personalize learning, adapt materials to the student's level, automate routine tasks and create an interactive environment that stimulates motivation and interest in the subject. For students, AI is an opportunity to learn at their own pace, receive instant feedback, practice speaking with virtual interlocutors and develop 21st century skills. For teachers, it is a tool for effective lesson planning, assessment of knowledge, creation of creative tasks and improvement of the quality of teaching.

AI-powered programs often provide access to interactive exercises, games, and simulations that make learning more effective and fun. This approach is especially useful for learning English online, as it engages and motivates students.

Learning English with AI can include, among others: video, audio, animation, integration of game elements, simulation of real conversations with native speakers, adaptive quizzes, storytelling, VR and augmented reality.

With artificial intelligence, students can learn at their own pace, anytime, anywhere, as long as you have access to the internet. This is especially useful for people with busy work schedules. This contrasts with the fixed pace of traditional classroom learning and can provide more effective learning outcomes. Flexible learning is especially suitable for today's digital world, where students balance multiple commitments and have different needs during the learning process.

In fact, interactive content and exercises that simulate real-life scenarios help you apply language skills in a practical context. This method of learning is quite effective because it involves different senses and encourages active learning of English. AI can offer English learning content, such as articles, videos, and podcasts, according to your interests and language proficiency level. In addition to providing knowledge, they can adapt to the emotional and psychological needs of students, providing motivation and a sense of connection, which is crucial during the learning process. Of course, artificial intelligence technology greatly simplifies the process of learning English, but it is worth giving teachers credit.

However, during classes – whether they are independent or with a teacher – students often face difficulties that hinder progress and sometimes even lead to a loss of motivation.

Thus, the effective use of AI requires pedagogical skills, critical thinking and an ethical approach. It is important not to replace the teacher with technology, but to use it as a powerful partner in the formation of a competent, motivated and successful student.

To master a foreign language, it is necessary to learn, consolidate and constantly develop four basic skills – reading, writing, listening and speaking. However, during classes – whether they are independent or with a teacher – students often face difficulties that hinder progress and sometimes lead to a loss of motivation.

One of the most common disadvantages of online learning is the uniform methods and instructions for all participants in the process. At the same time, everyone has their own pace and leading channels of information perception. If you do not take into account the personal interests of students, their level of preparation, and preferences, this can significantly slow down progress and reduce the effectiveness of classes.

The lack of opportunities for oral communication often becomes another problem for improving language skills. Students who do not engage in active speaking practice have difficulties with pronunciation, speaking speed, and the ability to maintain a conversation. At the same time, live communication is crucial. Without full-fledged dialogues and conversations on various topics, only the illusion of mastering the language is created. Many platforms for learning foreign languages offer almost identical lessons and exercises to consolidate the material. Most often, this approach quickly gets boring, and the student gradually loses interest in learning. In order for the level of involvement to always be at its maximum, diverse and interactive classes are important - this is the only way to maintain a steady interest in mastering new material.

AI has opened up new possibilities for learning English, making it more accessible, personalized, and engaging. Modern technology allows students to learn at their own pace, receive instant feedback, and overcome language barriers faster than ever before.

However, despite all its advantages, AI cannot completely replace live communication, structured learning, and the experience of a teacher. The best results are achieved when technology complements traditional methods, not replaces them.

REFERENCES

1. Malik, Y. I., & Nikitenko, O. V. (2024). The Use of Artificial Intelligence as an Innovative Tool in Foreign Language Training in Higher Education Institutions. Perspectives and Innovations in Science, 5(39), 326–338. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/download/ 11618/11678 (Accessed: 11 September 2024).
2. Mudryk, D. P. (2024). Modern Educational Technologies in Teaching the “Foreign Language” Discipline in Higher Education Institutions. Scientific Innovations and Advanced Technologies, 2(30), 1274–1285. URl: http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/download/9090/9137 (Accessed: 11 September 2024).
3. Sachete, A. D. S., de Sant’anna de Freitas Loiola, A. V., and Gomes, R. S. (2024). AdaptiveGPT: Towards intelligent adaptive learning. Multimedia Tools and Applications, 1–17.
4. Shin, D., and Lee, J. H. (2024). Exploratory study on the potential of ChatGPT as a rater of second language writing. Education and Information Technologies, 1–23. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12817-6
5. Xiao, F., Zhao, P., Sha, H., Yang, D., and Warshauer, M. (2023). Conversational agents in language learning. Journal of China Computer-Assisted Language Learning. https://doi.org/10.1515/jccall-2022-0032

UDC 378.147:811.111’276:070

FROM SPEAKING TASKS TO PROFESSIONAL PERFORMANCE: RUBRIC-BASED ASSESSMENT IN ESP FOR JOURNALISM STUDENTS

Alisa Mykolaichuk,
PhD in Philology, Associate Professor,
Taras Shevchenko National University,
Kyiv, Ukraine
alisa.mykolaichuk@knu.ua

In contemporary higher education, the development of professional communicative competence in English has increasingly become a central concern in the training of future journalists. Their prospective professional roles demand far more than grammatical accuracy alone: effective journalistic communication requires clarity of message, ethical awareness, sensitivity to audiences, and the ability to structure spoken discourse in a purposeful and convincing manner. Within this context, speaking activities implemented in English for Specific Purposes (ESP) courses play a pivotal role in shaping these complex competencies *(Chernii et al., 2020).* At the same time, the pedagogical impact of such activities is closely linked to the quality of assessment practices that accompany them. When assessment remains implicit or based primarily on intuitive judgement, students may experience heightened anxiety, diminished motivation, and an unclear understanding of what constitutes successful performance *(Liaw et al., 2023).* For this reason, rubric-based assessment emerges as a timely and pedagogically grounded response to the challenges associated with evaluating speaking skills in ESP courses for journalism students.

The purpose of this study is to explore the pedagogical potential of rubric-based assessment across a variety of speaking activities used in ESP instruction for journalism students, as well as to examine its influence on learners’ motivation, task orientation, structural organisation of oral responses, and perceived relevance to future professional practice. More specifically, the study aims to: (1) analyse the role of rubrics as instruments of both formative and summative assessment in speaking; (2) identify the ways in which clearly articulated assessment criteria shape students’ engagement, confidence, and performance; and (3) demonstrate how rubric-based assessment supports the gradual shift from classroom-based speaking tasks towards professionally meaningful communicative performance in the field of journalism.

The methodological framework of the study is grounded in qualitative pedagogical analysis combined with elements of reflective teaching practice *(Mykolaichuk, 2025).* The research materials consist of speaking tasks typically employed in ESP courses for journalism, including simulated news reports, interview role-plays, opinion statements, short individual presentations, and guided group discussions. These tasks were evaluated using analytically constructed rubrics that foregrounded such criteria as content relevance, discourse organisation, linguistic accuracy, fluency, audience orientation, and professional tone. In line with recommendations outlined by Keimasi et al. (2025), the rubrics were introduced to students at the very beginning of the course and accompanied by sample performances, as well as detailed

discussion of assessment criteria during the initial classes. This pedagogical approach reflects the principles of assessment for learning by fostering transparency in evaluation and encouraging students to take an active role in interpreting, internalising, and applying assessment criteria to their own speaking performance *(Reddy & Andrade, 2009).*

The study builds on previous research that has consistently highlighted the value of alternative and rubric-based assessment in ESP contexts. *Carrión and Chavarría (2013)* demonstrate that explicitly formulated assessment criteria enhance both students' speaking performance and their sense of responsibility for learning in journalism-oriented ESP courses. More recent empirical evidence provided by *Đorđević (2024)* confirms that rubrics play a significant role in supporting the assessment of speaking skills by promoting learner autonomy and self-regulation. In addition, current research points to the expanding scope of rubric-based assessment in evaluating multimodal and professionally situated communicative practices in ESP, underlining the importance of clearly defined criteria for integrating content, narrative structure, and audience awareness across diverse modes of meaning-making *(Beltrán-Palanques, 2024).* The importance of professionally oriented rubrics is further emphasised by *Rakedzon and Baram-Tsabari (2017),* who argue that such tools enable students to internalise genre conventions and performance standards that are directly transferable to future professional contexts. From a methodological standpoint, the reliability and validity of rubric-based assessment are also supported by *Love et al. (2024),* who stress the role of carefully designed rubrics in ensuring consistent and meaningful evaluation of complex communicative performance.

The results of the pedagogical analysis, drawing on two years of piloting rubric-based assessment with first-year and second-year journalism students, reveal a consistently positive influence on the quality of speaking performance, levels of learner motivation, and the development of professional self-awareness. Rubrics were systematically integrated into a wide range of ESP speaking tasks, including short monologues, opinion-based responses, interview simulations, and mini-presentations addressing professionally relevant topics such as journalistic ethics, media genres, conflict reporting, and creative storytelling.

A further important outcome of the rubric-based approach was a noticeable increase in students' motivation and engagement with speaking tasks once assessment criteria were made explicit and discussed in advance. For first-year students in particular, speaking in a foreign language frequently involves feelings of anxiety and uncertainty, especially when tasks require not only linguistic accuracy but also professional judgement and personal positioning. When rubrics were introduced at the outset of the course and revisited before each major speaking activity, students consistently reported feeling more confident and better prepared. A clear understanding of what would be valued in assessment encouraged them to rehearse more deliberately, select examples more carefully, and pay balanced attention to both content and delivery. This effect was especially evident in responses to topics such as "What makes a good journalist?" and "Journalism and global challenges", where students demonstrated a greater willingness to speak at length, articulate personal viewpoints, and support their arguments with professionally relevant examples.

In addition, rubric-based assessment contributed substantially to the structural coherence and clarity of students' oral responses. The analytical nature of the rubrics provided learners with a clear framework for organising their ideas, most commonly following an

introduction–development–conclusion pattern. For instance, when responding to the topic "What makes a good journalist?", students increasingly structured their speeches around clearly defined professional qualities—such as curiosity, ethical responsibility, and empathy—supported by examples drawn from Ukrainian and international media. Compared to earlier stages of instruction, second-year students in particular demonstrated marked improvement in discourse organisation: transitions became more explicit, arguments more focused, and conclusions more purposeful. These observations confirm that rubrics function not only as evaluative instruments, but also as cognitive scaffolds that actively support the development of academic and professionally oriented speaking skills.

A further significant outcome was the strengthening of students' sense of professional orientation and authenticity in speaking tasks. Over time, learners began to perceive classroom speaking activities not merely as language exercises, but as simulations of real journalistic communication. This shift was especially apparent in tasks such as "Job Interview: The Path to Your Dream Job in Journalism" and "Being a Journalist in Conflict Zones", where students adopted a more professional tone, demonstrated heightened audience awareness, and showed sensitivity to ethical considerations. Many students explicitly noted that rubric descriptors related to content relevance, professional vocabulary, and ethical responsibility helped them to "think like journalists" while speaking English. As a result, speaking activities increasingly became a space for rehearsing future professional roles rather than simply practising linguistic forms.

An important pedagogical insight emerging from this experience is that the effectiveness of rubric-based assessment largely depends on how rubrics are introduced and embedded within the learning process. In the teaching context described, rubrics were not used as hidden grading instruments, but were openly discussed during the initial classes. Sample answers were presented and analysed collaboratively, with particular attention given to how abstract rubric descriptors translate into observable features of actual speaking performance. This practice proved especially beneficial for first-year students, who often find it difficult to interpret assessment language without concrete examples. Joint analysis of sample performances enabled students to align their expectations with assessment standards and develop a shared understanding of what constitutes quality speaking in a professional ESP context.

Table 1 presents an analytical rubric used for assessing ESP speaking tasks in journalism-oriented courses. The rubric focuses on content relevance, discourse organisation, professional vocabulary, fluency and pronunciation, as well as professional tone and ethical awareness, thereby reflecting both linguistic and professional dimensions of speaking competence.

Table 1. Rubric for Assessing ESP Speaking

Criterion	**Excellent**	**Good**	**Satisfactory**	**Needs Improvement**
Content Relevance	Fully addresses the topic; ideas are insightful and professionally	Addresses the topic clearly; examples are relevant but limited	Topic is addressed partially; examples are	Topic is poorly addressed or misunderstood

	relevant; strong use of examples		weak or general	
Discourse Organization	Clear structure (introduction, development, conclusion); logical flow	Generally well-structured; minor coherence issues	Organization is uneven; ideas lack clear progression	No clear structure; ideas are fragmented
Professional Vocabulary	Accurate and varied use of journalism-related vocabulary	Mostly accurate vocabulary with occasional errors	Limited professional vocabulary; frequent repetition	Very limited or inappropriate vocabulary
Fluency and Pronunciation	Speech is fluent and confident; pronunciation does not hinder comprehension	Mostly fluent; minor pauses or pronunciation issues	Frequent pauses; pronunciation sometimes interferes	Speech is hesitant; difficult to understand
Professional Tone and Ethics	Demonstrates ethical awareness, objectivity, and audience sensitivity	Generally professional tone; minor lapses	Limited awareness of professional standards	Inappropriate or unprofessional tone

Moreover, the longitudinal use of rubrics (see Table 1) with the same student cohort over two academic years enabled learners to monitor their own progress and engage more deeply in reflective learning. By the second year of study, students demonstrated greater autonomy in self-assessment and peer feedback, frequently referring to rubric criteria when evaluating their own or their classmates' speaking performances. In this way, rubrics functioned not only as assessment instruments, but also as instructional and developmental tools that supported reflective practice, self-regulation, and gradual professional growth.

Beyond their immediate pedagogical value, rubric-based assessment practices also create opportunities for the careful and ethically responsible use of artificial intelligence in ESP speaking instruction. In the teaching context described, AI tools are not positioned as substitutes for students' thinking or speaking, but rather as supportive resources for instructors in designing, refining, and calibrating assessment criteria. For example, AI-assisted applications may help teachers draft preliminary versions of analytical rubrics, rephrase descriptors in more accessible, student-friendly language, or ensure consistency across different speaking tasks and proficiency levels. When employed critically and transparently, such support allows instructors to devote greater attention to pedagogical decision-making rather than to the mechanical formulation of assessment descriptors.

Furthermore, artificial intelligence can support instructors in identifying recurring patterns in students' speaking performance over time. By systematically comparing rubric-based evaluations across multiple speaking tasks, teachers gain a clearer picture of persistent strengths and areas for improvement, such as ongoing difficulties with discourse organisation or a limited range of professional vocabulary. This data-informed perspective enables more targeted and timely feedback, while also allowing instructors to adjust subsequent speaking

tasks in response to the actual learning needs of first- and second-year journalism students. Crucially, the final evaluative judgement remains the responsibility of the teacher, which preserves academic integrity and mitigates the risks associated with automated or algorithm-driven grading.

From an ethical standpoint, the integration of AI within a rubric-based assessment framework tends to reinforce transparency and academic honesty rather than undermine them. When students are explicitly informed that AI tools may be used by the instructor to support the design of assessment criteria or the structuring of feedback, the boundaries of acceptable AI use become clear and negotiable. This transparency is particularly important in journalism education, where ethical responsibility, authorship, and accountability constitute core professional values. In this respect, the combination of human-centred rubric-based assessment and carefully regulated AI support contributes to a balanced, responsible, and forward-looking model of speaking assessment in ESP.

In conclusion, the findings of the study confirm that rubric-based assessment represents an effective pedagogical strategy for enhancing speaking competence in ESP courses for journalism students. By increasing transparency and reducing uncertainty, rubrics have a positive impact on students' motivation and engagement with speaking tasks. Their analytical structure supports the development of coherent, well-organised oral responses and encourages learners to integrate professional standards, ethical considerations, and audience awareness into their spoken production. Importantly, the consistent use of rubrics over time facilitates a gradual shift from predominantly language-focused activities towards professionally oriented communication, thereby contributing to the development of transferable skills essential for future journalists.

Perspectives for further research include a more detailed empirical investigation of students' perceptions of rubric-based assessment at different stages of professional training, as well as the exploration of digital and AI-supported rubrics for speaking assessment in blended and distance learning contexts. In addition, future studies may examine the potential of rubric-guided speaking tasks to foster ethical sensitivity, reflective thinking, and emotional intelligence in journalistic communication.

REFERENCES

1. Beltrán-Palanques, V. (2024). Assessing video game narratives: Implications for the assessment of multimodal literacy in ESP. Assessing Writing, 60, 100809. https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100809

2. Carrión, T. R., & Chavarría, G. C. (2013). Enhancing students' performance: Alternative assessment in an ESP course for journalism students. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*, *16*. https://doaj.org/article/a331d7b9d9974540af851bc7693a42cc

3. Chernii, L., Meleshchenko, V., Zablotska, L., Tsar, I., & Nahorniuk, L. (2020). Development of journalists' professional English communicative competence using mass media. *Arab World English Journal*, 3, 234–243. https://doi.org/10.24093/awej/elt3.20

4. Đorđević, J. (2024). Rubrics in the assessment of EAP speaking skills supported by mobile Assisted Language Learning. *ESP Today*, *13*(1), 91–112. https://doi.org/10.18485/esptoday.2025.13.1.5

5. Keimasi, M., Giwa, S., Chitsazan, H., & NasirpourOsgoei, S. N. (2025). Typologies of assessment journey experiences: understanding what works for whom in block teaching through the lens of a 3D framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 1–30. https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2573090

6. Liaw, S. Y., Tan, J. Z., Lim, S., Zhou, W., Yap, J., Ratan, R., Ooi, S. L., Wong, S. J., Seah, B., & Chua, W. L. (2023). Artificial intelligence in virtual reality simulation for interprofessional communication training: Mixed method study. *Nurse Education Today*, 122, 105718. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105718

7. Love, J. N., Messman, A. M., Ilgen, J. S., Merritt, C., Coates, W. C., Ander, D. S., & Way, D. P. (2024). Development and validation of a scoring rubric for editorial evaluation of peer-review quality: a pilot study. *PubMed*, 25(2), 254–263. https://doi.org/10.5811/westjem.18432

8. Mykolaichuk, A. (2025). Integration of artificial intelligence tools into English language instruction for journalism students. *Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University Series Pedagogical Sciences*, 2, 188–198. https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-188-198

9. Rakedzon, T., & Baram-Tsabari, A. (2017). To make a long story short: A rubric for assessing graduate students' academic and popular science writing skills. *Assessing Writing, 32*, 28–42. https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.12.004

10. Reddy, Y., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 435- 448. https://doi.org/10.1080/02602930902862859

СЕКЦІЯ №2.
«ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ПРАВОВІ ТА ЕТИЧНІ ВИКЛИКИ»

УДК 378.147:004.8+342.7

ПРАВА ЛЮДИНИ, ПРОФЕСІЙНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ТА ЕТИЧНІ МЕЖІ ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ

Анна Абдель Фатах,
доктор філософії з права, доцент,
доцент кафедри права,
Криворізький національний університет,
Кривий Ріг, Україна, ferewte@gmail.com

Розвиток технологій штучного інтелекту (далі — ШІ) кардинально трансформує не лише практику правозастосування, але й саму систему юридичної освіти. У контексті євроінтеграційних змін у Україні, зокрема імплементації стандартів Ради Європи та Європейського Союзу, питання етичного використання ШІ у підготовці майбутніх правників набуває особливої актуальності. Незважаючи на потенціал ШІ як інструменту підвищення ефективності навчання, його неконтрольоване впровадження може загрожувати фундаментальним правам людини, зокрема праву на приватність (ст. 8 Конвенції про захист прав людини і основних свобод, далі – ЄКПЛ), праву на недискримінацію (ст. 14 ЄКПЛ) [1] та праву на освіту (ст. 2 Протоколу № 1 до ЄКПЛ) [2].

Метою дослідження є наукове обґрунтування необхідності встановлення чітких етичних меж застосування ШІ у підготовці майбутніх правників з урахуванням міжнародних стандартів у сфері прав людини та професійної відповідальності. Для досягнення цієї мети були визначені такі завдання: (1) проаналізувати ризики, пов’язані з використанням ШІ у юридичній освіті; (2) оцінити відповідність існуючих практик міжнародним правовим стандартам; (3) запропонувати модель інтегрованого підходу до викладання етики ШІ у юридичних вишах України.

Методологія дослідження ґрунтується на загальнонаукових методах (аналіз, синтез, узагальнення) та спеціально-юридичних методах – формально-юридичному та порівняльно-правовому. Було проаналізовано нормативно-правові акти міжнародних організацій (Рада Європи, ЄС, ЮНЕСКО), наукову літературу останніх семи років, а також практику впровадження ШІ у юридичну освіту в Україні та країнах ЄС. Сучасні платформи на основі ШІ (наприклад, інструменти автоматизованого аналізу судових рішень, генератори юридичних текстів, системи оцінювання знань) активно впроваджуються у навчальний процес. Так, у багатьох європейських університетах використовуються AI-driven platforms, такі як Lexis+ AI або Westlaw Edge, для тренування студентів у пошуку прецедентів та аналізі законодавства (Farrokhnia et al., 2023).

Результати дослідження свідчать, що використання ШІ у навчальному процесі супроводжується трьома ключовими ризиками: (1) алгоритмічною упередженістю, що може репродукувати дискримінаційні практики через аналіз історичних даних (Citron & Pasquale, 2014, p. 12); (2) порушенням права на приватність через неконтрольований збір персональних даних студентів, що суперечить вимогам GDPR (Regulation (EU) 2016/679, 2016, p. 1); (3) ерозією критичного мислення, коли студенти безкритично довіряють висновкам ШІ, що призводить до девалюації професійного судження – ключової компетенції юриста (Susskind & Susskind, 2015, p. 89). Особливо небезпечним є явище «автоматизованої сліпоти», коли користувач втрачає здатність до самостійного аналізу.

Міжнародне співтовариство вже формує регуляторні рамки. Рада Європи активно займається регулюванням ШІ з погляду прав людини. У 2024 році була прийнята Конвенція про штучний інтелект, права людини, демократію та верховенство права — перший міжнародно-правовий документ, що встановлює обов'язкові стандарти для держав-учасниць (Council of Europe, 2024). Зокрема, стаття 5 Конвенції передбачає заборону застосування ШІ у сфері освіти, якщо це призводить до серйозного порушення прав людини.

Крім того, Recommendation CM/Rec(2024)5 Ради Європи «On the ethical use of artificial intelligence in education and research» прямо закликає держави забезпечувати: прозорість алгоритмів; право на людське втручання; механізми оскарження рішень, прийнятих ШІ (Committee of Ministers, 2024).

У Європейському Союзі AI Act класифікує системи ШІ у сфері освіти як «високоризикові», що вимагає строгого оцінювання відповідності, включаючи оцінку впливу на права людини (Regulation (EU) 2024/…, forthcoming).

Згідно з Правилами адвокатської етики, затвердженими З'їздом адвокатів України, юрист зобов'язаний діяти з дотриманням принципів справедливості, незалежності та поваги до прав людини [3]. Ці зобов'язання поширюються й на етап навчання: студент-юрист має формувати критичне ставлення до технологій, розуміти їхні обмеження та можливі наслідки для правової системи.

Особливо важливим є запобігання автоматизованій сліпоті — феномену, коли користувач безкритично довіряє висновкам ШІ, навіть якщо вони помилкові або несправедливі. Це прямо суперечить принципу професійного скептицизму, закладеному в юридичній професії.

На основі аналізу міжнародного досвіду та національних реалій пропонується модель інтеграції етики ШІ у юридичну освіту в Україні, яка передбачає: (1) впровадження обов'язкового курсу «Етика штучного інтелекту в праві»; (2) розробку внутрішніх регламентів вишів щодо використання ШІ, зокрема отримання інформованої згоди та заборону автоматизованого оцінювання без людського перегляду; (3) залучення матеріалів програми HELP Ради Європи для підготовки методичних рекомендацій.

Висновки. Застосування ШІ у підготовці майбутніх правників має ґрунтуватися не на технократичному підході, а на принципах прав людини, академічної доброчесності та професійної етики. Без чітких етичних меж існує реальна загроза трансформації юриста з суб'єкта права на оператора алгоритмів. Україна, як держава-кандидат до ЄС, має обов'язок інтегрувати найвищі міжнародні стандарти у сфері регулювання ШІ в освіті.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у розробці практичних інструментів оцінки етичної відповідності освітніх платформ на основі ШІ, а також у дослідженні впливу таких технологій на формування професійної ідентичності майбутніх юристів у умовах гібридної війни та масового переміщення осіб.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Конвенція про захист прав людини і основних свобод: Рим, 4 листопада 1950 р. URL: https://www.echr.coe.int/documents/convention_ukr.pdf (дата звернення: 16.01.2026).
2. Протокол № 1 до Конвенції про захист прав людини і основних свобод: Париж, 20 березня 1952 р. URL: https://www.refworld.org/legal/agreements/coe/1952/en/35969 (дата звернення: 16.01.2026).
3. Правила адвокатської етики: затв. З'їздом адвокатів України 17.11.2012: ред. від 09.06.2017. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/n0003418-12 (дата звернення: 16.01.2026).
4. Citron, D. K., & Pasquale, F. (2014). The Scored Society: Due Process for Automated Predictions. Washington Law Review, 89(1), 1–33.
5. Committee of Ministers. (2024). Recommendation CM/Rec(2024)5 on the ethical use of artificial intelligence in education and research. Council of Europe. URL: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680a8f2c9
6. Council of Europe. (2024). Convention on Artificial Intelligence, Human Rights, Democracy and the Rule of Law (CETS No. 223). URL: https://www.coe.int/en/web/artificial-intelligence/convention
7. Farrokhnia, M., Banihashem, S., Noroozi, O., & Wals, A. (2023). A SWOT analysis of CHATGPT: Implications for educational practice and Research. Innovations in Education and Teaching International, 1–15. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846
8. Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data. Official Journal of the European Union, L 119, 4.5.2016, p. 1–88.
9. Regulation (EU) 2024/… of the European Parliament and of the Council on laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). Official Journal of the European Union (forthcoming).
10. Susskind, R., & Susskind, D. (2015). The Future of the Professions: How Technology Will Transform the Work of Human Experts. Oxford University Press.
11. UNESCO. (2021). Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137

УДК 378:81:004.8

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У ДОБУ ГЕНЕРАТИВНОГО ШІ: РОЛЬ ВИКЛАДАЧА-ФІЛОЛОГА

Мирослава Венгринюк,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та перекладу,
Івано-Франківський національний технічний
університет нафти і газу, Івано-Франківськ, Україна
myroslava-v@ukr.net

Стрімкий розвиток технологій генеративного штучного інтелекту, зокрема ChatGPT, Claude та інших мовних моделей, поставив перед системою вищої освіти нові виклики [1], особливо в контексті дотримання принципів академічної доброчесності, створивши так звану "дилему співбуття людини та машини" [4]. Викладачі-філологи опинилися на передовій цієї трансформації, адже саме гуманітарні дисципліни найбільш вразливі до неправомірного використання ШІ-інструментів студентами під час написання есе, аналітичних робіт тощо. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення ролі викладача у формуванні культури академічної доброчесності в умовах, коли традиційні методи виявлення плагіату виявляються недостатньо ефективними.

Мета дослідження полягає у визначенні ключових напрямів діяльності викладача-філолога щодо формування відповідального ставлення студентів до використання генеративного ШІ та збереження принципів академічної доброчесності. Завдання дослідження включають аналіз викликів, які створює генеративний ШІ для академічної доброчесності, визначення нової ролі викладача-філолога в цифровому освітньому середовищі та розробку практичних рекомендацій щодо інтеграції ШІ-технологій у навчальний процес без шкоди для академічних стандартів.

Дослідницький підхід ґрунтується на багатоаспектному методі, який об'єднує вивчення актуальних педагогічних джерел щодо цифрових змін в освітній сфері та систематизацію світового досвіду запровадження стратегій використання штучного інтелекту в університетах. Основою дослідження є засади критичного педагогічного мислення та теоретичні положення про цифрову компетентність.

Результати дослідження свідчать, що роль викладача-філолога трансформується від контролера до ментора та фасилітатора критичного мислення. І для "ефективної інтеграції штучного інтелекту в навчальний процес викладачі повинні постійно вдосконалювати свої професійні навички, освоюючи нові цифрові інструменти, платформи та методи навчання" [5, с. 23]. По-перше, викладач має стати експертом у розпізнаванні текстів, згенерованих штучним інтелектом, розуміючи їхні характерні ознаки: узагальненість формулювань, відсутність глибини аналізу, стереотипність структури та брак особистого академічного голосу студента. По-друге, необхідним є розроблення нових форм оцінювання, які мінімізують можливість неправомірного використання ШІ: усні презентації з глибоким обговоренням матеріалу, письмові роботи

з поетапним контролем процесу написання, завдання на критичний аналіз та порівняння джерел, творчі проєкти з обов'язковою рефлексією власного досвіду. По-третє, викладач-філолог має займатися освітньою роботою щодо етичного використання ШІ-інструментів, інтегруючи у навчальні програми модулі з цифрової етики та академічної доброчесності. Як стверджує Є. В. Іванов, "... ключем до ефективного використання ШІ є баланс між допомогою та самостійною роботою. Лише за умови свідомого й відповідального підходу можна мінімізувати ризики і використовувати потенціал штучного інтелекту для розвитку освіти і науки в цілому" [2, с. 64].

Крім того, викладач-філолог у цих умовах виступає гарантом мовної якості, логічної цілісності та академічної етики письмового продукту, зосереджуючи увагу не лише на результаті, а й на самому процесі його створення. Зокрема, викладач-філолог:

- контролює дотримання норм сучасної української літературної мови, виправляючи лексичні, граматичні та стилістичні помилки, притаманні згенерованим ШІ текстам;
- аналізує логіко-композиційну структуру роботи, звертаючи увагу на послідовність викладу, аргументованість висновків і наявність причинно-наслідкових зв'язків між окремими частинами тексту;
- формує у студентів уміння чітко розмежовувати власний авторський внесок і допоміжний цифровий інструментарій, навчаючи коректно декларувати факт використання генеративного ШІ у навчальних і наукових роботах;
- запобігає порушенням академічної доброчесності, пояснюючи відмінність між допустимою мовною допомогою штучного інтелекту та недопустимим привласненням згенерованого тексту без критичного опрацювання;
- сприяє розвитку навичок академічного письма, орієнтуючи студентів на самостійне формулювання думок, добір наукової термінології та відповідність тексту жанрово-стильовим вимогам академічного дискурсу;
- здійснює формувальне оцінювання процесу роботи з текстом, аналізуючи чернетки, етапи редагування та логіку внесення правок, що унеможливлює формальний підхід до виконання письмових завдань із використанням ШІ;
- формує у студентів навички метамовної рефлексії, спонукаючи їх аргументувати власні мовні й стилістичні рішення та усвідомлювати відповідальність за кінцевий текст як результат особистої інтелектуальної діяльності.

Обговорення результатів вказує на необхідність зміни парадигми від повної заборони використання ШІ до його інтеграції як допоміжного інструменту під чітким керівництвом викладача. А. М. Коломієць та О. І. Кушнір зазначають: "Використання ШІ для підтримки та поліпшення результатів досліджень – це допустима практика, якщо вона здійснюється з дотриманням етичних норм і з відповідним цитуванням використаних інструментів та джерел" [3, с. 53]. Зарубіжний досвід провідних університетів демонструє ефективність стратегії «прозорого використання», коли студенти зобов'язані документувати всі етапи взаємодії з ШІ-інструментами та рефлексувати над тим, як ці технології вплинули на їхній навчальний процес. Викладач-філолог у такій моделі виступає не лише оцінювачем кінцевого продукту, а й супроводжувачем процесу формування критичного мислення та власного академічного стилю студента.

Отже, генеративний штучний інтелект не є однозначною загрозою академічній доброчесності, однак за відсутності чітко окреслених педагогічних і етичних орієнтирів його використання може призводити до формування практик прихованого плагіату, зниження рівня самостійності студентів і нівелювання відповідальності за авторство тексту. У цьому контексті особливого значення набуває роль викладача-філолога, завдання якого полягає в тому, щоб не лише оцінювати кінцевий результат навчальної діяльності, а й супроводжувати процес створення тексту, формуючи в здобувачів освіти усвідомлене розуміння допустимих і недопустимих меж використання генеративного штучного інтелекту в академічному письмі та перекладацькій практиці. Академічна доброчесність у добу генеративного ШІ вимагає від викладача-філолога принципово нових компетентностей: технологічної обізнаності, гнучкості в педагогічних підходах, здатності до постійного професійного розвитку та етичного лідерства.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою конкретних методичних рекомендацій для різних філологічних дисциплін, вивченням довгострокового впливу використання ШІ на формування мовленнєвих та дослідницьких компетентностей студентів, а також створенням інституційних механізмів підтримки викладачів у процесі адаптації до нових реалій цифрового освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горчинський С. В., Софілканич М. І. Якість української освіти й академічна доброчесність: вплив застосування штучного інтелекту. *Академічне бачення*. 2023. № 2. С. 45–56.

2. Іванов Є. В. Чи загрожує ChatGPT академічній доброчесності? Баланс між допомогою і маніпуляцією. *Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту*: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 27 січня – 9 березня 2025 року. Львів – Торунь: LihaPres, 2025. С. 63–65.

3. Коломієць А. М., Кушнір О. І. Використання штучного інтелекту в освітній та науковій діяльності: можливості та виклики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. № 70. С. 45–57.

4. Максим'як Т. Використання штучного інтелекту в освіті: дилема співбуття людини та машини. *Вища освіта України*. 2023. № 4. С. 24–32.

5. Пушкарьова Я., Гождзінський С. Штучний інтелект і цифровізація: нові виклики для викладацької діяльності. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2025. Вип.1 (150). С. 23–26.

УДК 378.091.33:004.8:811.111

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ПОМІЧНИК У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Валентина Верещака,
викладач-методист, викладач іноземних мов,
Науковий ліцей «Політ» при Комунальному закладі вищої освіти
«Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія»
Полтавської обласної ради, Кременчук, Україна
verev097@gmail.com
Ірина Бойко,
викладач-методист, викладач англійської мови,
Науковий ліцей «Політ» при Комунальному закладі вищої освіти
«Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія»
Полтавської обласної ради, Кременчук, Україна
verev097@gmail.com

Сучасний світ – це світ технологічних викликів, у якому цифрові інновації суттєво змінюють підходи до освіти та вивчення іноземних мов, зокрема англійської. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком технологій штучного інтелекту (надалі – ШІ) та їх активним впровадженням у освітній процес, що формує нові моделі навчання і потребує наукового осмислення. Незважаючи на думку експертів, що штучний інтелект зможе замінити рутинні операції, тобто здійснювати суто механічний переклад, слід пам'ятати, що кожна мова має унікальні мовні та культурні особливості. До них належать ідіоматичні вирази, стилістичні відтінки, контекстуальні значення, прагматичні та емоційні компоненти мовлення, а також культурно зумовлені смисли, які потребують глибокого людського розуміння. Саме ці аспекти мовної комунікації залишаються складними для повної автоматизації та потребують участі людини, що підтверджує допоміжну, а не замінну роль штучного інтелекту у процесі вивчення та використання іноземних мов.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування ролі штучного інтелекту як допоміжного інструменту у процесі вивчення англійської мови, а також аналіз можливостей і обмежень використання ШІ-орієнтованих цифрових додатків в освітньому середовищі.

Сучасні дослідження не мають єдиної думки щодо доцільності використання інструментів ШІ в освітньому процесі. Так, І. Іванова зазначає, що «у науковому та академічному середовищі недостатньо просто володіти мовою на побутовому рівні – необхідні навички академічного письма» [2, с. 46] і наголошує, що «в умовах цифрової трансформації особливо актуальним постає питання застосування штучного інтелекту для розвитку академічного письма» [2, с. 46] та розглядає можливі переваги та ризики щодо такого підходу у порівнянні із традиційними методами навчання. Досіджуючи використання інструментів ШІ при вивченні англійської мови Н. Бойчук зазначає, що такі підходи «не лише допомагають покращити знання англійської мови, а й формують

нові підходи до освітньої взаємодії» [1] та розглядає «численні ризики та проблеми, які виникають у процесі використання ШІ в освіті» [1], серед позитивних факторів застосування ШІ в освіті автор відмічає розвиток автономного мислення, мотивацію та цифрову грамотність студентів. Науковці Я. Федорів, Н. Соломашенко вважають, що при вивченні англійської мови з використанням інструментів ШІ «суттєвою перевагою є здатність ШІ генерувати вправи та надавати зворотний зв'язок у режимі реального часу. На відміну від традиційних методів, де зворотний зв'язок може затримуватися, платформи на основі ШІ дозволяють студентам миттєво отримувати оцінки своїх робіт, що підвищує ефективність навчального процесу» [6. с. 24]. Згідно дослідження О. Сергієнко, Т. Пастушенко, О. Бойко «ШІ дозволяє максимально оптимізувати навчання, пропонуючи, скажімо, послуги адаптивних платформ, які персоналізують освіту; чат-ботів і голосових асистентів, за допомогою яких формується комунікативна компетентність; автоматизованих систем перевірки письма; генеративних інструментів для розширення дидактичних ресурсів і розвитку студентської творчості та креативності» [4].

Узагальнюючи позиції вітчизняних дослідників, можна стверджувати, що застосування інструментів штучного інтелекту в освітньому середовищі потребує зваженого та критичного підходу, поєднання інноваційних технологій із традиційними методами навчання [2]. Водночас активне впровадження цифрових рішень у практику вивчення англійської мови зумовлює необхідність аналізу конкретних інструментів, які безпосередньо використовуються здобувачами освіти. З огляду на це доцільним є розгляд сучасних мобільних додатків для вивчення англійської мови, що базуються на алгоритмах штучного інтелекту або цифровій персоналізації навчання. З метою систематизації їхніх функціональних можливостей, переваг та обмежень у подальшому подано порівняльну характеристику найбільш популярних застосунків (табл. 1).

Таблиця 1

Аналіз цифрових додатків для вивчення англійської мови

Назва застосунку	Тип доступу	Функціональне призначення	Переваги використання	Обмеження та недоліки
BBC Learning English	Безкоштовно	Розвиток навичок аудіювання, засвоєння лексики та граматики на основі автентичних матеріалів	Автентичний контент, різноманіття акцентів, актуальні теми, знайомство з британською культурою	Відсутність персоналізації навчання, обмежена кількість практичних вправ, відсутність розмовної практики
Duolingo	Freemium	Базове формування мовних навичок (читання, письмо, аудіювання, говоріння)	Адаптивний підхід, ігрова мотивація, зручний інтерфейс, доступність для початківців	Обмежена глибина граматичних пояснень, використання спрощених або штучних мовних конструкцій

Babbel	Платний (тимчасово безкоштовно для українців)	Формування практичних мовленнєвих навичок через діалоги та граматичні вправи	Орієнтація на реальні комунікативні ситуації, розпізнавання мовлення, структурований курс	Необхідність підписки, обмежена гейміфікація
Memrise	Freemium	Засвоєння лексики та вимови	Використання відео з носіями мови, візуалізація, ефективні механізми повторення	Недостатня увага до граматичної складової
Rosetta Stone	Платний	Інтуїтивне занурення в мовне середовище	Формування мовного мислення, розвиток навичок аудіювання та читання, розпізнавання вимови	Висока вартість, обмежений аналіз граматики
Hello English	Freemium	Комплексний розвиток мовних навичок	Індивідуальна траєкторія навчання, Grammar Bot, інтерактивні завдання	Частина функцій доступна лише за платною підпискою
HelloTalk	Freemium	Розвиток розмовної компетентності через спілкування з носіями мови	Автентична комунікація, підтримка текстових і голосових повідомлень, миттєвий зворотний зв’язок	Відсутність структурованої граматичної програми, залежність від якості мовного партнера
Grammarly	Freemium / платний	Підтримка письмової англійської мови на основі ШІ	Контекстний аналіз, виправлення стилю та тону, розширення словникового запасу	Не охоплює розвиток усного мовлення, висока вартість преміумверсії
Busuu	Freemium	Комплексне навчання з акцентом на практику	Персоналізований навчальний план, зворотний зв’язок від носіїв мови, сертифікація	Обмежений доступ до граматики у безкоштовній версії
HiNative	Freemium	Консультаційна мовна підтримка та культурна адаптація	Швидкий доступ до пояснень носіїв мови, аналіз вимови та мовних нюансів	Відсутність системного навчання, варіативна якість відповідей

Джерело: систематизовано автором за даними [5]

Аналіз представлених у таблиці цифрових додатків засвідчує, що більшість із них орієнтовані на розвиток лексичних навичок, аудіювання та базової комунікації, тоді як формування академічного мовлення та глибокого граматичного аналізу здебільшого потребує додаткових педагогічних інструментів, що свідчить про те, що немає універсального інструменту для вивчення англійської мови, а найбільш ефективним підходом є поєднання декількох інструментів залежно від навчальних цілей, рівня підготовки та індивідуальних потреб здобувачів освіти.

Водночас у науковому дискурсі зарубіжних дослідників ШІ дедалі частіше розглядається як технологія стратегічного значення для сфери освіти, де інструменти ШІ можуть виступати ефективним засобом навчання, оскільки сприяють зменшенню навчального навантаження на викладачів і здобувачів освіти та забезпечують більш адаптивний освітній досвід [7]. У поєднанні з процесами цифровізації освітніх ресурсів, гейміфікації та персоналізації навчання це створює передумови для розширення використання застосунків штучного інтелекту у вивченні англійської мови.

Серед вітчизняних дослідників варто відзначити наукові напрацювання О. Кукліна, І. Іванової та Т. Боровик, які розробили модель інтеграції штучного інтелекту в освітнє середовище. Запропонована модель передбачає комплексний підхід до впровадження ШІ, що охоплює суб'єктів освітнього процесу, цифрові інструменти, механізми прийняття рішень, моніторинг результатів навчання та дифузію інновацій [6]. Застосування такої моделі створює методологічне підґрунтя для використання інструментів штучного інтелекту й у процесі вивчення англійської мови, зокрема з метою персоналізації навчання, розвитку мовних компетентностей та підвищення ефективності освітньої взаємодії.

Незважаючи на перераховані вище переваги застосування штучного інтелекту у процесі вивчення англійської мови, існує низка ризиків і обмежень, які потребують наукового осмислення та педагогічного контролю, зокрема: зниження ролі самостійного мислення та аналітичної діяльності здобувачів освіти; формування залежності від автоматизованих підказок і цифрових інструментів; ризик поверхневого засвоєння навчального матеріалу, зосередженого переважно на репродуктивних навичках; порушення принципів академічної доброчесності, особливо у процесі виконання письмових завдань.

Отже, результати проведеного дослідження підтверджують, що штучний інтелект відіграє дедалі важливішу роль у процесі вивчення англійської мови, виступаючи ефективним допоміжним інструментом для персоналізації навчання, підвищення мотивації здобувачів освіти та оптимізації освітньої взаємодії. Проаналізовані цифрові додатки показують значний потенціал ШІ у розвитку лексичних, аудитивних і письмових навичок, однак не забезпечують повноцінного формування академічного мовлення та глибокого мовного аналізу без участі викладача.

Доведено, що використання інструментів штучного інтелекту в мовній освіті потребує зваженого педагогічного підходу з урахуванням можливих ризиків, зокрема зниження рівня самостійного мислення, формування залежності від автоматизованих підказок і порушення принципів академічної доброчесності. Найбільш ефективним є поєднання інноваційних ШІ-інструментів із традиційними методами навчання в межах

комплексної моделі інтеграції штучного інтелекту в освітнє середовище, що сприяє підвищенню якості та результативності вивчення англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойчук, Н. І. Вплив інструментів штучного інтелекту на вивчення англійської мови у ЗВО України. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*. 2025. № 40. С. 61-71. DOI: https://doi.org/10.24195/2616-5317-2025-40.5
2. Іванова І.В., Боровик Т.М. Формування навичок академічного письма: практичний погляд на традиційні та ШІ-інтегровані вправи і завдання. *Науково-методичний журнал «Іноземні мови».* 2025. № 1. С. 45-54. DOI: http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.1.339977
3. Куклін О.В., Іванова І.В., Боровик Т.М. Моделювання інтеграції штучного інтелекту в освітнє середовище. *Technologies and Learning Tools*. 2024. № 103(5), С. 207-232. DOI: 10.33407/itlt.v103i5.5735 URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/5735
4. Сергієнко, О. О., Пастушенко, Т. В., Бойко, О. Ю. Інтеграція технологій штучного інтелекту в методику навчання англійської мови: трансформація дидактичних підходів і сучасні педагогічні виклики. *Педагогічна Академія: наукові записки,* 2025. (24). DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17676226
5. ТОП-10 додатків для вивчення англійської. URL: https://www.moyo.ua/ua/news/top_10_prilozheniy_dlya_izucheniya_angliyskogo.html?srsltid=AfmBOorPP0yRwWiEvla_zKatcQEuZigEoisddfe3AAUoOrvelw6pWmEA
6. Федорів, Я., Соломашенко, Н. Роль ШІ у викладанні ділового письма англійською мовою в контексті підготовки студентів до майбутнього працевлаштування. *Advanced top technology: електрон. наук. Журн № 1 Харків: СГ НТМ «Новий курс»,* 2024. С. 23-26.
7. Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., ... & Li, Y. A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. *Complexity*, 2021(1), 8812542. DOI: https://doi.org/10.1155/2021/8812542

УДК 378.147:004.85:811.111(477)

ІНСТРУМЕНТИ ТА ЗАСТОСУНКИ НА ОСНОВІ ШІ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анна Жукова,
доктор філософії у галузі педагогіки, професор
кафедри іноземних мов та військового
перекладу, Національна академія сухопутних
військ імені гетьмана Петра Сагайдачного,
Львів, Україна, annetta000@gmail.com

В умовах сучасності необхідно не лише готувати професіоналів, які забезпечують розробку і функціонування систем штучного інтелекту (ШІ), але й навчати здобувачів різних освітніх закладів, в тому числі й військових закладів вищої освіти, активно користуватися штучним інтелектом як під час занять, так і орієнтуватися в його використання для самостійної освітньої чи професійної діяльності. Сьогодні ШІ став потужним інструментом для організації самостійної навчальної діяльності курсантів, адже його використання під час вивчення англійської мови забезпечує індивідуалізацію навчання, підвищення мотивації та розвиток навичок автономної роботи [1, с. 587].

Проблемі впровадження нейромереж в процес підготовки різних фахівців присвячені наукові роботи О. Гаєвської, О. Трифонової, М. Садового, Д. Швидкого, С. Шехавцової та ін. Обґрунтуванню ефективності використання штучного інтелекту в контексті вивчення іноземних мов присвячені роботи І. Голубєва, Є. Козлова, В. Краснопольського, Ю. Курилова та ін. Проте попри вагомий внесок науковців, проблема застосування сучасних інструментів і застосунків на основі штучного інтелекту під час вивчення курсантами англійської мови все ще потребує вивчення та узагальнення.

Насамперед слід зазначити, що наразі існує велика кількість інструментів і застосунків на основі ШІ для вивчення англійської мови, які пропонують різноманітні інтерактивні завдання, автоматично адаптують завдання до рівня курсантів, забезпечують миттєвий зворотний зв’язок, підвищують інтерес курсантів до вивчення англійської мови тощо. Розглянемо далі такі застосунки й інструменти, які можна використовувати для самостійної роботи курсантів у процесі вивчення англійської мови.

Так, для самостійного вдосконалення вимови й усного мовлення курсантам можна використовувати застосунки «ELSA Speak», «TalkPal AI» та ін. Наприклад, застосунок «ELSA Speak» – це мовний тренер, який може допомогти курсантам впевнено розмовляти англійською мовою. Вони можуть брати участь у різних розмовних сценаріях у режимі реального часу, покращувати свої навички за допомогою інтерактивних ігор, що роблять навчання захопливим та ефективним тощо. За допомогою застосунку «TalkPal AI» курсанти також вчаться впевненіше розмовляти іноземною мовою, адже програма моделює реальні комунікативні ситуації й забезпечує миттєвий зворотний зв’язок щодо вимови, граматики та лексики. Цей застосунок дозволяє тренувати навички говоріння у формі діалогу з віртуальним співрозмовником, який адаптує складність запитань до рівня користувача.

Завдяки цьому курсанти долають мовний бар'єр, удосконалюють вимову та розвивають уміння швидко реагувати в реальних ситуаціях спілкування.

Для самостійного вивчення граматики, вироблення навичок стилю й лексичної точності курсанти можуть користуватися такими інструментами, як «Grammarly», «Ginger AI», «QuillBot» та ін., адже вони допомагають курсантам самостійно редагувати письмові роботи, доповіді або есе, формуючи навички академічного письма. Досить ефективними для самостійного вивчення англійської мови курсантами є платформи «Duolingo Max», «Wordtune Read» та «LingQ», які поєднують гейміфікацію, адаптивні алгоритми навчання й аналіз успішності та дають можливість індивідуалізувати процес навчання відповідно до рівня знань і темпів засвоєння матеріалу кожного курсанта [2, с. 32].

Інтелектуальні мовні моделі, наприклад «ChatGPT», «Gemini» та «Claude», можуть виконувати функції віртуального викладача, пояснювати граматичні правила, створювати тренувальні завдання, вести діалоги англійською, моделювати реальні ситуації спілкування, а тому вони ефективно допомагають курсантам розвивати навички говоріння, письма та аудіювання. Таким чином, використання таких інструментів може значно розширити можливості курсантів для практики англійської мови. До прикладу, курсант може вести діалог з чат-ботом на задану тему, відпрацьовуючи свої навички діалогу і збагачуючи словниковий запас.

Отже, інструменти й застосунки на основі штучного інтелекту є потужним ресурсом для підвищення ефективності самостійної роботи курсантів під час вивчення англійської мови. Вони забезпечують індивідуалізацію навчання, враховуючи рівень підготовки, темп засвоєння матеріалу й особисті потреби кожного. Використання таких інструментів сприяє розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, аудіювання, говоріння, читання та письма, завдяки інтерактивним формам навчання, миттєвому зворотному зв'язку та адаптивним алгоритмам навчання. Проте необхідно враховувати технічні й організаційні аспекти для того, щоб штучний інтелект приносив максимальну користь процесі вивчення англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуро К.В. Використання сучасних ІКТ у виховному процесі. *Modern science, practice, society*. 2020. №1. С. 274-277.
2. Жукова, А., Боярко, В. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті у процесі формування лідерської компетенції здобувачів освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems,* 71, 2024, P.22-29. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-22-29
3. Краснопольський В., Пахомова Т., Курилова Ю. Навчальний потенціал штучного інтелекту для організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. Вип. 7 (13). С. 587–599.
4. Хайруліна Н.Ф. Використання штучного інтелекту під час вивчення іноземних мов здобувачами вищої освіти в процесі їх фахової підготовки. *Інноваційна педагогіка. Серія: теорія та методика навчання.* 2024. Випуск 70. Том 2. С. 32–36.
5. Худас А. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі*: тез доп. учасників IV Всеукр. (з міжнар. участю) наук.-практ. конф. молод. учених, Харків, 11-12 трав. 2022 р. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2022. С. 161.

УДК 37.016:811.111’243:355

AMERICAN LANGUAGE COURSE (ALC) ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНОМУ ТА ВІЙСЬКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анна Жукова,
доктор філософії у галузі педагогіки, професор
кафедри іноземних мов та військового перекладу,
Національна академія сухопутних військ імені
гетьмана Петра Сагайдачного,
Львів, Україна, annetta000@gmail.com
Олег Ушаков,
магістр філології, викладач кафедри іноземних мов,
Національна академія сухопутних військ імені
гетьмана Петра Сагайдачного,
Львів, Україна, olegfortr@gmail.com

American Language Course (ALC) — комплексна програма вивчення англійської мови, розробленої Defense Language Institute English Language Center (DLIELC) Міністерства оборони США. Програма складається з 34 книг (Books 1–34), супроводжується інтерактивними мультимедійними матеріалами (Interactive Multimedia Instruction, IMI), аудіо- та відеозаписами. Він призначений насамперед для інтенсивного навчання в класному середовищі, але легко адаптується для менш інтенсивних програм, призначених для інтенсивного навчання англійської як іноземної мови, з акцентом на професійні та військові потреби. Матеріал охоплює поступове ускладнення від елементарного рівня до просунутого, розвиваючи всі ключові мовні навички: граматику, лексику, вимову, аудіювання, читання та письмо. American Language Course (ALC) — це багаторівнева програма навчання англійської мови для професійних цілей, розроблена Defense Language Institute English Language Center (DLIELC) у США. Особлива цінність ALC полягає в інтеграції загальної англійської з військовою тематикою, що робить його ідеальним ресурсом для військовослужбовців, курсантів та фахівців, які готуються до міжнародного співробітництва.

ALC розроблено для міжнародних військовослужбовців та персоналу, sponsored by US government, з метою підвищення комунікативної компетентності для професійної діяльності, зокрема в контексті співпраці з НАТО та міжнародних операцій. Програма включає не тільки загальні теми англійської мови, але й військову лексику та культурні аспекти американського військового середовища.

Програма ALC побудована на принципі поступового ускладнення та логічного прогресу. Кожна книга містить 4–5 уроків (Lessons), розділених на частини (Parts) та активності (Activities). Активності включають інтерактивні завдання: Listen and Repeat, Drag and Drop, Click the Answer, Dictation, Writing тощо.

Рівні та книги: книги 1–6: елементарний рівень (level i) — базова граматика (present simple, numbers, time), лексика (classroom, family, days)., книги 7–12: високий елементарний рівень (level ii), книги 13–18: низький проміжний рівень (level iii), книги

19–34: вищі рівні — складніша граматика (past perfect, reported speech, conditionals) та професійна тематика.

Теми охоплюють повсякденне життя (Food, Directions, Medical Problems) та спеціалізовані військові аспекти (Army Jobs, Military Ranks, Customs, Firearms, First Aid, Automotive Systems). Кожна книга завершується квізом, а певні рівні — performance tests, під час вивчення тем, користувачеві пропонують пройти ряд різноманітних вправ, зокрема співставити слова з картинками, натиснути на відповідний елемент (картинка чи слово), заповнити пропуски, відповісти на запитання, диктанти, тощо.

Мультимедійний компонент включає аудіо для вимови (Stress Patterns), відео для контексту (наприклад, зміна шини) та лабораторні вправи.

ALC є одним із найефективніших ресурсів для структурованого вивчення англійської, особливо в професійному та військовому контексті. Серед переваг можемо виділити такі:

1. Поступовий та структурований підхід — від базових конструкцій до складних, з чіткими цілями на урок.
2. Комплексний розвиток навичок — баланс між граматикою, лексикою, вимовою, аудіюванням, читанням та письмом.
3. Інтерактивність і мультимедійність — завдання з аудіо/відео роблять навчання динамічним і мотивуючим.
4. Професійна та військова орієнтація — теми як "Military Customs", "Ranks", "Firearms" готують до реальних сценаріїв, відповідних стандартам STANAG 6001.
5. Культурна компетентність — включення американських традицій (Holidays Honoring Service, US Constitution).
6. Гнучкість — адаптація для різних рівнів та самостійного навчання.
7. Практична спрямованість — сценарії типу "Making Reservations", "Medical Appointment".
8. Самоконтроль — вбудовані перевірки для автономного навчання.

Для військових курсантів ALC ідеально відповідає потребам іншомовної підготовки немовних спеціальностей, поєднуючи мову з фаховими компетентностями (CLIL-подібний підхід).

American Language Course (ALC) є всебічним і високоефективним ресурсом для вивчення англійської мови. Його структура, професійна орієнтація та інтеграція мультимедіа роблять програму незамінною для військової освіти та міжнародного співробітництва. Використання ALC сприяє досягненню високого рівня комунікативної компетентності, відповідного сучасним викликам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Defense Language Institute English Language Center. General English Curriculum. URL: https://www.dlielc.edu/org/332TRS/ge.php
2. DLIELC. American Language Course Sampler. URL: https://dlielc.edu/prod/ALC%20Sampler.indb.pdf
3. General English Materials. URL: https://dlielc.edu/faq/gem_faq.php
4. NATO STANAG 6001 Language Proficiency Levels. URL: https://natobilc.org/stanag-6001/

УДК 378.091.33-028.22:[004.92+005.311.2]:005.336.2(043)

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ВІЗУАЛЬНОГО КОНТЕНТУ: РОЛЬ ІНФОГРАФІКИ ТА ІНТЕЛЕКТ-КАРТ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Анна Клєба,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Харків, Україна
anna-kleba@ukr.net

В умовах стрімкої діджиталізації освітнього процесу здатність до ефективного сприйняття та опрацювання великих масивів даних стає однією з ключових складових професійної компетентності сучасного фахівця. Сучасна вища освіта відходить від класичного вивчення текстів на користь візуальних форматів, що дозволяє краще відповідати запитам цифрового покоління. Це зумовлено фрагментарним характером мислення сучасної молоді та необхідністю швидкої адаптації до динамічного інформаційного середовища, де візуальний контент стає основною мовою комунікації.

Розгляд засобів візуалізації (інфографіки, інтелект-карт) крізь призму формування професійних компетенцій дозволяє обґрунтувати їхню значущість та проаналізувати практичні аспекти їх впровадження в освітній процес вищої школи.

В системі доступу до інформації візуалізація виконує низку взаємопов'язаних функціональних ролей, які визначають її методологічне значення. Інформаційно-пошукова функція через ментальні карти забезпечує навігацію в об'ємних масивах даних. Когнітивна функція підтримує процеси сприймання та асоціативного мислення, активізуючи глибше розуміння змісту. Комунікативна функція виступає як універсальна мова взаємодії в багатомовному середовищі, полегшуючи прийняття рішень у наукових колективах. Аналітична функція сприяє виявленню трендів та кореляцій, а мотиваційна — знижує бар'єри входу для новачків, стимулюючи пізнавальну активність [5].

Для підвищення мотивації здобувачів також у нагоді стають сучасні презентаційні сервіси (Google Презентації, Prezi, Power Point) та додатки для створення відеоконтенту (Biteable, Canva, Powtoon). Під час вивчення нового матеріалу на лекціях використання доповненої реальності (Classroom, WallaMe), симуляцій (Go-Lab), онлайн-дошок (Padlet, MindMaps: bubbl.us) та інфографіки (easel.ly, Visual.ly) допомагає студентам краще структурувати, візуалізувати та запам'ятати складний навчальний матеріал [6, с. 438].

Цифровізація візуального контенту дозволяє трансформувати складні абстрактні поняття у наочні структури. І особливе місце у цьому процесі посідає інфографіка.

Інфографіка – малюнок, об'єднаний з текстом, який демонструє та описує складні теми у стислих фразах, цифрах та символах. Він подібний до презентації у слайдах, але показує усі слайди одночасно. На відміну від «живої» презентації, в якій доповідач роз'яснює складні елементи, інфографіка має змістовно і в короткій формі донести до користувача головну інформацію [2, с. 95].

Використання спеціалізованих хмарних сервісів, таких як Canva та Piktochart спонукає здобувачів до системного структурування інформації та поглибленого критичного аналізу професійно орієнтованих даних. Процес створення інфографіки вимагає від здобувача проходження кількох етапів: глибокої деконструкції тексту, виокремлення ключових смислів, встановлення ієрархічних зв'язків та підбору адекватного візуального ряду. Для майбутнього фахівця (зокрема в галузі фізичної культури чи педагогіки) навичка створення якісного візуального контенту є критичною для популяризації знань, візуалізації результатів досліджень або структурування тренувальних програм.

Паралельно з інфографікою, як потужного інструменту структурування знань, виступають інтелект-карти. Інтелект-карти використовують як засіб для реалізації дидактичної структури заняття; покращення ментальних характеристик учнівської молоді під час навчально-виховного процесу; мотивації під час освітньої діяльності; розвитку асоціативного, критичного, креативного мислення; візуалізації результатів навчання. Карта представлена у вигляді діаграми, на якій зображені ідеї, завдання або поняття, що відходять від центральної ідеї і зв'язані між собою [4, с. 232].

Використання інтерактивних платформ для спільної роботи, зокрема Miro, дає змогу не лише структурувати індивідуальні знання, а й організовувати ефективну командну взаємодію в цифровому просторі. Створення ментальних карт сприяє активізації асоціативного мислення та дозволяє «бачити ціле раніше частин», що є необхідною умовою для розвитку стратегічного мислення майбутніх бакалаврів.

На фоні розвитку цих інструментів особливу популярність набуває використання технологій штучного інтелекту в освіті. Вони орієнтовані на інтелектуалізацію навчальних систем, виконання функцій складання індивідуальної освітньої траєкторії студентів та супроводу їхньої діяльності, прогнозування досягнень, організації адаптивного навчання та автоматизації перевірки завдань. Впровадження штучного інтелекту робить процес навчання більш ефективним і зручним як для педагога, так і для здобувача, забезпечуючи якісний зворотний зв'язок та допомагаючи у вибудовуванні необхідних комунікацій [1, с. 187].

Проте масове впровадження засобів візуалізації породжує низку правових та етичних викликів, що відповідає сучасним тенденціям цифровізації освіти [3]:

- питання авторського права: використання готових шаблонів, готових зображень та іконок вимагає від здобувачів вищої освіти знання основ ліцензування. Важливо формувати у здобувачів розуміння того, що візуальний плагіат є таким самим порушенням академічної доброчесності, як і копіювання тексту.
- етика використання штучного інтелекту: поява інструментів штучного інтелекту для автоматичної генерації презентацій та інфографіки (наприклад, інтегровані функції в Canva або спеціалізовані AI-генератори) ставить питання про авторство та достовірність. Здобувачі мають оволодіти навичками критичного фактчекінгу згенерованих даних та етичного маркування контенту, створеного за допомогою штучного інтелекту.
- цифрова інклюзія та нетикет: візуалізація інформації має відповідати правилам мережевого етикету (нетикету), уникаючи маніпулятивних технік чи порушення приватності.

Таким чином, інтеграція сучасних засобів візуалізації інформації в освітній процес є не просто методичним прийомом, а стратегічним напрямом підготовки фахівця. Це дозволяє подолати інформаційне перевантаження та забезпечує перехід від репродуктивного відтворення знань до творчого моделювання професійної реальності. Перспективним напрямком подальших досліджень є розробка методології оцінювання цифрових візуальних проєктів студентів з урахуванням дотримання ними норм академічної доброчесності та авторського права.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вараскіна Н. Сучасні цифрові засоби візуалізації колекцій електронних освітніх ресурсів. *Науково-педагогічні студії,* (8), 2024. С. 183-199. URL: https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-183-199.
2. Голуб І. Використання інфографіки при розробленні курсів у системі дистанційного навчання. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712054/1/golub%202016.pdf.
3. Заволодько Г. Е., Глєбов Є. В. Функціональні можливості цифрових інструментів для вивчення англійської лексики. URL: http://www.konferenciaonline.org.ua/ru/article/id-2068/.
4. Коркішко А. В., Коркішко О. Г., Саяпіна С. А. Інтелект-карта як засіб систематизації знань з формування професійного іміджу магістрів педагогіки вищої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання.* Том 79, №5, 2020. С. 229–241. URL: https://lnk.ua/2V5gA354M.
5. Сучасні технології візуалізації колекцій цифрових освітніх ресурсів : *практичний посібник* / [авт.-упоряд.: Гуралюк А. Г., Терентьєва Н. О., Пінчук О. П., Ростока М. Л., Вараксіна Н. В., Білоцерківець І. П., Жигалюк А. В. ; наук. ред. Гуралюк А. Г.] ; НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Електрон. вид. Київ: ФОП Ямчинський О. В., 2025. 186 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746527/1/DDETKS_manual_technology_2025.pdf.
6. Чумак М. Є., Стецик С. П. Використання мобільних технологій в процесі підготовки фахівців галузі знань інформаційні технології. *Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади*: збірник мат. Міжнародної науково-практичної конф., присвяч. 70-річчю проф. В. П. Сергієнка. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 485 с.

УДК 159.9:004.8:81’243:355

ПСИХОЛОГІЧНЕ СПРИЙНЯТТЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ

Тетяна Кочупалова,
викладач кафедри іноземних мов,
Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут,
Київ, Україна, tet.kochup@gmail.com
Наталія Кузьменко,
викладач кафедри іноземних мов,
Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, Київ,
Україна, natorlova@ukr.net

Актуальність обраної теми дослідження зумовлена глибокою та радикальною трансформацією системи військової освіти в Україні, що відбувається під впливом глобальних процесів цифровізації, інформатизації та інтелектуалізації навчального середовища. Умови повномасштабної війни суттєво посилили запит на прискорену та ефективну підготовку військовослужбовців, зокрема в площині іншомовної компетентності, яка набуває стратегічного значення. У контексті інтеграції України в євроатлантичний безпековий простір володіння англійською мовою відповідно до стандартів STANAG 6001 розглядається не лише як освітній результат, а як ключовий чинник оперативної взаємосумісності, командної координації та безпеки під час спільних операцій із підрозділами країн-членів НАТО.

Водночас впровадження технологій штучного інтелекту у процес професійної підготовки військовослужбовців виходить за межі суто технічного або дидактичного завдання й постає як складний психологічний та соціокультурний процес. Сучасний ШІ функціонує не лише як інструмент автоматизації навчання, а як специфічний феномен цифрового освітнього простору, який формує нові способи мислення, навчальної взаємодії та саморегуляції суб’єкта навчання. У даному контексті ШІ може бути осмислений як «третя природа» – штучно створене середовище, що опосередковує пізнавальну діяльність людини та змінює традиційні моделі засвоєння знань [6, с. 96].

Аналіз історіографічної та джерельної бази, присвяченої становленню феномену «третьої природи» – штучного інтелекту, свідчить про зростаючу наукову зацікавленість проблематикою психології штучного інтелекту, яка на сьогодні є актуальною та міждисциплінарною, що підтверджується значною кількістю досліджень, здійснених представниками різних галузей наукового знання.

Зіставлення термінологічних полів понять «інтелект» і «штучний інтелект» дозволяє констатувати наявність як спільних, так і принципово відмінних аспектів у межах психології інтелекту та психології штучного інтелекту. Так, в «Енциклопедії сучасної України» інтелект (від лат. *intellectus* – розуміння, розум, пізнання) визначається як відносно стабільна структура розумових здібностей особистості [7]. Водночас поняття «штучний інтелект» наразі не має усталеного енциклопедичного

визначення, що додатково актуалізує необхідність його теоретико-психологічного осмислення.

Особливої уваги потребує психологічний вимір сприйняття інструментів ШІ військовослужбовцями, діяльність яких пов'язана з високим рівнем відповідальності, ризику та постійної невизначеності. Військовий змушений опановувати іноземну мову в обмежені терміни, часто перебуваючи в умовах пролонгованого бойового стресу, емоційного виснаження та когнітивного перевантаження. За таких умов технології штучного інтелекту перестають бути нейтральним засобом навчання й набувають ролі «когнітивного партнера», що підтримує процеси пам'яті, уваги, самоконтролю та прийняття рішень [3].

Характер психологічної адаптації військовослужбовця до алгоритмічних систем – рівень довіри до ШІ, відчуття контролю, страх помилок чи заміщення, готовність делегувати частину когнітивних функцій – безпосередньо впливає на ефективність навчання та формування професійної іншомовної компетентності. Ігнорування або недостатнє врахування цих психологічних чинників може знижувати мотивацію до навчання, стимулювати опір цифровим інноваціям та обмежувати потенціал використання ШІ в освітньому процесі. Саме тому дослідження психологічного сприйняття інструментів штучного інтелекту під час вивчення іноземної мови військовослужбовцями є актуальним, науково обґрунтованим та має значну практичну цінність для модернізації системи військової освіти в Україні.

Мета дослідження полягає у теоретичному осмисленні та узагальненні психологічних особливостей сприйняття військовослужбовцями інструментів штучного інтелекту під час опанування іноземної мови. Основну увагу приділено аналізу таких психологічних конструктів, як довіра до алгоритмічних систем, мовна тривожність, уявлення про етичні межі використання ШІ та дотримання принципів академічної доброчесності. Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження: здійснити теоретичний аналіз сучасних наукових підходів до застосування ШІ в іншомовній освіті; узагальнити наукові уявлення щодо структури довіри та проявів мовної тривожності у військовому освітньому контексті; окреслити потенційні етичні ризики взаємодії з ШІ-тьюторами; систематизувати умови психологічно безпечного та відповідального використання інструментів ШІ у мовній підготовці військовослужбовців.

Методологічна база дослідження спирається на системний підхід, принципи когнітивної психології та теорію соціально-технічних систем. Для аналізу застосовано методи теоретичного узагальнення, компаративний аналіз традиційних і цифрових методів навчання, а також результати аналітичних оглядів сучасних ШІ-технологій. Психологічний аспект дослідження базується на концепціях цифрової психології [5], теорії технологічної довіри [9] та моделі «афективного фільтра» С. Крашена [2], що дозволяє осмислити взаємодію людини та інтелектуальних систем у процесі іншомовної підготовки.

В українській науковій спільноті психологічні механізми довіри до ШІ лише починають системно досліджуватися. Більшість публікацій зосереджуються на загальних аспектах цифрової обізнаності, готовності до використання інтелектуальних систем та суспільних уявленнях про ШІ, тоді як психологічні детермінанти довіри залишаються недостатньо вивченими. Згідно з Всеукраїнським опитуванням дорослого

населення за 2024, більшість респондентів позитивно оцінюють потенціал ШІ, проте лише третина готова застосовувати його у професійному контексті. Основними бар'єрами є недостатнє розуміння принципів роботи систем та побоювання втрати контролю, що відображає низький рівень когнітивної та емоційної довіри [8].

Науковці пропонують кілька підходів до формування довіри до ШІ. Г. Андрощук виділяє чотири «шляхи до довіри» – інституційний, мотиваційний, когнітивний та шлях зменшення невизначеності, пов'язуючи їх із прозорістю, надійністю, зрозумілістю та етичністю [1]. Концепція trustworthy AI передбачає трикомпонентну модель довіри: «довіритель (людина) – довірена система (ШІ) – контекст взаємодії», де ключовими чинниками є когнітивні (оцінка функціональності), афективні (емоційне прийняття) та ситуативні (соціальні норми та культура) [13].

Емпіричні дані підтверджують, що при взаємодії з генеративним ШІ (наприклад, ChatGPT) найбільший вплив на довіру мають етичність та емоційна взаємодія, тоді як технічні характеристики – підзвітність, прозорість, антропоморфізм – менш суттєві [12]. С. Бланко підкреслює, що довіра формується через сприйняття системи як суб'єкта з позитивними намірами (motives-based trust) [10], а Е. Гліксон та Е. Вулей вказують на «людоподібну довіру» (human-like trust), що виникає завдяки соціальній чутливості системи, подібно до міжособистісної довіри [11].

З позицій соціально-технічної теорії довіра є результатом взаємодії трьох підсистем: людської, технологічної та організаційно-культурної. Людина формує довіру на основі попереднього досвіду, емоційного стану та відчуття контролю; технологія забезпечує надійність та відповідність очікуванням; соціокультурний контекст встановлює етичні та нормативні рамки. Баланс між цими рівнями створює умови для ефективного прийняття технологій, тоді як порушення хоча б одного з них провокує недовіру, тривожність та психологічну дезадаптацію [1].

У психологічному вимірі довіра до ШІ є мультикомпонентною і включає: 1) когнітивну довіру – оцінку компетентності, надійності та прогнозованості системи; 2) афективну довіру – емоційний комфорт, відчуття безпеки та емпатійний відгук; 3) етику-нормативну довіру – визнання моральної прийнятності технології та відповідності її дій цінностям людини.

Таке розуміння довіри дозволяє розглядати її не лише як умову ефективної взаємодії, а й як психологічний ресурс, що підтримує внутрішню рівновагу в цифровому середовищі. Високий рівень довіри сприяє кращій регуляції емоцій, адаптації до технологічних змін та підвищенню психологічного благополуччя, тоді як її порушення підсилює когнітивну настороженість, інформаційну втому та відчуття втрати контролю.

Отже, теоретичний аналіз психологічного сприйняття інструментів ШІ у військовому освітньому контексті дозволяє розглядати довіру як інтегральну характеристику взаємодії людини і технології, де поєднуються раціональні, емоційні та етичні компоненти. Узагальнення факторів її формування допомагає окреслити умови, за яких цифрове середовище стає не лише навчальним інструментом, а й безпечним психологічним простором для розвитку особистості.

Результати та обговорення дослідження. Психологія штучного інтелекту в освітньому просторі військових ЗВО розглядається як інтерфейс між когнітивними можливостями людини та алгоритмічною обробкою даних. Першим ключовим аспектом

є довіра (trust). Довіра до ШІ формується через сприйняття його як допоміжного суб'єкта. Дослідження кого? показують, що надмірна автоматизація може знижувати відчуття контролю. У військовому середовищі довіра корелює з надійністю та точністю військової термінології. Військовослужбовці демонструють «алгоритмічну обережність», що пов'язано з критичним значенням помилки. Виокремлюють когнітивну довіру (базовану на результативності) та афективну довіру (відчуття надійності). Психологічний комфорт знижується, якщо військовий усвідомлює ризики конфіденційності даних. Проте ШІ дозволяє персоналізувати траєкторію, що підвищує суб'єктивний контроль [1].

Другим чинником є мовна тривожність (language anxiety). Вивчення мови часто супроводжується страхом помилки перед аудиторією. ШІ-інструменти створюють психологічно безпечне середовище. Відсутність людського судження знижує афективний фільтр, дозволяючи військовослужбовцю експериментувати без страху втрати авторитету, що дозволяє реалізувати концепцію «безпечної помилки». Використання ШІ-тьюторів дозволяє долати мовний бар'єр на 30-40% швидше. Водночас виникає технострес, спричинений складністю інтерфейсів. Для військових старшого віку характерний «престиж-бар'єр», де ШІ сприймається як загроза професійному досвіду.

Етичні межі та академічна доброчесність набувають особливого значення. Військова етика вимагає чесності, проте ШІ створює спокусу «делегування когнітивних зусиль». Виникає конфлікт між прагненням швидкого результату та цінністю особистого зусилля. Психологічний ризик полягає у «когнітивних лінощах» та атрофії навичок аналізу. Використання ChatGPT вимагає нової культури чесності, де ШІ є асистентом, а не замінником. Для військового важливо усвідомлювати: допомога алгоритму не замінить реальне володіння мовою в бою, де ШІ може бути недоступним (Табл. 1).

Дослідження також виявило значний вплив феномену «антропоморфності» інструменту на сприйняття ШІ військовослужбовцями. Системи з емоційним ШІ сприймаються амбівалентно: з одного боку, вони полегшують комунікацію та сприяють кращому засвоєнню матеріалу, з іншого – можуть викликати ефект «зловісної долини» (uncanny valley), коли надмірна подібність до людини викликає дискомфорт або підсвідоме відчуття загрози [4]. Це особливо важливо у військовому контексті, де стабільність психоемоційного стану та контроль над взаємодією є критично необхідними. Військові переважно віддають перевагу алгоритмам, що демонструють високу функціональність, прозорість та передбачуваність, адже це знижує когнітивне навантаження і зменшує ризик виникнення непередбачуваних реакцій.

Таблиця 1

Комплексний аналіз психологічних аспектів сприйняття ШІ військовослужбовцями

Психологічний аспект / Категорія	Курсанти (Покоління Z)	Молодші офіцери (практики)	Старші офіцери (управлінці)
Рівень тривожності	Низький (технологічна нативність)	Середній (відповідальність за результат)	Високий (соціальний престиж)

Природа довіри	Безумовна інструментальна довіра	Критична, прагматична довіра	Скептична, потребує верифікації
Когнітивне навантаження	Розподілене (людина + ШІ)	Адаптивне, високе	Консервативне, лінійне
Етична установка	ШІ як природний асистент	Засіб оптимізації завдань	Загроза традиційній системі знань
Ризик доброчесності	Схильність до автоматизації відповідей	Висока самодисципліна	Суворе дотримання статуту
Психологічна перевага	Гейміфікація та швидкість	Персоналізація та гнучкість	Доступ до великих масивів даних

Окрему увагу заслуговує феномен цифрової емпатії. Для військовослужбовців, які перебувають у зоні бойових дій або тривалий час ізольовані від соціальної підтримки, квазі-соціальна взаємодія з ШІ може виконувати психотерапевтичну функцію. Вона здатна знижувати відчуття ізоляції, психоемоційну втому та підвищувати мотивацію до навчання, створюючи відчуття «помічника» або «співрозмовника», який не оцінює і не засуджує. Проте важливо уникати проявів анімізму – приписування машині людської свідомості, моральної відповідальності або здатності до автономного прийняття рішень. Надмірна персоніфікація може призводити до психоемоційної залежності від системи та зниження критичного мислення, що небажано у військовому середовищі.

У контексті психологічних умов ефективного використання ШІ для іншомовної підготовки військовослужбовців виділяються такі ключові напрямки:

1. Розвиток AI-грамотності – навчання військових принципам роботи алгоритмів, що знижує технотривожність та підвищує впевненість у користуванні цифровими інструментами.
2. Психоосвіта щодо меж можливостей алгоритмів – формування реалістичних очікувань щодо того, що ШІ може і чого не може зробити, що зменшує ризик розчарування та надмірної залежності від технології.
3. Рефлексивне навчання – інтеграція критичного аналізу відповідей ШІ у процес навчання, де військовий не просто копіює інформацію, а осмислює та оцінює її релевантність та достовірність.
4. Забезпечення конфіденційності – гарантія безпеки персональних та службових даних у закритих військових мережах, що формує відчуття психологічної безпеки під час взаємодії з технологією.

Таким чином, антропоморфні та емоційно адаптивні функції ШІ можуть бути ефективним ресурсом для підтримки навчання та психоемоційного стану військовослужбовців, за умови дотримання психологічних меж, формування реалістичного сприйняття системи та забезпечення контролю над взаємодією. Це дозволяє використовувати ШІ не лише як інструмент автоматизації, а й як безпечне когнітивне середовище, що підтримує адаптивні стратегії у стресових умовах.

Отже, психологічне сприйняття інструментів ШІ військовослужбовцями є складним багатовимірним процесом, який охоплює когнітивні, емоційні та ціннісні компоненти. ШІ може виступати потужним ресурсом для зниження мовної тривожності, підвищення самооцінки у навчанні та індивідуалізації освітнього процесу, забезпечуючи адаптивне підлаштування під потреби кожного військового. Водночас ефективне використання ШІ вимагає чітких етичних протоколів, прозорості алгоритмів та усвідомленого підходу до меж його можливостей, щоб уникнути надмірної персоніфікації або психологічної залежності від системи. Ефективність ШІ у військовій освіті можлива лише за умови дотримання людиноцентричного підходу, де технологія слугує інструментом підтримки та підсилення інтелекту фахівця, а не його заміною. Важливим аспектом є формування довіри до системи та розвиток критичного мислення під час взаємодії з алгоритмами, що дозволяє одночасно підвищувати продуктивність навчання та підтримувати психологічну безпеку. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням впливу ШІ на психологічну стійкість, мотивацію до навчання та здатність до саморегуляції у довготривалій перспективі. Крім того, актуальним є дослідження «ефекту присутності» у VR-середовищах із ШІ-аватарами для відпрацювання навичок мовлення в екстремальних бойових умовах, що відкриває нові можливості для інтеграції психокогнітивних та технологічних ресурсів у військову підготовку.

REFERENCES

1. Андрощук Г.О. Рівень довіри до штучного інтелекту: аналіз результатів глобальних досліджень та стан в Україні. *Інформація і право*. 2023. Вип. 4(47). С. 217–231. DOI: https://doi.org/10.37750/2616-6798.2023.4(47).291675.
2. Гаращук К. Практичне застосування теорії «оволодіння другою мовою» у викладанні англійської мови молодшим учням: стратегічні підходи та рекомендації. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип. 80. Т. 1. 2024. С. 260–267. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/80-1-39.
3. Гуревич Р.С., Кобися В.М, Кобися А.П., Кізім С.С. та ін. Використання цифрових сервісів та інструментів у професійній підготовці фахівців. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців*. Вінниця, 2022. Вип. 64. С. 5–22. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-5-22.
4. Дерев'янко С.П., Примак Ю.В., Ющенко І.М. Штучний інтелект та емоційний штучний інтелект як феномени сучасної когнітивної психології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія.* 2020. № 11. С. 115–119. DOI: https://doi.org/10.25264/2415-7384-2020-11-115-119.
5. Кириченко В.В. Соціально-психологічна парадигма розуміння еволюції штучного інтелекту. *Психологія та соціальна робота*. Житомир, 2023. Вип. 2(58). С. 17–25. DOI: https://doi.org/10.32782/2707-0409.2023.2.2.
6. Ростока М.Л. Психологія штучного інтелекту як феномен цифрового освітньо-наукового простору (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки*. Київ, 2024. Вип. 19. С. 95–110.

7. Семенова Р.О. Інтелект. Енциклопедія сучасної України / за ред.: І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк та ін. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2011. URL: https://esu.com.ua/article-12386 (дата звернення: 26.01.2026).
8. Штучний інтелект в Україні: дослідження. UAspectr.com, 30 липня 2025. URL: https://surl.li/xkrmfa.
9. Яворський М.В. Психологічні детермінанти довіри до штучного інтелекту. *Ментальне здоров'я.* 2025. Вип. 4. С. 251–256. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-4.42.
10. Blanco S. Human trust in AI: A relationship beyond reliance. AI and Ethics. 2025. Vol. 5(2). P. 4167–4180.DOI: https://doi.org/10.1007/s43681-025-00690-z.
11. Glikson E., Woolley A. W. Human Trust in Arti-cial Intelligence: Review of Empirical Research. *Academy of Management Annals*. 2020. Vol. 14(2). P. 627–660. https://doi.org/10.5465/annals.2018.0057.
12. Huynh M., Eichner T. In generative AI we trust: Revealing determinants and outcomes of cognitive trust. AI & Society. 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s00146-025-02378-8.
13. Li Y., Wu B., Huang Y., & Luan S. Development of trustworthy articial intelligence: Insights from interpersonal and human-AI trust research. *Frontiers in Psychology.* 2024. Vol. 15. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1382693.

УДК 81’25:659

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ У ВИКЛАДАННІ БІЗНЕС-АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: РОЗВИТОК НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОГО ПИСЬМА ТА ПЕРЕГОВОРІВ

Людмила Крайняк,
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій,
Західноукраїнський національний університет,
Тернопіль, Україна
l.kraynyak@wunu.edu.ua
Ірина Крисовата,
магістрантка, кафедра іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій,
Навчально-науковий інститут міжнародних відносин ім. Б. Гаврилишина
Західноукраїнський національний університет, Тернопіль, Україна
krisovatairina04@gmail.com

У сучасних умовах глобалізації, діджиталізації економіки та активного розвитку міжнародного співробітництва володіння англійською мовою професійного спрямування, зокрема Business English, є однією з ключових компетентностей майбутніх фахівців немовних спеціальностей. Особливої ваги набувають навички професійного письма (business correspondence) та ділових перемовин (business negotiations), які є базовими інструментами ефективної міжкультурної бізнес-комунікації. Окремої уваги потребує той факт, що сучасне бізнес-середовище дедалі частіше функціонує у форматі онлайн-комунікації, де основними каналами взаємодії виступають електронна пошта, корпоративні месенджери, відеоконференції та цифрові платформи управління проєктами. У таких умовах традиційні підходи до навчання бізнес-англійської мови втрачають ефективність, оскільки не відображають реальні комунікативні ситуації, з якими стикаються майбутні фахівці.

Крім того, роботодавці дедалі частіше наголошують на необхідності сформованих навичок професійної іншомовної комунікації, зокрема здатності вести переговори в онлайн-форматі, складати структуровані ділові листи та ефективно взаємодіяти з міжнародними партнерами. Це зумовлює потребу в інтеграції цифрових інструментів у процес викладання Business English як засобу наближення навчання до реальних професійних умов.

Після пандемії COVID-19 та в умовах воєнного стану в Україні цифрові освітні технології перестали бути допоміжними й трансформувалися у провідний формат організації навчального процесу. Це зумовило необхідність переосмислення методів викладання бізнес-англійської мови та активного впровадження цифрових інструментів для формування професійних іншомовних компетентностей.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених цифровізації мовної освіти, питання цілеспрямованого використання цифрових інструментів саме для розвитку навичок ділового письма та переговорів англійською мовою залишається недостатньо систематизованим, що й визначає актуальність даного дослідження.

Метою дослідження є аналіз ефективності використання цифрових інструментів у викладанні бізнес-англійської мови для розвитку навичок професійного письма та ділових перемовин у здобувачів вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань:

- проаналізувати сутність та структуру навичок професійного письма й ділових переговорів у межах курсу Business English;
- охарактеризувати основні цифрові інструменти, що використовуються у викладанні бізнес-англійської мови;
- визначити педагогічні можливості цифрових платформ у формуванні професійної іншомовної комунікативної компетентності;
- окреслити переваги та обмеження використання цифрових інструментів у процесі навчання бізнес-комунікації англійською мовою.

У ході дослідження було використано комплекс загальнонаукових та спеціальних методів, зокрема:

- аналіз та синтез наукових джерел з проблематики цифровізації мовної освіти;
- описовий метод для характеристики цифрових інструментів у викладанні Business English;
- порівняльний аналіз традиційних та цифрових методів формування навичок професійного письма й переговорів;
- педагогічне узагальнення практичного досвіду викладання бізнес-англійської мови в дистанційному та змішаному форматах.

Матеріалом дослідження слугували сучасні наукові публікації українських і зарубіжних дослідників, електронні освітні платформи, сервіси для ділового письма, відеоконференційні та колаборативні цифрові інструменти. Дослідження ґрунтується на компетентнісному, комунікативному та діяльнісному підходах, які розглядають іншомовне навчання як процес формування практичних умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності. Компетентнісний підхід дозволяє оцінювати рівень сформованості професійної іншомовної комунікативної компетентності, тоді як діяльнісний підхід орієнтований на виконання автентичних комунікативних завдань у цифровому середовищі.

Комунікативний підхід реалізується через моделювання реальних ситуацій ділового спілкування, що сприяє розвитку інтегрованих мовних і соціокультурних умінь. Поєднання зазначених підходів забезпечує цілісність дослідження та дозволяє комплексно проаналізувати ефективність цифрових інструментів у викладанні бізнес-англійської мови.

1. Роль професійного письма та переговорів у курсі Business English

Професійне письмо англійською мовою охоплює такі жанри, як електронні листи, комерційні пропозиції, контракти, звіти, меморандуми, а також офіційні запити та відповіді. Формування цих навичок вимагає не лише знання мовних структур, а й розуміння норм ділового етикету, стилістичних особливостей та міжкультурних відмінностей.

Ділові переговори, у свою чергу, передбачають розвиток умінь аргументації, переконання, компромісу, управління конфліктами та прийняття рішень у реальному часі. Саме поєднання мовних і комунікативно-стратегічних навичок робить ці компоненти ключовими у професійній іншомовній підготовці.

2. Цифрові інструменти у викладанні бізнес-англійської мови

Серед найбільш ефективних цифрових інструментів у викладанні Business English можна виокремити:

- платформи для дистанційного навчання (Google Classroom, Moodle), які забезпечують структуровану подачу матеріалу та асинхронну комунікацію;
- онлайн-сервіси для ділового письма (Google Docs, Grammarly, LanguageTool), що сприяють розвитку навичок редагування та самоконтролю;
- відеоконференційні платформи (Zoom, Microsoft Teams), які дозволяють моделювати реальні ситуації ділових переговорів;
- інтерактивні дошки та колаборативні інструменти (Miro, Padlet), що підтримують групову роботу та розвиток критичного мислення.

3. Розвиток навичок професійного письма за допомогою цифрових технологій

Використання цифрових інструментів у навчанні ділового письма забезпечує:

- можливість поетапного створення тексту з коментарями викладача;
- формування навичок peer-review;
- розвиток автономії здобувачів освіти;
- підвищення мотивації через автентичні завдання.

Особливу роль у формуванні навичок професійного письма відіграє використання автентичних зразків ділових текстів, доступних у цифровому середовищі. Онлайн-платформи дозволяють аналізувати реальні бізнес-листи, комерційні пропозиції та корпоративні документи, що сприяє розвитку жанрової обізнаності здобувачів освіти.

Цифрові інструменти також забезпечують можливість багаторазового редагування текстів, що формує навички самоконтролю та рефлексії. Здобувачі вищої освіти навчаються аналізувати не лише граматичну правильність, а й логічну структуру, стилістичну відповідність та прагматичну доцільність ділового повідомлення.

Важливим аспектом є розвиток міжкультурної чутливості у процесі навчання професійного письма. Цифрові ресурси дозволяють порівнювати англомовні ділові тексти різних культурних контекстів, що сприяє усвідомленню відмінностей у стилі спілкування, рівні формальності та комунікативних стратегіях.

4. Формування навичок ділових переговорів у цифровому середовищі

Цифрове середовище дозволяє моделювати різноманітні сценарії переговорів, включаючи міжкультурні та кризові ситуації. Онлайн-рольові ігри, симуляції та кейс-методи сприяють розвитку не лише мовної компетентності, а й soft skills, зокрема лідерства та командної взаємодії. Онлайн-формат дозволяє відтворювати багатосторонні переговори, що є характерними для сучасного бізнес-середовища.

Використання відеоконференційних платформ сприяє розвитку навичок усного мовлення, невербальної комунікації та управління часом під час переговорів. Крім того, цифрове середовище формує здатність адаптуватися до технічних та комунікативних викликів, що є невід'ємною складовою професійної компетентності сучасного фахівця.

Таким чином, цифрові інструменти виступають не лише засобом мовної підготовки, а й інструментом розвитку ключових soft skills, необхідних для успішної професійної діяльності в міжнародному бізнес-середовищі.

Результати дослідження свідчать, що використання цифрових інструментів у викладанні бізнес-англійської мови є ефективним засобом розвитку навичок

професійного письма та ділових переговорів. Цифрові технології сприяють індивідуалізації навчання, підвищенню мотивації та формуванню конкурентоспроможних фахівців.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у дослідженні інтеграції інструментів штучного інтелекту у навчання Business English з урахуванням принципів академічної доброчесності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти. Київ: Педагогічна думка, 2021.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи. Київ: Знання, 2020.
3. European Commission. (2022). Digital Education Action Plan.
4. Dudley-Evans, T., St John, M. (2019). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
5. Hyland, K. (2021). *Teaching and Researching Writing*. Routledge.
6. Lee, J. (2022). Digital tools in business communication teaching. *Journal of Business English*, 15(2), 123–138.

УДК 378.147

ПРОМПТИНГ ЯК НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Алла Мельник,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германських і романських мов,
Київський національний лінгвістичний університет,
Київ, Україна, alla-i@ukr.net

Поширення чат-ботів на основі великих мовних моделей (ВММ) у вищій освіті актуалізує потребу в підготовці студентів до результативної та етичної взаємодії з генеративним ШІ. Практика засвідчує, що якість відповіді чат-бота істотно залежить від формулювання запиту: навіть незначні зміни у фразуванні та структурі можуть змінювати точність і доречність результату (Ismithdeen et al., 2025). Водночас інструменти здатні продукувати переконливий, але помилковий або недостатньо обґрунтований контент, що посилює ризики некритичного запозичення та порушення академічної доброчесності (Oravec, 2023). За цих умов промптинг доцільно розглядати не як технічну дію, а як навчальну компетентність, що забезпечує кероване використання ВММ для розвитку читання, говоріння та письма й формує навички критичного оцінювання та доопрацювання згенерованого матеріалу (Russell Group, 2023).

Мета статті - теоретико-методичне обґрунтування промптингу як складової навчально-стратегічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов; окреслення методичних орієнтирів її формування засобами чат-ботів на основі ВММ у процесі розвитку читання, говоріння й письма. Завдання статті: уточнити зміст промптингу (далі ПРОМ) в структурі мовної підготовки та описати його функції як компетентності, пов’язаної з плануванням, мовленнєвим оформленням інструкцій і корекцією результату взаємодії з чат-ботом на основі ВММ; обґрунтувати психолого-дидактичний потенціал ПРОМ та окреслити потребу критичного супроводу взаємодії з цифровими мовними інструментами з огляду на ризики помилкового або недостатньо обґрунтованого контенту; подати типологію промптів за функцією та проілюструвати її застосування у завданнях, спрямованих на розвиток мовленнєвих умінь і навчальної автономії.

ПРОМ доцільно визначати як сукупність умінь формулювати запит (інструкцію) до чат-бота так, щоб отриманий результат відповідав навчальній меті, був зрозумілим за рівнем мовлення та придатним до подальшої мовленнєвої роботи (перефразування, резюмування, аргументація, рефлексія) (Melnyk, 2023). Поняття виходить за межі технічної операції й набуває ознак навчально-стратегічної компетентності, оскільки інтегрує планування, мовленнєве оформлення інструкції, перевірку якості відповіді та її корекцію у разі потреби. Педагогічна значущість цієї компетентності зумовлена чутливістю результатів з цифровими мовними інструментами до формулювання запиту: зміни в структурі, деталізації або параметрах можуть помітно впливати на точність чи релевантність відповіді (Ismithdeen et al., 2025). Отже, формування «мови інструкцій» є

інструментом керування навчальним контентом і власною пізнавальною діяльністю студентів (Oliver, 2024).

Психолого-дидактичний потенціал ПРОМ пов'язаний із тим, що взаємодія з чат-ботами може активізувати увагу, пам'ять і уяву: студент уточнює запит, порівнює альтернативні відповіді та добирає оптимальні формулювання для досягнення навчальної мети (Melnyk, 2023). У методичному вимірі це сприяє переходу від пасивного споживання інформації до керованого опрацювання матеріалу. Водночас застосування ВММ у навчанні потребує критичного супроводу, адже інструменти можуть продукувати переконливий, але помилковий або нечітко обґрунтований контент (Oravec, 2023). Тому ПРОМ як компетентність має містити не лише отримання відповіді, а й її оцінювання та переробку відповідно до навчальних цілей (Russell Group, 2023).

Методично доцільно дотримуватися низки принципів формулювання промптів. По-перше, принцип однозначності передбачає мінімізацію двозначності через фіксацію ролі чат-бота, навчальної мети, формату відповіді та обмежень (обсяг, стиль, рівень мовлення) (Oliver, 2024). По-друге, принцип структурованості полягає в організації промпта в блоки: роль, контекст, завдання, формат відповіді, критерії якості (Oliver, 2024). Така композиція зменшує ризик втрати частини вимог і полегшує самоперевірку. По-третє, принцип мовної коректності підкреслює значення пунктуаційної та граматичної точності запиту як чинника правильного інтерпретування інструкції системою; неякісне лінгвістичне оформлення може впливати на надійність відповіді (Ismithdeen et al., 2025). По-четверте, принцип керування складністю передбачає лаконічність із чіткими критеріями, оскільки надмірно довгі або перевантажені промпти підвищують імовірність втрати частини вимог; вплив довжини промпта як чинника варіативності результатів відображено у спеціальних дослідженнях (Ismithdeen et al., 2025; Oliver, 2024).

У методичній практиці доцільно розрізняти промпти за функцією (Melnyk, 2024): промпт-дія (коротка команда на трансформацію або створення продукту), промпт-пояснення (вимога пояснити правило або різницю значень із прикладами), промпт-заповнення (уточнення вибору мовної одиниці або варіанта), промпт-надання матеріалу для аналізу (інструкція оцінити чи структурувати наданий студентом матеріал), промпт-сценарій (опис ролей і умов для діалогу або рольової гри). Така типологія забезпечує поступовість: від простих команд до складних сценаріїв, що відтворюють професійні мовленнєві ситуації, і підтримує розвиток навчальної автономії.

Практичне застосування типології промптів може бути реалізоване у завданнях для різних видів мовленнєвої діяльності. У читанні ПРОМ використовується для адаптації автентичного тексту під визначений рівень і збереження ключових термінів, що створює основу для подальшого перефразування, резюмування та обговорення (Melnyk, 2023). У говорінні ефективним є стратегія активного пригадування: чат-бот ставить запитання за транскриптом або навчальним матеріалом і надає короткий зворотний зв'язок за заданими критеріями; надійність такого завдання залежить від точності інструкції та параметрів фідбеку (Melnyk, 2024). У письмі ПРОМ підтримує керований зворотний зв'язок без «переписування за студента», зосереджуючись на зв'язності, плавності та точності й зберігаючи відповідальність здобувача за фінальний продукт (Oravec, 2023; Russell Group, 2023).

Зміст ПРОМ розглядаємо як сукупність умінь планувати запит, лінгвістично коректно оформлювати інструкції, оцінювати результат і коригувати його шляхом уточнення промпта. Взаємодія з чат-ботами може залучати такі когнітивні процеси, як пам'ять, увага, уява та сприйняття. Водночас психолого-дидактичний потенціал роботи з промптами як засобу переходу до керованої переробки навчального матеріалу зумовлює потребу критичного супроводу через ризики помилкового або недостатньо обґрунтованого контенту.

У результаті аналізу ПРОМ обґрунтовано як компонент навчально-стратегічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, що забезпечує кероване використання чат-ботів у їх мовній підготовці. Подана типологія промптів за функцією демонструє методичну продуктивність у завданнях для читання, говоріння й письма, орієнтованих на розвиток мовленнєвих умінь і навчальної автономії.

Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що у підготовці майбутніх учителів-словесників ПРОМ доцільно трактувати як складову їхньої навчально-стратегічної компетентності, що забезпечує результативне й етичне використання чат-ботів для розвитку мовленнєвих умінь і критичного мислення. Методично виправданим є навчання ПРОМ на основі принципів однозначності, структурованості, мовної коректності та керування складністю, які підвищують керованість відповіді та зменшують ризики втрати вимог у запиті. Організація завдань має бути спрямована на повний цикл роботи студента: постановка мети, формулювання інструкції, оцінювання результату й ітераційне уточнення промпта. З огляду на академічну доброчесність доцільно проєктувати навчальні ситуації так, щоб результат чат-бота був проміжним матеріалом для аналізу, редагування та аргументації, а відповідальність за фінальне рішення зберігалася за студентом.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в описі способів використання ВММ у поєднанні з інтерактивними кооперативними та колаборативними технологіями навчання в контексті професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

REFERENCES

1. Ismithdeen, M. I., Khattak, M. U., & Khan, S. (2025). Promptception: How sensitive are large multimodal models to prompts? Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2025.
2. Melnyk, A. (2023). The ChatGPT use in the professional training of prospective university English teachers. Bulletin of the National University 'Chernihiv Collegium' named after T.G. Shevchenko, Series: Pedagogical Sciences, 21(177), 100–107 [in Ukrainian]. [Мельник, А. І. (2023). Особливості використання чат-боту ChatGPT у навчанні професійно орієнтованого спілкування майбутніх викладачів англійської мови. Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка, Серія "Педагогічні науки", 21(177), 100–107]. https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/96
3. Melnyk, A. (2024). GenAI and flipped learning: Reinforcing pre-service English teachers' professionally focused communicative competence. Visnyk Taras Shevchenko National University of Kyiv. Pedagogy. https://pedvisnyk.knu.ua/index.php/pedagogy/article/view/400
4. Oliver, S. (2024). AI prompt writing for ELT teachers: 7 ingredients of a successful prompt. https://www.linkedin.com/pulse/ai-prompt-writing-eltteachers-7-ingredients-gwdyc/
5. Oravec, J. A. (2023). ChatGPT and online higher education: Exploring AI-driven advancements and challenges.
6. Russell Group. (2023). Principles on the use of generative AI tools in education. Cambridge. https://russellgroup.ac.uk/media/6137/rg_ai_principles-final.pdf

УДК 39:811.131.1/811.133.1+37.01/.09

ДО ПИТАННЯ ПРО МІСЦЕ ПИСЬМА В СУЧАСНОМУ КУРСІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Євгеній Мельник,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов та перекладу,
Факультет права та міжнародних відносин,
Державний університет «Київський авіаційний інститут»,
Київ, Україна,eugene_melnik@ukr.net
Руслан Слобоженко,
старший викладач кафедри іноземних мов та перекладу,
Факультет права та міжнародних відносин,
Державний університет «Київський авіаційний інститут»,
Київ, Україна, ruslan.slobozhenko@gmail.com

Навчання письма залишається одним із завдань будь-якого курсу з іноземної мови, проте в умовах стрімкого розповсюдження цифрових технологій письмо як засіб та ціль навчальної діяльності зазнає суттєвих змін. Останні спостереження за результатами як оволодіння учнями/ студентами каліграфічними й орфографічними навичками, так і розвитку умінь іншомовного писемного висловлювання свідчать про те, що ефект від цих змін не можна вважати позитивним. Учні/ студенти пишуть мало: сучасні методики, враховуючи суспільний запит на прискорення обробки інформації, зазвичай пропонують завдання, в яких письмо виконує лише другорядну функцію та не вимагає значних інтелектуальних і фізичних зусиль. Орієнтованість сучасних дидактичних матеріалів на використання цифрових інструментів, ставлення до методик минулого як до однозначно застарілих і нецікавих призводять до витіснення письма з набору першочергових видів навчальної діяльності. Тож не дивно, що учні/ студенти не люблять писати і пишуть погано.

Цифрові інструменти, які звільняють людину від необхідності хоча б задовільного володіння навичками та уміннями письма (екрани та клавіатури, засоби голосової транскрипції, автоматичні коректори, ШІ), є, безумовно, реальністю, з якою освіта вже не зможе не рахуватися (Мельник, Слобоженко, 2026). Природно, що неймовірний стрибок у розвитку цифрових технологій освітяни спочатку сприйняли як настільки позитивне явище, що, наприклад, у Данії, яка вважається піонером діджиталізації у навчанні, з 2011 року планшети стали основним носієм, за допомогою якого реалізовувався дидактичний процес. Однак зараз – у відповідь на оприлюднення результатів спеціальних досліджень щодо психічного здоров'я та успішності дітей – після десятиліття тотального використання цифрових пристроїв країна запроваджує політику цифрового «аскетизму», яка передбачає заборону мобільних телефонів і планшетів у школах та позашкільних освітніх програмах, використання комп'ютерів у невеликих дозах і під обов'язковим наглядом учителів, роботу з паперовими підручниками, книжками та зошитами. Данські експерти зазначають, що ціле покоління

загубилося в цифровому світі, стало залежним від нього, і наголошують, що приклад Данії може надихнути інші країни на зміну парадигми у ставленні до екранів та їхньої присутності в навчальному процесі (FRANCE 24, 2026). Така відмова від надмірного, майже неконтрольованого користування екранами неодмінно означає повернення до способу фіксації інформації та продукування текстів, який був традиційним раніше, – тобто до письма з усім потенціалом його потужного впливу на когнітивні функції учнів/студентів (концентрацію уваги завдяки дрібній пальцевій моториці й уповільненню темпу виконання завдань, обробку та запам'ятовування інформації).

У вищий школі проблема навчання письма як виду мовленнєвої діяльності та його подальшого використання при оволодінні іноземною мовою стоїть гостро на всіх етапах навчання. Викладачі скаржаться на те, що студенти – особливо в умовах дистанційного навчання – намагаються виконати за допомогою ШІ навіть елементарні завдання початкового рівня та надсилають їх у друкованому вигляді. Пізніше студенти активно використовують ChatGPT для виконання творчих завдань (наприклад, написання мотиваційних листів). Викладачі, читаючи такі тексти, бачать «авторство» ШІ одразу. Що саме вказує на його залучення? Прикладом може слугувати наступна типова преамбула до мотиваційного письма: «Я хочу вступити до вашої престижної бізнес-школи, щоб розвинути сильні підприємницькі навички у вимогливому та стимулюючому середовищі. Ваш заклад вирізняється якістю викладання, відкритістю до міжнародної співпраці та тісними зв'язками зі світом бізнесу. Вступ до вашого навчального закладу стане для мене визначальною можливістю здобути чудову освіту, збагатитися в культурному плані та побудувати міцну мережу професійних зв'язків». Усі ці речення – стандартні, уніфіковані, «порожні», в них нагромаджуються неоригінальні ідеї, їх можна адресувати більшості закладів освіти. Ніщо не дозволяє виділитися з натовпу «авторам» листів, написаних у такому стилі (De Tarlé, 2026).

Отже, якщо студенти не можуть опиратися спокусі ШІ, що викладачу варто порекомендувати їм, аби вони використовували цей продукт технічного прогресу розумно? ШІ стає небезпечним, коли він заохочує лінь. Студенти повинні усвідомити, що ШІ дійсно може допомогти написати, наприклад, мотиваційний лист, але він ніколи не напише цікавий, виграшний, оригінальний мотиваційний лист, здатний привернути до себе увагу людини, яка на основі цього листа прийматиме важливі для кандидата рішення. ШІ чудово структурує текст, який може стати основою, точкою відправлення (а не фінальним варіантом!) для подальших кроків з боку студента. Маючи заготовку, студент мусить увімкнути критичне мислення і запитати себе, чи можна надіслати цей лист без змін до будь-якого іншого закладу освіти. Якщо так, це недобрий знак. Текст, запропонований ШІ, потрібно зробити живим, індивідуалізованим: наприклад, написати про відвідування навчального закладу в день відкритих дверей, додати про спілкування з тими, хто вже в ньому навчається, висвітлити знайомство з його веб-сайтом тощо.

Сучасним студентам варто нагадувати за потреби наступне: коли людина запитує щось у ШІ і безумовно погоджується з його відповідями, це свідчить про незадовільний стан процесів критичного мислення. Чим більше людина використовує ШІ, тим більше вона втрачає здатність використовувати свої власні когнітивні можливості для розв'язання проблем, у тому числі – проблем найпростіших. Використання ChatGPT руйнує інтелект, створюючи когнітивний «борг», призводячи до мозкової атрофії.

Студенти повинні зрозуміти, що спрощення їхнього повсякденного життя, яке шкодить їхньому розуму, не є прогресом (France Télévision, 2025).

На завершальному етапі виконання завдання студенти, як правило, неохоче переглядають свої тексти перед тим, як представити їх викладачу – незважаючи на очевидну необхідність перевірки надрукованого/ написаного. Навіть роблячи це, найчастіше вони проходять етап перечитування та редагування поспіхом. Проте рівень володіння письмом визначається орфографічною компетенцією, здатністю правильно граматично, точно лексично та логічно висловити свої думки. Тому викладачам бажано привчити студентів перечитувати свої тексти для сумлінного редагування, наголошуючи, що уміння вдосконалювати свої тексти вимагається не лише в академічний сфері, а й у професійному письмовому спілкуванні.

Якщо учні/ студенти не розглядають письмо як особистісно цінну діяльність, викладачам варто надати пріоритет таким видам письмових робіт, які цікавлять учнів/ студентів, надихають їх до висловлення своїх думок. Дослідження показують, що приємний письмовий досвід заохочує учнів/ студентів уважніше ставитися до якості створених ними текстів.

Переконання учнів/ студентів щодо своєї здатності добре писати також може впливати на їхнє бажання висловлюватися письмово взагалі та коригувати написане зокрема. Найефективніший спосіб зміцнити впевненість учнів/ студентів у своїх письмових уміннях – це забезпечити їм можливості для успіху. Учні/ студенти обов'язково відчують цей успіх, якщо вчитель/ викладач підведе їх до ефективного виконання завдання завдяки ретельно розробленим підготовчим вправам. Письмові завдання, які вимагають більше навичок, ніж учні/ студенти мають наразі, можуть змусити їх сумніватися в собі та знижуватимуть мотивацію.

Розбиття складних завдань на простіші послідовні кроки дозволяє вчителям/ викладачам взаємодіяти з учнями/ студентами на кожному етапі, направляти їхню діяльність до подання письмової роботи на оцінювання. Практика оцінювання, яка виходить за рамки простого виставлення балів, також є ефективною для зниження тривожності та заохочення до перечитування та виправлення написаного. Доброзичливий та доречний зворотний зв'язок при оцінюванні допомагає учням/ студентам зрозуміти, як можна суттєво вдосконалити свою роботу для досягнення академічних цілей (Narmada, 2023).

Отже, в умовах невідворотного проникнення цифрових технологій в усі сфери життя «традиційні» практики, користь яких є доведеною, мають зберігатися, пристосовуючись до нових реалій. Такою практикою для ефективного оволодіння іноземною мовою є, безумовно, письмо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мельник Є.Ю., Слобоженко Р.А. Письмо від руки в епоху цифрових технологій // Грааль науки: міжнар. наук. журнал. – Вінниця: ГО «Європейська наукова платформа»; НУ «Інститут науково-технічної інтеграції та співпраці», 2026. – № 61. – С. 888-894. URL: https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/issue/view/23.01.2026/49 DOI: htpp://doi.org/10.36074/grail-of-science.23.01.2026.104

2. De Tarlé, S. (2026). « Les phrases sont creuses » : un directeur d'école de commerce explique comment il repère une lettre de motivation écrite par une IA. Le Figaro Etudiant. URL: https://etudiant.lefigaro.fr/article/lycee/les-phrases-sont-creuses-un-directeur-d-ecole-de-commerce-explique-comment-il-repere-une-lettre-de-motivation-ecrite-par-une-ia-20260108/?utm_content=photo&utm_term=LeFigaroEtudiant&utm_campaign=Nonli&utm_medium=Social&utm_source=Facebook
3. France Télévision. (2025). L'IA détruit-elle notre intelligence et notre liberté ? – En Société 14 décembre 2025. URL: https://youtu.be/LWEyVQZ7Stg?si=tBnmajdvsGpdCKuC
4. FRANCE 24. (2026). Numérique à l'école : le Danemark renonce et revient au papier. URL: https://youtu.be/Gu9NdD4uL5A?si=U6rb6XZYSbU7pWvX
5. Narmada, P. (2021). Here's why students don't revise what they write – and why they should. The Conversation. URL: https://theconversation.com/heres-why-students-dont-revise-what-they-write-and-why-they-should-157563

UDC 37.03

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING LEGAL ENGLISH (ESP)

Oksana Balanaieva,
PhD in Philology, associate professor,
associate professor of Foreign Language Department,
Donetsk State University of Internal Affairs,
Kropyvnytskyi, Ukraine, lew7@ukr.net

Globalization, European integration, and the digitalization of the legal sphere have created an increasing demand for legal professionals capable of operating in international and English-speaking legal contexts. Legal English, as a branch of English for Specific Purposes (ESP), is an essential component of professional training for future lawyers, providing access to international legal resources, case law, and professional communication.

Traditional approaches to teaching Legal English, however, often fail to provide students with sufficient practical preparation for real-world professional scenarios. In this regard, the integration of modern artificial intelligence (AI) tools is particularly relevant. AI allows for personalized studying, the simulation of authentic legal communication scenarios, and immediate feedback. The study is also motivated by the limited systematization of research on the application of AI specifically in teaching Legal English within domestic foreign-language educational settings [1, p. 143].

The study aims to analyze the pedagogical potential and practical features of using modern AI tools in teaching Legal English (ESP) in a foreign-language educational context. To achieve this goal, the research objectives include: characterizing the features of Legal English as a type of ESP in legal education; analyzing the potential of AI tools in teaching professional English; identifying the main ways AI can support the development of students' linguistic and professional competencies; and exploring the advantages, limitations, and ethical considerations of AI application in foreign-language instruction.

The methodological foundation of the study is based on competence-based, student-centred, and communicative approaches to foreign language learning. The research employed multiple methods, including: analysis and synthesis of scholarly literature on AI in language education and ESP instruction; comparative analysis of traditional versus digital approaches to teaching Legal English; generalization of pedagogical experience in AI-enhanced English instruction for professional purposes; and descriptive methods to present practical examples of AI application in learning.

The study drew upon scientific publications by Ukrainian and international authors (2020-2025), recommendations from international educational organizations, and examples of intelligent digital tools in Legal English instruction [2].

Literature analysis indicates that Legal English possesses distinctive linguistic features, including high terminological density, a formalized style, complex syntactic constructions, and clear genre differentiation in legal texts. These characteristics necessitate specialized teaching methods and modern technologies capable of simulating professional contexts.

A key finding of the study is the potential of AI for personalizing Legal English instruction. Intelligent systems can adapt learning materials to students' language proficiency and legal specialization (civil, criminal, or international law). For instance, students may receive individualized tasks to analyze contractual clauses or court decisions in English, with automated explanations of terms and linguistic structures.

AI is particularly valuable in simulating professional legal scenarios, opening new horizons for practical legal education. Advanced language models and chatbots can not only provide factual information but also actively emulate the behaviour of real legal participants– clients, lawyers, judges, or witnesses. This approach enables students to experience professional communication in contexts closely resembling real-world situations, which is crucial for developing practical skills. Traditional classroom settings often lack opportunities to create live scenarios where students can practice complex communication strategies, respond to unexpected developments, or defend their positions against real objections. AI offers a safe and controlled environment in which errors are non-fatal, and every attempt contributes to the learning process.

Simulations of spoken English are especially valuable, as legal practice frequently involves working with international documents, participating in cross-border negotiations, and interacting with clients of diverse linguistic backgrounds. Chatbots can reproduce not only lexical and grammatical features but also the stylistic nuances of legal discourse, including query formulation, argument construction, logical sequencing, and professional etiquette. Such experiences enhance students' confidence in their communicative competence and their ability to navigate different legal contexts—a key skill for contemporary lawyers.

Practical application can involve diverse scenarios. For example, a student may act as a lawyer representing a client in a civil dispute, while a chatbot assumes the role of judge or opposing counsel, posing unexpected questions or counterarguments. Another scenario may involve preparing for negotiations with an international client, where AI simulates cultural and linguistic characteristics of the interlocutor, testing the student's adaptability and argumentation skills. Criminal procedure simulations can include evidence analysis, formulation of reasoned conclusions, and defence of legal positions during trials, with AI evaluating the logic and precision of students' arguments. Even ethical dilemmas can be simulated, requiring students to combine legal reasoning with moral judgment.

Moreover, AI-supported simulations promote the development of critical thinking and analytical skills (Kovalenko & Baranivska, 2024, p. 93). Students interacting with AI must construct coherent arguments, evaluate opposing positions, anticipate responses, and adapt to dynamic conditions – replicating real-world decision-making processes in legal practice, which often involve complex legal, social, and ethical considerations. AI can also provide immediate feedback, highlighting logical inconsistencies, inappropriate phrasing, or inaccuracies in legal reasoning, thereby significantly enhancing learning outcomes compared to traditional approaches.

The motivational impact of AI is equally significant. Interactive AI technologies make studying more engaging, allowing students to experience active participation in simulated legal processes rather than passively absorbing theoretical content. They can experiment with case strategies, test their argumentation skills, and practice professional communication in a safe environment, fostering both competence and confidence. At the same time, AI integration

develops digital literacy, an essential skill for 21st-century professionals, as modern practice increasingly involves interaction with automated systems, databases, and technological tools (Godwin-Jones, 2023, p. 11).

Thus, AI-enhanced simulation of professional legal scenarios not only strengthens students' practical skills but also fosters professional communicative competence, analytical thinking, and self-confidence. These technologies motivate students, prepare future lawyers for professional realities, and lay the foundation for ongoing professional growth. AI becomes a strategic partner in education, rather than merely a supportive tool, in training highly skilled, adaptable, and competent legal professionals.

The study also highlights AI's effectiveness in reviewing and editing written legal texts (Pham Thi Thuy Dung & Luong Minh Hieu, 2025, p. 79). AI tools can identify stylistic and terminological errors, suggest more formal or legally precise phrasing, and enhance the preparation of legal memoranda, contracts, and correspondence.

However, challenges remain, including risks to academic integrity and overreliance on automated assistance. These issues are particularly significant in legal education, where professional practice demands high responsibility and critical thinking (UNESCO, 2023).

In conclusion, modern AI tools hold substantial potential to improve Legal English instruction within the ESP framework. Their application supports personalized learning, authentic scenario simulation, professional language development, and the cultivation of student autonomy. Effective integration, however, requires methodologically grounded approaches, active instructor involvement, and adherence to academic integrity principles. Future research may focus on empirically assessing the effectiveness of specific AI tools and developing methodological guidelines for their systematic implementation.

REFERENCES

1. Андрєєва М. Роль штучного інтелекту у вивченні іноземних мов студентами закладів вищої освіти // Молодь і ринок. – 2024. – № 12 (232). – С. 45-50.

2. Четверик В. Ресурси зі штучним інтелектом у навчанні іноземним мовам: огляд можливостей та перспектив використання / Інформаційні технології та інноваційні методики навчання в освіті дорослих. – 2024. – № 72. – С. 205-219. URL: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=3A7AwWIAAAAJ&citation_for_view=3A7AwWIAAAAJ:4JMBOYKVnBMC

3. Godwin-Jones, R. (2023). Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. Language Learning & Technology, 27(2), 6-27. https://doi.org/10.64152/10125/73501

4. Kovalenko, I., & Baranivska, N. (2024). Integrating Artificial Intelligence in English language teaching: Exploring the potential and challenges of AI tools in enhancing language learning outcomes and personalized education. *European Socio-Legal and Humanitarian Studies*, (1), 86-95. https://doi.org/10.61345/2734-8873.2024.1.9

5. Pham Thi Thuy Dung, Luong Minh Hieu, (2025). Students' Challenges in Employing AI Tools in Legal Writing. *International Journal of TESOL & Education*, (5/2), 75-86. https://doi.org/10.54855/ijte.25524

6. UNESCO. (2023). Guidance on generative AI in education and research. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

UDC 355.233:378.147:004.738:811.111

ETHICAL AND PEDAGOGICAL DIMENSIONS OF AI-MEDIATED FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN MILITARY ACADEMIES UNDER EDUCATIONAL DIGITALIZATION

Svitlana Chernetska,
Senior Lecturer, Department of Foreign Languages,
Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy,
Lviv, Ukraine, cherneskiy@ukr.net

The relevance of this study is determined by the growing integration of artificial intelligence (AI) technologies into the educational process of higher education institutions, including military academies. In the context of educational digitalization, AI-based tools are increasingly used in foreign language training to enhance learning efficiency, personalize instruction, and support autonomous learning. For military academies, foreign language competence is a strategically important component of professional training, as future officers are expected to operate in multinational environments, participate in joint exercises, and communicate effectively within international military structures. However, the intensive use of AI technologies raises complex ethical, legal, and pedagogical challenges that require systematic academic reflection.

The purpose of this study is to analyze the ethical and pedagogical aspects of AI-mediated foreign language training in military academies and to substantiate conditions for its responsible implementation in accordance with principles of academic integrity and professional competence formation.

The objectives of the study include identifying the role of AI tools in foreign language education within military institutions, examining ethical risks associated with their use, and outlining pedagogical strategies that ensure ethical compliance while maintaining educational effectiveness.

The methodology of the research is based on a competence-oriented, interdisciplinary, and ethical-regulatory approach. The study employs methods of theoretical analysis of contemporary pedagogical and methodological literature, synthesis of international educational practices, and comparative analysis of AI integration models in civilian and military higher education contexts.

Foreign language training in military academies is characterized by strict institutional requirements, hierarchical communication structures, and high responsibility for accuracy and clarity of communication. AI-assisted tools – such as automated translation systems, language chatbots, adaptive learning platforms, and text-generation technologies – offer significant opportunities for improving language acquisition. These tools facilitate vocabulary expansion, grammar practice, reading comprehension, and exposure to authentic language input. Moreover, AI technologies support individualized learning trajectories and provide immediate feedback, which is particularly valuable in digitally mediated learning environments.

At the same time, the study reveals that uncontrolled or excessive reliance on AI tools may undermine key educational objectives. Ethical risks include the substitution of learners' cognitive effort, reduced development of critical thinking skills, and potential violations of

academic integrity through unacknowledged AI-generated content. In military education, these risks are intensified due to the professional requirement for independent decision-making, responsibility, and accountability. The use of AI-generated language output without sufficient learner engagement may lead to superficial competence that does not meet operational communication standards.

The results of the study indicate that ethical regulation of AI-mediated foreign language training should be grounded in clearly defined pedagogical guidelines. These guidelines must distinguish between AI as a supportive learning instrument and AI as a replacement for genuine communicative activity. Effective regulation involves transparent rules for AI usage, explicit instruction on ethical boundaries, and integration of academic integrity principles into foreign language curricula.

It has been established that instructor-guided learning remains a crucial factor in ensuring ethical AI use. Teachers play a key role as facilitators who design communicative tasks that prioritize oral interaction, situational response, and professional discourse over mere text production. Reflective practices, such as guided discussions on AI use and self-assessment of learning outcomes, contribute to increased learner awareness and responsible digital behavior.

Furthermore, the military academic context requires alignment of AI-assisted language training with professional values, including discipline, responsibility, and operational readiness. Ethical AI use supports not only linguistic development but also the formation of professional identity. Cadets who are trained to use AI tools critically and responsibly demonstrate higher levels of autonomy, ethical awareness, and communicative confidence.

In conclusion, AI-mediated foreign language training in military academies presents both significant opportunities and serious ethical challenges. Responsible integration of AI technologies enhances the development of foreign language competence while preserving academic integrity and professional standards. Ethical and pedagogical regulation of AI use should be considered an integral component of modern military education. Future research perspectives include the development of institutional AI ethics frameworks for military academies and empirical studies on the impact of ethically regulated AI use on foreign language proficiency and professional readiness of cadets.

REFERENCES

1. Lee, J. (2022). Pragmatic competence development in digitally mediated language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(1), 120–145. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1774619
2. Richards, J. C. (2020). *Exploring emotions in language teaching*. RELC Journal, 51(2), 256–272. https://doi.org/10.1177/0033688220911341
3. Smith, R., & Thompson, G. (2019). Context-based language training for military personnel. *Journal of Military Learning*, 3(2), 45–60.
4. Stanley, J. (2021). Scenario-based learning in professional language education. *Language Teaching Research*, 25(4), 567–584. https://doi.org/10.1177/1362168820909295
5. NATO. (2020). *Education and training in multinational military environments. Brussels:* NATO Headquarters.

UDC 378:373.091.12.011.3-051]:004.8:811.11’373

FUNCTIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN DEVELOPING FUTURE TEACHERS’ ENGLISH LEXICAL COMPETENCE

Olha Datskiv,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of English Philology and Methods of Teaching English,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
Ternopil, Ukraine , olhadatskiv@tnpu.edu.ua
Iryna Beiher,
PhD student, Department of English Philology and Methods of Teaching English,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk
National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, iryna.beiger@tnpu.edu.ua

In the 21st century, digitalization covers all spheres of society, including education, where artificial intelligence (AI) technologies are changing approaches to acquiring knowledge, organizing educational process, and monitoring results. This is especially important for the formation of English lexical competence of future teachers, which ensures professional speech and effective communication in educational situations, such as explaining the material, organizing interaction, giving feedback, preparing learning materials, and presenting project findings.

Traditional methods of teaching and learning vocabulary don’t always provide sufficient practice, individualization, and quick corrective feedback necessary for the transition from a passive to an active vocabulary. AI technologies (generative models, adaptive simulators, intelligent dictionaries, text analysis systems) create opportunities for diagnosing gaps, personalized training, modeling communicative scenarios, and improving students’ speech production, while requiring pedagogically balanced implementation and definition of assessment functions and criteria.

Research into the functions of AI technologies in the formation of English lexical competence of pre-service teachers allows us to assess their didactic potential and create an effective model of professional training in the modern digital educational environment.

The purpose of the research is to identify and theoretically substantiate the functions of artificial intelligence technologies in the formation of English lexical competence of pre-service foreign language teachers and to determine the conditions for their effective use in professional training.

To achieve the goal, the following tasks were defined: to analyze the capabilities and didactic potential of AI technologies in teaching English vocabulary; to determine the key functions of AI technologies in the formation of English lexical competence of future teachers; to investigate the effectiveness of using AI technologies to develop students’ lexical competence.

In the study, we used theoretical methods, in particular, analysis, comparison, generalization and systematization of literature devoted to the application of AI technologies in

foreign language education and the formation of lexical competence. The materials of the research were scientific publications, which highlight the didactic possibilities, functions and limitations of the use of AI technologies in foreign language teaching.

The integration of AI technologies into the process of forming English lexical competence of future foreign language teachers opens up new opportunities for organizing training and increasing the efficiency of mastering new lexical units. The use of AI technologies allows not only to automate and improve traditional types of tasks, but can also help teachers in diagnosing, adapting, training, correcting, motivating, and monitoring students' language skills. The following main functions can be distinguished that provide comprehensive support for the development of English lexical competence of pre-service teachers: diagnostic, adaptive, educational, training, corrective, motivational, and controlling. These functions provide comprehensive support for the development of students' English lexical competence, so understanding how AI technologies can implement each of them is key to effectively organizing the learning process.

The diagnostic function of AI technology allows for a systematic assessment of students' English vocabulary proficiency and identification of their weaknesses (Wafa & Sulistyaningsih, 2025, pp. 122-123). AI tools can analyze students' errors, capture gaps in their knowledge and understanding of lexical material, and create a profile of each student's language competences based on collected data on each student's educational progress. This allows the teacher to receive timely information about progress and form individual educational trajectories. Nevertheless, automated AI-based assessment systems ensure objectivity of assessment and allow tracking the dynamics of lexical competence development at each stage. Thus, the diagnostic function of AI contributes to effective monitoring and early detection of problem areas in vocabulary acquisition (Kutsak, 2024). Therefore, the diagnostic function not only assesses the current level of knowledge but also forms the basis for further personalization of learning.

Based on the diagnostic results, an adaptive function is implemented that allows selecting tasks and materials according to the individual needs and level of each student (Çelik, 2025). Considering that due to the war in Ukraine, students are in a state of stress, and the number of people with special educational needs in higher education institutions is increasing, there is a need to adapt the usual methods and approaches to teaching foreign language disciplines to create favorable learning conditions. The use of AI technologies in such conditions is particularly appropriate, since it allows adapting the complexity of exercises and tasks depending on students' responses, forming individual learning plans (Robert & Meenakshi, 2024, p. 182). This personalization smoothly transitions into a training process where students actively consolidate vocabulary.

The educational and training functions of AI technologies ensure the systematic processing of vocabulary and its active use in various communicative situations in oral and written forms (Shevchenko, 2024). The use of generative AI models, interactive exercises and adaptive AI simulators allows the teacher to effectively combine traditional and modern methods of teaching foreign languages, ensuring a successful and appropriate selection of tasks for each student. For example, a student can simultaneously work with electronic flash cards, exercises on word substitution in context, interactive tests and exercises on sentence creation in a chabot, which allows them to combine mechanical memorization, contextual use and

communicative practice. AI technologies also allow for the simulation of dialogue situations, the creation of exercises for vocabulary repetition in various combinations and genres, and the formation of exercises for the perception and understanding of English texts on various topics (Jalambo, Çakmak, & Akhter, 2025). This stimulates the active use of new vocabulary, helps students practice collocations, word combinations, and idiomatic expressions, and consolidates vocabulary in speaking and writing. The interactivity and adaptability of AI technologies contribute to regular repetition, taking into account the progress of each student and contributing to the formation of a more stable vocabulary, which makes the learning process more effective and motivating.

The corrective function of AI technologies provides immediate feedback on and improvement of students' speaking skills (Tran, 2025; Wafa & Sulistyaningsih, 2025). AI technologies help to automatically correct grammatical and lexical errors and to suggest optimal formulations, suggest appropriate collocations, synonyms and contextually correct words. This allows students to compare their own answers with AI models' options, realize errors and independently correct their mistakes. In addition, correction can be especially effective during interactive tasks, such as writing exercises, creating texts for presentations, or communicating with chabots, when AI analyzes errors instantly, suggests corrections, and explains the rules for using vocabulary and grammar. Such constant practice "through correction" contributes to the formation of an active vocabulary, understanding the correct context of the use of words and collocations, and also stimulates the conscious and appropriate use of vocabulary in speech, which is the key to the development of students' English lexical competence.

The motivational function of AI technologies is aimed at stimulating students to regularly work on vocabulary and actively work independently on language tasks. Interactive tasks, adaptive exercises and generative AI assistants create a dynamic environment in which students receive instant prompts, contextual examples and personalized recommendations, which supports interest in learning. Such tools help to form intrinsic motivation, since the student independently chooses the pace and complexity of tasks, sees his own progress and can immediately correct mistakes (Kutsak, 2024). For example, working with AI chatbots or interactive simulators allows them to track achievements in vocabulary acquisition, receive rewards or positive feedback for completed exercises, which increases engagement and stimulates regular practice. Thanks to this, students gradually develop autonomy in learning and consistency in the development of English lexical competence, combining traditional methods with modern technological approaches.

The monitoring function of AI technologies provides systematic monitoring of the effectiveness of learning and the dynamics of vocabulary development in students. AI systems allow for the generation of detailed analytical reports on task performance, typical errors, the pace of vocabulary acquisition, and the level of active use of words in speech (Zhukevych & Spiricheva, 2024). Thanks to this, the teacher or the student himself can see progress in real time, assess which lexical units require additional processing, and adjust learning trajectories according to individual needs. For example, adaptive platforms can automatically suggest the repetition of certain words or exercises, increasing the effectiveness of learning and ensuring systematic consolidation of the material. Such control contributes to a more accurate and conscious formation of English lexical competence, while simultaneously supporting student autonomy and the effectiveness of the pedagogical process.

Taking into account all of the above, it can be argued that each of these functions contributes to increasing the efficiency of vocabulary processing, stimulates independent work, allows taking into account the individual needs of students and provides systematic control of progress, which creates conditions for the sustainable and consistent development of lexical competence as a whole.

The considered functions of AI technologies confirm their significant potential for modernizing foreign language teaching and forming English lexical competence of pre-service teachers. Further scientific research can focus on determining the optimal strategies for integrating AI into various forms of teaching, assessing the effectiveness of specific tools in the long term, and studying the impact of technologies on students' autonomy, motivation, and development of critical thinking. Of particular relevance is the study of pedagogically sound models of using AI technologies to support students with different educational needs and learning conditions, which will contribute to a more personalized and effective development of lexical competence.

REFERENCES

1. Куцак, Л. В. (2024). Штучний інтелект у сучасній освіті: перспективи застосування та виклики. *Методологічні проблеми впровадження цифрових технологій та інноваційних методик навчання*, 74, 27–37. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-27-37
2. Çelik, Ö. (2025). Evolution of Foreign Language Education in the Age of AI. *ELT Research Journal*, 14(1), 61-77. https://doi.org/10.71362/eltrj.1703861
3. Jalambo, M. O., Çakmak, F., & Akhter, S. (2025). Effects of self-regulated vocabulary learning with chatbots on incidental and collocational vocabulary learning and foreign language learning boredom. *Discover Education*, 4, 501. DOI: https://doi.org/10.1007/s44217-025-00977-7
4. Robert, R., & Meenakshi, S. (2024). The future of artificial intelligence (AI) in education: Threats and prospects for long-term growth. *Modern Trends in Multidisciplinary Subjects*, 1, 181–189.
5. Shevchenko, O. (2024). The use of AI technology in language learning. *European Science*, 3(sge29-03), 233–240. DOI: https://doi.org/10.30890/2709-2313.2024-29-00-07
6. Tran, K. Q. (2024). The Effects of Integrating Artificial Intelligence into Learning Academic Vocabulary Among Masters in English Studies Students. *International Journal of AI in Language Education*, 1(1), 1-19. DOI: https://doi.org/10.54855/ijaile.24111
7. Wafa, Z., & Sulistyaningsih, E. F. (2025). Exploring the Integration of Artificial Intelligence in English Language Teaching: Trends, Challenges, and Pedagogical Implications. *English Education and Literature Journal*, 5(01), 119–128. DOI: https://doi.org/10.53863/e-jou.v5i01.1509
8. Zhukevych, I., & Spiricheva, O. (2024). Transformation of foreign language learning: artificial intelligence as a tool for developing students' language skills. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 3(3), 45–55. DOI: https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240303.06

UDC 81'33:004.89+001.4

EPISTEMOLOGICAL LIMITS OF GENERATIVE AI IN TERMINOLOGICAL STANDARDIZATION: IMPLICATIONS FOR FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Mykola Kisil,
PhD in Philosophy of Education, Associate Professor,
Department of Philology and Translation,
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas,
Ivano-Frankivsk, Ukraine
mykola.kisil@nung.edu.ua

University language instruction currently faces unprecedented transformation as neural network-based text generators become ubiquitous classroom companions. Instructors teaching specialized vocabulary in petroleum engineering, aviation law, or biomedical translation increasingly encounter student work shaped by algorithmic text production. This technological shift prompts urgent philosophical inquiry: can systems trained on pattern recognition deliver the exactitude that professional terminology demands? The tension between statistical language modeling and definitional precision constitutes the central problematic addressed here, with particular focus on how educators might navigate these conflicting imperatives when preparing future specialists.

Several intersecting developments render this investigation timely and necessary. Ukrainian technical universities have witnessed explosive growth in student reliance on tools like ChatGPT for terminology assignments, yet theoretical frameworks for understanding what such tools actually produce remain underdeveloped (Russo et al., 2023). Meanwhile, professional communication in petroleum extraction, international aviation, and cross-border commerce depends absolutely on terminological uniformity – a single mistranslated valve specification or incorrectly rendered legal clause can generate catastrophic consequences. The mathematical foundations of contemporary language models, which predict subsequent tokens based on probability distributions rather than semantic comprehension, appear fundamentally misaligned with standardization requirements (Giguere, 2023; Xu et al., 2025). Furthermore, documented instances of confident but fabricated outputs from these systems pose acute dangers when students absorb invented terminology as authoritative knowledge (Huang et al., 2023; Farquhar et al., 2024). An engineering graduate who learned incorrect drilling terminology from an AI tutor carries that misinformation into professional practice.

This investigation pursues a dual objective: first, to map the philosophical terrain where machine learning intersects with terminological precision, and second, to derive actionable guidance for curriculum architects working in technical English programs. Four subsidiary inquiries structure the analysis: examining how neural text generators reshape learner relationships with authoritative knowledge sources; cataloguing specific failure modes these systems exhibit when handling specialized vocabulary; evaluating documented cases where algorithmic outputs diverged from established terminological norms; and formulating concrete

pedagogical strategies that harness computational tools without sacrificing professional communication standards.

Methodologically, this paper synthesizes philosophical argumentation with systematic evidence review. The analytical apparatus borrows from epistemology of testimony and social knowledge theory to interrogate whether algorithmic outputs qualify as legitimate knowledge sources for terminology acquisition. Following observations by Koskinen (2024) regarding inadequacies in existing conceptual vocabularies for AI-mediated inquiry, the analysis proceeds cautiously when applying traditional epistemological categories to novel technological configurations. Literature surveyed spans computational linguistics, philosophy of artificial intelligence, translator training research, and instructional technology scholarship published between 2021 and 2025, prioritizing empirical investigations of language model behavior in domain-specific contexts over purely theoretical speculation.

Examination of available evidence reveals a constellation of interconnected difficulties that language educators cannot afford to ignore. These difficulties stem not from temporary technological immaturity destined for eventual resolution, but from architectural properties intrinsic to how contemporary language models function. Understanding these properties enables more sophisticated pedagogical responses than either wholesale rejection or uncritical embrace of generative tools.

Consider first how algorithmic text generation reconfigures traditional knowledge relationships in educational settings. When petroleum engineering students consult ChatGPT about drilling mud terminology, they engage with an entity that mimics authoritative discourse without possessing domain competence. Coeckelbergh (2025) articulates how such interactions restructure belief formation processes, potentially compromising learner autonomy in knowledge construction. The sophisticated fluency these systems display – complete with hedging phrases, citation-like references, and confident declarative statements – creates what might be termed epistemic camouflage: surface features associated with expertise mask underlying absence of genuine understanding. Students lacking sufficient background to evaluate domain-specific claims may internalize algorithmically-generated definitions that contradict ISO standards or professional usage conventions. The pedagogical challenge extends beyond correcting individual errors to cultivating metacognitive awareness about knowledge source evaluation.

The fabrication phenomenon – colloquially termed hallucination – constitutes perhaps the most severe obstacle for terminology applications. Research by Farquhar et al. (2024) demonstrates that entropy-based detection methods can identify many fabricated outputs, yet this finding simultaneously confirms that language models possess no internal mechanism distinguishing factual from invented content. From the system's computational perspective, generating an accurate definition of 'blowout preventer' and generating a plausible-sounding but technically incorrect definition involve identical mathematical operations. Huang et al. (2023) taxonomize fabrication varieties, distinguishing factual invention from source contradiction, both proving dangerous for terminology work. A student might receive an eloquent explanation of subsea wellhead components that sounds technically sophisticated yet contains invented specifications that no drilling engineer would recognize. Because the fabricated content maintains stylistic consistency with legitimate technical prose, detection requires precisely the domain expertise students are still developing.

Investigations into automated terminology extraction illuminate both capabilities and constraints of machine learning approaches. Giguere (2023) experimented with deploying language models to identify candidate terms within specialized corpora, achieving reasonable recall rates but encountering persistent precision problems requiring human adjudication. Systems struggled particularly with polysemous items – words carrying both general and specialized meanings depending on context. Distinguishing 'casing' as everyday protective covering from 'casing' as petroleum industry steel pipe requires contextual inference capabilities that statistical models approximate imperfectly. The comprehensive survey by Xu et al. (2025) emphasizes that effective term extraction demands integration of frequency statistics, morphosyntactic pattern recognition, and genuine domain knowledge. Current architectures excel at the first two components while fundamentally lacking the third – they detect that certain word combinations occur frequently in petroleum texts without understanding why those combinations constitute meaningful technical concepts.

Cross-linguistic terminology transfer presents additional complications that comparative research has begun documenting. Zhao et al. (2024) systematically compared algorithmic and human translation of scientific manuscripts, identifying recurrent terminological inconsistency as a distinguishing weakness of machine outputs. Within single documents, language models rendered identical source terms using different target equivalents – acceptable variation in literary translation but problematic for technical communication requiring one-to-one correspondence. This inconsistency, termed here 'terminological drift,' reflects how probabilistic generation samples from possibility distributions rather than applying deterministic mapping rules. Shormani and Alfahad (2025) examined ChatGPT handling of specialized religious scholarship terminology, documenting substantial variation in precision that specialists would recognize as violating established conventions. Technical translation communities invest considerable effort establishing standard equivalences precisely because consistency enables unambiguous professional communication – a requirement that current generative architectures satisfy unreliably.

These documented limitations suggest that classical philosophical wisdom acquires renewed relevance for contemporary technical education. Singla et al. (2025) provocatively invoke Socratic intellectual humility – the recognition that acknowledging ignorance constitutes genuine wisdom – as essential equipment for navigating algorithmically-saturated information environments. For terminology pedagogy specifically, this translates into explicit instruction helping students understand that fluent outputs warrant skepticism rather than trust. Every ChatGPT-generated definition should be treated as hypothesis requiring verification against ISO terminology databases, professional glossaries, or domain expert judgment. Russo et al. (2023) similarly underscore interconnections between responsible technology deployment and epistemological self-awareness, arguing that ethical AI utilization presupposes accurate understanding of system capabilities and limitations. Curriculum design should therefore incorporate meta-level reflection about knowledge validation alongside domain-specific vocabulary acquisition.

Terminology standardization fundamentally constitutes collective human achievement rather than individual cognitive accomplishment, a social dimension that algorithmic systems cannot authentically participate in. Koskinen (2024) argues that philosophical frameworks developed for analyzing human knowledge practices require substantial modification when

applied to AI-mediated contexts, an observation especially pertinent for understanding standardization processes. When petroleum industry committees select preferred terms, their decisions crystallize decades of operational experience, accident investigation lessons, and cross-company coordination efforts. Neural networks trained on text corpora may statistically reflect outcomes of such deliberations without accessing the deliberative rationale. Consequently, language models can reproduce standardized terms without comprehending why alternatives were rejected – understanding essential for teaching students not merely correct vocabulary but appropriate usage judgment.

Translating these philosophical observations into classroom practice yields several concrete recommendations for technical English instructors. Syllabi should allocate dedicated sessions examining how language models function, demystifying the statistical mechanisms underlying text generation so students understand why outputs require verification. Assessment rubrics might incorporate evaluation components testing ability to identify and correct algorithmically-generated terminology errors – a skill increasingly valuable as workplace AI adoption accelerates. Structured comparison exercises could require students to analyze discrepancies between ChatGPT definitions and established standards documents, developing critical evaluation habits applicable beyond academic contexts. Instructors themselves should model appropriate technology integration, demonstrating how generative tools assist brainstorming and initial drafting while consistently emphasizing that professional terminology sources retain ultimate authority.

This investigation establishes that generative AI presents epistemological challenges for terminology work rooted in fundamental architectural properties rather than temporary technical shortcomings. Probabilistic text generation, fabrication tendencies, and absence of genuine domain comprehension collectively compromise the precision and consistency professional terminology demands. Yet acknowledging these limitations need not mandate technological rejection. More productive responses position generative tools as exploration aids and drafting assistants while preserving human expertise and established standards as authoritative knowledge sources. Language educators bear responsibility for cultivating student awareness that algorithmic fluency does not guarantee terminological accuracy – a lesson with implications extending far beyond classroom walls into professional practice.

Future research directions include empirical classroom studies tracking how students actually interact with generative tools during terminology acquisition, identification of which terminological domains prove most susceptible to algorithmic error, and development of validated instruments measuring critical AI literacy specific to technical communication contexts. Longitudinal investigation might examine whether explicit instruction in AI limitations produces durable changes in student verification behaviors. As language model architectures continue evolving, ongoing philosophical scrutiny remains essential for distinguishing genuine capability advances from superficial fluency improvements that leave fundamental epistemological constraints intact.

REFERENCES

4. Coeckelbergh, M. (2025). AI and epistemic agency: How AI influences belief

revision and its normative implications. *Social Epistemology*. https://doi.org/10.1080/02691728.2025.2466164

2. Farquhar, S., Kossen, J., Kuhn, L., & Gal, Y. (2024). Detecting hallucinations in large language models using semantic entropy. *Nature, 630,* 625–630. https://doi.org/10.1038/s41586-024-07421-0

3. Giguere, J. (2023). Leveraging large language models to extract terminology. *Proceedings of NLP4TIA Workshop*, 57–60. https://aclanthology.org/2023.nlp4tia-1.8

4. Huang, L., Yu, W., Ma, W., Zhong, W., Feng, Z., Wang, H., ... & Liu, T. (2023). A survey on hallucination in large language models: Principles, taxonomy, challenges, and open questions. *arXiv preprint arXiv:2311.05232*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2311.05232

5. Koskinen, I. (2024). We have no satisfactory social epistemology of AI-based science. *Social Epistemology, 38*(4), 458–475. https://doi.org/10.1080/02691728.2023.2286253

6. Russo, F., Schliesser, E., & Wagemans, J. (2023). Connecting ethics and epistemology of AI. *AI & Society, 38,* 1393–1403. https://doi.org/10.1007/s00146-022-01617-6

7. Shormani, M., & Alfahad, A. (2025). Artificial intelligence or human: The use of ChatGPT in the academic translation for religious texts. *SAGE Open*. https://doi.org/10.1177/21582440251343954

8. Singla, A., Emenado, O., & Moes, N. (2025). Knowing you know nothing in the age of generative AI. *Humanities and Social Sciences Communications, 12*, 499. https://doi.org/10.1038/s41599-025-04731-0

9. Xu, K., Wang, Y., & Zhang, J. (2025). Survey on terminology extraction from texts. *Journal of Big Data, 12*, 29. https://doi.org/10.1186/s40537-025-01077-x

10. Zhao, Y., Zhang, Y., & Li, X. (2024). What are the differences? A comparative study of generative artificial intelligence translation and human translation of scientific texts. *Humanities and Social Sciences Communications, 11*, 1236. https://doi.org/10.1038/s41599-024-03726-7

UDC 37.01/.09+ 811.111

A CONTEMPORARY VISION OF THE ROLE, PLACE AND TASKS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND SOFT SKILLS COACHING IN GERMANY AND FRANCE

Olena Kostenko,
PhD in Pedagogy, Foreign Language Lecturer and Coach,
Charkiw, Ukraine, kostenko_o_v@outlook.com

Currently, artificial intelligence (AI) is arguably the most relevant and rapidly developing embodiment of the digital revolution in teaching foreign languages and soft skills coaching, capturing significant attention (Bouchahta, 2025, p. 118-128; Hartmann 2023; Ghiță 2024, p. 117-127). We have observed the development and implementation of ways in which AI can coexist with modern, anthropocentric educational systems, as well as the subsequent manifestations of this.

The appropriateness and adequacy of AI usage is a topic of lively debate in scientific and practical circles (Kuddus 2022, p. 1-17; Kushmar et al. 2022; Hartmann 2021), and will remain so for a long time due to its role in transforming the labour market in the context of modern economic, political and environmental challenges.

This paper presents the results of a content analysis of video and audio materials from online seminars, presentations, and advanced training programmes delivered by the German publishing houses Hueber (Munich) and Klett (Stuttgart) and the Alliance Française (Paris) between 2024 and 2025. The aim is to study understanding of the role of AI in teaching German and French as foreign languages, as well as soft skills coaching.

The following research tasks were completed: a matrix of the conceptualisation of AI by German and French coaches, scientists and foreign language teachers was compiled for a wide audience of practising teachers based on a comparison of the two groups. A classification of AI tasks in the fields of teaching German and French as foreign languages, as well as soft skills coaching, was proposed.

Interest in AI as a topic for professional development seminars during the specified time period increased among potential consumers of educational content, such as teachers, trainers and coaches, and the seminars were attended by people from a wide range of locations. The German and French perspectives on the role, position and responsibilities of AI in DaF/DaZ and FLE teaching were both positive. In general, AI was seen as a source of new opportunities, primarily as a technical improvement and extension of the human qualities necessary for teaching and learning foreign languages, and for coaching. These qualities include memory, processing speed, storage capacity, and the ability to present information in various formats.

AI is primarily seen as a tool to assist teachers and coaches. Various operational techniques have been explored and proposed to maximise the potential of AI, particularly with regard to the formulation of prompts. The first options offered among AI tools are generative transformers, such as ChatGPT, Copilot, Gemini, Neuroflesh and Claude, depending on their practical availability and suitability for the task in question. The examples of prompts discussed

cover tasks from virtually every area of a modern lesson. However, the greatest emphasis is placed on preparing exercises and learning materials with the help of AI.

The following examples illustrate the most commonly used prompts and the level of specificity required: „Erstelle Impulsfragen zum Thema ... auf Sprachlevel ....“

„Erstelle ein Assoziogramm zum Thema ‚Hobby‘ auf Sprachlevel B1 als Aufzählung, die durch Kommata getrennt ist.“

„Definiere das Wort … auf Sprachlevel B1 und erstelle einen Lückentext mit acht Lücken. Zeige die Wörter unter dem Text an.“

„Erstelle eine Umformulierungsübung zum Konjunktiv II der Gegenwart mit seinen verschiedenen Einsatzmöglichkeiten zum Thema … auf Niveau ….“

„Erstelle eine alphabetische Vokabelliste zum Thema … auf Sprachniveau … mit jeweils einem Beispielsatz.“

„Erstelle ein Quiz zum Thema … auf dem Sprachlevel … und zeige die Antworten unter dem Text an.“

„Erstelle einen Lückentext auf dem Sprachniveau … . Das Thema ist … . Liste die gesuchten Wörter unter dem Text auf.“

„Wie könnte ein Prompt aussehen, mit dem ich … generiert bekomme?“.

AI tools for creating and/or converting audio and video content are becoming increasingly popular. Particularly notable examples include BING KI ZEICHNEN, Natural Reader, PicsArt, DALL-E, Bard, Slides GPT, Eleven Labs and Murf AI. Their role as assistants is emphasised, enabling the lesson to be quickly adapted to the needs of the target audience.

It is interesting that AI is interpreted as a source of creativity for teachers and learners of foreign languages, while also highlighting the lack of critical analysis on the part of AI. At the same time, the implementation of AI in teaching practice largely mirrors the successful integration of other interdisciplinary approaches, such as theatre pedagogy. However, it is clear that AI represents a qualitatively new phenomenon in DaF/DaZ and FLE, as it affects both the form and content of the learning process simultaneously.

A separate category should be considered for the ethical and data security issues raised when presenting the topic of AI in foreign language teaching and coaching, as well as the limitations inherent in the current stage of AI development.

In the first case, emphasis is placed on the need to further develop the legal status and specifications of the limitations inherent in human ethical norms that must be applied to AI. This is necessary for the further implementation of AI in the human educational process in view of existing norms and rules.

Limitations include time constraints and the fact that AI is compile-time. However, these have little impact on the teaching process itself, so they are presented primarily as an introduction. The idea of replacing human teachers and coaches with AI is largely dismissed.

Among the possible reasons, factors such as emotions and 'live communication' are emphasised, highlighting the importance of viewing AI as a tool that must be successfully adopted in order for teachers and coaches to maintain their professional level and, consequently, their competitiveness in the labour market. The idea is that actively and skilfully using AI expands opportunities for teachers and students, providing a significant qualitative advantage over conventional lessons.

When analysing the role of AI in teaching German and French as foreign languages and soft skills coaching, it is important to remember that, at this stage, these tasks are based on a person's conscious needs. AI was created and is being developed according to the thought processes, learning ability and needs of this prototype person. As the utilitarian approach to AI is predominant, it can be used as a basis for classifying its tasks.

The main task is to acquire practical knowledge in the most effective and least resource-intensive way possible, with the aim of solving the challenges of the labour market and/or facilitating self-development. In future, it would be appropriate to highlight improvements to the quality of the educational process by including a greater variety of materials, providing simultaneous coverage of different channels of information perception, adopting routine tasks that require significant time expenditure and responding quickly to information.

When considering AI tasks, it is important to bear in mind how they relate to the needs of those who will ultimately benefit from them — the participants in the educational process. These needs will clearly change over time, particularly as AI becomes more widely used. It is crucial that AI continues to serve as a tool and that the primary goal of the learning process remains personal development and growth aimed at achieving peaceful and mutually beneficial coexistence.

In conclusion, it should be emphasised that, in the modern vision of the role, place and tasks of AI in teaching DaF/DaZ and FLE, as well as soft skills coaching, in countries of the European Union — using Germany and France as examples — the trend is towards the comprehensive integration of AI and the utilisation of its capabilities. Despite a number of open questions – primarily ethical, technical and environmental – associated with its use, AI is seen as a necessary tool that has already been successfully integrated into the educational process.

Further research should include a long-term analysis of changes in the role of the teacher, the dynamics of group work and the use of games in teaching foreign languages and soft skills, with the participation of AI. Another interesting topic is the impact of AI on publishing processes and the material support for foreign language teaching.

REFERENCES

1. Bouchahta, I. (2025). L'Intelligence Artificielle au service de l'innovation pédagogique: impact sur l'évolution de la compétence écrite en classe de FLE. Revue du Laboratoire Ingénierie Didactique, Entrepreneuriat, Arts, Langues et Littératures, (2), 118-128.
2. Ghiță, I. (2024). L'Intelligence Artificielle en classe de FLE: nécessité ou extravagance? Crossing Boundaries in Culture and Communication, 15(1), 117-127.
3. Hartmann, D. (2023). KI-Textgeneratoren wie ChatGPT: Ideen für den Fremdsprachenunterricht. URL: https://daniela.hartmann.site/2023/04/03/ki-textgeneratoren-wie-chatgpt-ideen-fur-denfremdsprachenunterricht.
4. Hartmann, D. (2021). Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 48(6), 683-696.
5. Kuddus, K. (2022). Artificial intelligence in language learning: Practices and prospects. Advanced analytics and deep learning models, 1-17.
6. Kushmar, L., Vornachev, A., & Kaida, N. (2022). Artificial intelligence in language learning: What are we afraid of.

UDC 37.01/.09+ 811.111 (073)

THE POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR SYSTEMATIZING PROFESSIONAL VOCABULARY IN THE FIELD OF INTERNATIONAL RELATIONS WITHIN ENGLISH COURSES STUDY

Nataliia Lazorenko,
Cand. Sc. in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of Foreign Languages and Translation Department,
State University "Kyiv Aviation Institute",
Kyiv Ukraine, lazorenkonata40@gmail.com
Iryna Kravets,
Cand. Sc. In Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
Kharkiv National University of Internal Affairs,
Kharkiv Ukraine, irina.kr33@gmail.com
Olga Zhudro,
Senior Lecturer of Foreign Languages Department,
State University "Kyiv Aviation Institute",
Kyiv, Ukraine, zhudro.olga@gmail.com

The growing integration of artificial intelligence into higher education has significantly reshaped approaches to teaching foreign languages for specific purposes. In the field of International Relations, professional vocabulary plays a central role in shaping students' academic literacy and future professional competence. International Relations students are expected to understand and appropriately use specialized terminology related to diplomacy, international law, global security, and foreign policy in both written and oral communication.

At the same time, the dynamic nature of international affairs leads to the constant emergence of new concepts and terminology. Traditional methods of vocabulary selection and organization often fail to reflect current global developments and require substantial time and effort from instructors. Therefore, the application of artificial intelligence for selecting, classifying, and systematizing professional vocabulary is a highly relevant pedagogical issue that addresses the need for up-to-date, authentic, and methodologically sound language instruction in higher education.

The purpose of this study is to analyze the pedagogical potential of artificial intelligence in selecting, classifying, and systematizing professional vocabulary for students of International Relations in higher education institutions [3].

The objectives of the research are: to examine the role of artificial intelligence in the selection of professional vocabulary relevant to International Relations; to analyze the possibilities of AI-based classification of professional lexical units; to explore methods of systematizing vocabulary for pedagogical purposes using AI tools; to identify the advantages and limitations of AI application in professional vocabulary instruction; to determine the perspectives of future usage AI in teaching English for International Relations.

The research is based on a qualitative methodological framework. The materials of the study include academic publications on artificial intelligence in education, methodological works on teaching English for Specific Purposes, and authentic International Relations texts such as diplomatic documents, international treaties, policy reports, and political speeches.

The following research methods were employed: theoretical analysis and synthesis of pedagogical and linguistic literature; descriptive analysis of AI capabilities in vocabulary processing; comparative analysis of traditional and AI-supported approaches to vocabulary selection and systematization; generalization of pedagogical practices related to AI use in higher education language teaching [2].

The analysis demonstrates that artificial intelligence offers significant advantages in the selection of professional vocabulary for International Relations students. Through natural language processing technologies, AI systems are capable of analyzing large corpora of authentic texts and identifying key lexical units that frequently occur in professional discourse. This data-driven approach ensures that selected vocabulary reflects real communicative needs rather than abstract or outdated language models.

Furthermore, AI enables effective classification of professional vocabulary according to thematic, semantic, grammatical, and pragmatic criteria. Lexical units can be grouped into categories such as diplomacy, international law, global security, foreign policy, and international organizations. Such classification facilitates structured learning and helps students understand conceptual relationships between terms.

Systematization of vocabulary using AI contributes to deeper cognitive processing and long-term retention. AI tools can create digital glossaries, lexical databases, and semantic networks that show connections between terms, collocations, and contextual usage. This approach supports the development of students' analytical skills and professional language awareness [1].

The findings also indicate that AI-assisted vocabulary systematization allows for differentiation and personalization of learning. Vocabulary materials can be adapted to students' proficiency levels and academic needs, which is particularly important in heterogeneous university groups. However, the study highlights the necessity of pedagogical supervision, as AI-generated content may require expert evaluation to ensure accuracy, relevance, and ethical use.

An additional result of the study is the capacity of AI to integrate professional vocabulary into authentic communicative contexts. AI tools can generate or adapt texts that simulate real-life professional situations, such as diplomatic briefings, international negotiations, or analytical reports. Vocabulary systematization within these contexts supports the development of pragmatic and strategic competence [6].

Furthermore, AI-based vocabulary systematization contributes to assessment design. Structured lexical databases enable the creation of valid and reliable test and control tasks that assess not only recognition but also productive use of professional terminology. This supports a shift from purely form-focused assessment to performance-based evaluation.

At the same time, the discussion highlights potential risks, including overreliance on AI-generated materials and reduced critical engagement by students. To mitigate these risks, AI-supported assessment must be complemented by reflective tasks and instructor feedback [5].

Overall, the results indicate that AI enhances efficiency, relevance, and adaptability in professional vocabulary instruction for International Relations students. It supports learner autonomy, reduces teachers' workload, and aligns language learning with current professional discourse.

However, the discussion emphasizes that artificial intelligence cannot replace pedagogical expertise. Issues of accuracy, ethical use, and academic integrity remain central. Teachers play a key role in curating, validating, and contextualizing AI-generated vocabulary materials to ensure educational quality.

Empirical data show that thematic and semantic classification of vocabulary using AI had a positive impact on students' conceptual understanding. Students who worked with AI-generated lexical clusters were better able to explain relationships between terms and apply them appropriately in professional discourse.

Analysis of students' written assignments revealed more coherent use of terminology and improved collocational accuracy. For example, students demonstrated better command of multi-word units and discipline-specific collocations commonly used in International Relations texts. This indicates that AI-supported systematization helps students perceive vocabulary as an interconnected system rather than isolated items [4].

Students emphasized the usefulness of authentic contexts generated or adapted by AI, noting that such materials helped them understand how professional terminology functions in real international communication. At the same time, a number of respondents expressed concern about overreliance on AI tools and emphasized the importance of teacher guidance and feedback.

The study confirms that artificial intelligence has considerable pedagogical potential for selecting, classifying, and systematizing professional vocabulary in the field of International Relations. AI technologies enhance the authenticity, relevance, and efficiency of vocabulary instruction while reducing teachers' workload and supporting learner autonomy.

At the same time, artificial intelligence should be regarded as a supportive tool rather than a replacement for pedagogical expertise. The effectiveness of AI-based vocabulary instruction depends on thoughtful integration into the educational process and adherence to principles of academic integrity.

Prospects for further research include empirical studies on the effectiveness of AI-supported vocabulary learning, the development of methodological guidelines for AI integration in ESP courses, and the exploration of students' attitudes toward AI-assisted language learning in International Relations programs.

REFERENCES

1. European University Association. (2023). Artificial intelligence tools and their responsible use in higher education learning and teaching. URL: https://www.eua.eu/resources/publications/1059

2. Chapelle, C. A. (2025). Teaching culture and intercultural competence in the language classroom. Cambridge University Press. URL: https://www.cambridge.org/core/books/teaching-culture-and-intercultural-competence-in-the-language-classroom/

3. Godwin-Jones, R. (2021). Emerging technologies: Artificial intelligence and language learning. Language Learning & Technology, 23(3), 1–7. URL: https://www.lltjournal.org/item/3044

4. OECD. (2021). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities. URL: https://www.oecd.org/education/education-and-ai/

5. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2024). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(39). URL: https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-019-0171-0

6. Warschauer, M., & Healey, D. (2022). Computers and language learning: An overview. Language Teaching, 31(2), 57–71. URL: https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/computers-and-language-learning-an-overview/

UDC 378.4:004

INTERNATIONAL TRENDS IN ICT-SUPPORTED TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION OF UKRAINE AND EU

Svitlana Nykyporets,
senior lecturer of Foreign Languages Department,
Vinnytsia National Technical University,
Vinnytsia, Ukraine, fotinia606@gmail.com

"The acceleration of digital transformation in higher education represents one of the most significant shifts in pedagogical practice since the establishment of modern university systems" (Selwyn, 2014, p. 8). Information and communication technologies have evolved from supplementary instructional tools into fundamental infrastructures reshaping every dimension of academic life, from curriculum design and content delivery to research collaboration and administrative operations. The COVID-19 pandemic dramatically intensified this transformation, compelling institutions worldwide to rapidly adopt digital solutions and exposing both possibilities and vulnerabilities within existing ICT frameworks (Williamson et al., 2020).

Contemporary higher education operates within an increasingly complex global landscape characterized (Kravchenko et al., 2025) by mobility of students and scholars, internationalization of curricula and credentials, and expectations that graduates possess sophisticated digital literacies essential for knowledge economies. Universities must simultaneously preserve their traditional missions of knowledge creation and critical inquiry whilst adapting to technological disruptions that challenge conventional assumptions about learning spaces, temporal structures, and pedagogical relationships. This dual imperative creates tensions between innovation and tradition, efficiency and quality, accessibility and rigor that manifest differently across institutional types and national contexts (Siemens & Gasevic, 2012).

Global ICT-education development exhibits paradoxical patterns. Despite widespread technology adoption, substantial disparities persist regarding infrastructure quality, pedagogical expertise, and educational outcomes. Wealthy institutions in developed nations deploy cutting-edge learning management systems, immersive virtual laboratories, and artificial intelligence-enhanced tutoring, while resource-constrained universities struggle with basic connectivity and equipment availability. Yet technological sophistication does not guarantee educational effectiveness, as evidenced by institutions possessing advanced infrastructure but limited pedagogical innovation, whereas some resource-limited contexts demonstrate remarkable creativity in leveraging available technologies for meaningful learning experiences (OECD, 2023).

Understanding global tendencies in ICT-education development requires moving beyond simplistic narratives of technological determinism or universal best practices toward nuanced appreciation of how political, economic, cultural, and institutional factors shape technology integration processes. Comparative analysis reveals that successful digital transformation involves not merely acquiring technologies but fundamentally rethinking

pedagogical approaches, organizational structures, and quality assurance mechanisms. For Ukrainian higher education, currently navigating European integration whilst addressing infrastructure challenges and maintaining academic (Sachaniuk-Kavets'ka, 2025) operations under extraordinary circumstances, insights from international experiences offer valuable guidance for strategic planning and policy development.

This study aims to identify and analyse predominant global trends in ICT integration within higher education systems, examining convergent patterns and context-specific variations to inform evidence-based policy development and strategic planning in Ukrainian universities.

The research objectives include conducting systematic review of international policy documents and strategic frameworks governing ICT-education development; analysing comparative case studies from diverse geographical regions and economic development levels to identify successful implementation models; examining emerging technological trends and their pedagogical implications for higher education; evaluating challenges related to digital equity, quality assurance, and pedagogical transformation across different contexts; and formulating recommendations applicable to Ukrainian higher education (Kot & Nykyporets, 2025) based on international evidence and local realities.

The research employed qualitative comparative methodology, utilizing document analysis, case study examination, and expert consultation to construct comprehensive understanding of global ICT-education trends. The study spanned twelve months (January-December 2024) and incorporated multiple data sources to ensure analytical robustness.

Primary data sources included policy documents from international organizations (UNESCO, OECD, European Commission, World Bank) outlining strategic visions and implementation frameworks for ICT in higher education. National digital education strategies from different countries representing diverse contexts were analysed: Finland, Estonia, (advanced digital economies); United Kingdom, Germany, Netherlands (developed nations with mature higher education systems); Poland, Czech Republic, and Lithuania (post-socialist European countries).

Case study analysis focused on institutional-level ICT integration practices, examining published reports, institutional websites, and academic literature documenting implementation experiences, challenges encountered, and outcomes achieved. Particular attention was devoted to identifying innovative practices that transcended conventional learning management system deployment.

Analytical procedures followed established qualitative comparative methods. Documents underwent systematic content analysis using predefined coding frameworks addressing policy priorities, implementation strategies, technological infrastructures, pedagogical approaches, and evaluation mechanisms. Cross-case analysis identified recurring patterns, unique innovations, and contextual variations. Expert interview data were analysed thematically to complement and triangulate documentary evidence.

Analysis reveals several prominent global tendencies in ICT-education development, characterized by both convergent patterns reflecting shared challenges and priorities, and divergent approaches shaped by contextual specificities.

Institutional digital transformation. The most significant trend involves shift from isolated technology adoption toward comprehensive institutional digital transformation. Leading universities conceptualize ICT integration "not as implementing specific tools but as

fundamentally redesigning organizational processes, pedagogical models, and student services" (OECD, 2023, p. 45). This holistic approach encompasses integrated learning management systems, digital libraries and repositories, analytics-driven student support, virtual research collaboration platforms, and automated administrative services. Estonia's e-University initiative and Singapore's Smart Campus frameworks exemplify systematic transformation extending beyond classroom technologies to institutional ecosystems.

Blended and hybrid learning models. Convergent movement toward blended learning approaches combining face-to-face and online instruction characterizes contemporary practice across contexts. However, implementation philosophies differ substantially. Nordic countries emphasize student autonomy and flexible learning pathways, providing extensive asynchronous resources whilst maintaining modest synchronous requirements. Asian systems typically employ more structured models with clearly delineated online and offline components. The pandemic-accelerated transition revealed that "infrastructure and preparation significantly influence implementation quality, with institutions possessing robust pre-pandemic digital foundations adapting more successfully than those attempting emergency digitalization" (Hodges et al., 2020).

Open educational resources and MOOCs. Widespread adoption of open educational resources and massive open online courses reflects democratization aspirations, though implementation reveals complex tensions. Developed nations primarily utilize OER for curriculum enhancement and cost reduction, while developing regions view them as mechanisms for expanding access amid resource constraints. Platforms like Coursera, edX, and FutureLearn demonstrate global reach, yet completion rates remain problematic, and questions persist regarding pedagogical effectiveness and credential recognition. National initiatives such as India's SWAYAM and China's XuetangX represent attempts to develop culturally relevant alternatives to Western-dominated platforms.

Learning analytics and AI integration. Emerging trend toward data-driven personalization through learning analytics and artificial intelligence shows significant geographical variation. North American and European institutions increasingly deploy predictive analytics for early intervention with at-risk students and adaptive learning systems for personalized instruction. However, implementation raises substantial concerns regarding privacy, algorithmic bias, and pedagogical appropriateness. European Union's GDPR framework constrains certain applications permissible in less regulated contexts, illustrating how policy environments shape technological possibilities.

Digital competence development. Universal recognition that ICT integration requires substantial faculty development efforts marks contemporary policy discourse. However, professional development approaches differ considerably. Some systems mandate formal ICT training and certification (e.g., Lithuania's teacher digitalization programs), while others prefer voluntary, incentive-based models. Most effective initiatives combine technical skills training with pedagogical transformation support, recognizing that technology proficiency alone does not ensure innovative teaching. Ongoing challenge involves sustaining professional development amid rapid technological change and competing faculty priorities.

Infrastructure and digital divide. Despite global connectivity improvements, significant disparities persist both between and within nations. Infrastructure challenges extend beyond internet access to include reliable electricity, appropriate devices, technical support, and

digital literacy. UNESCO (2023) emphasizes that "the pandemic starkly revealed these inequities, with disadvantaged students experiencing substantial learning losses during emergency remote instruction". Progressive approaches recognize infrastructure as encompassing not merely physical technologies but also human capacities, organizational support systems, and inclusive design principles ensuring accessibility for diverse learners.

Quality assurance challenges. Traditional quality assurance mechanisms developed for face-to-face instruction struggle to address digital learning environments. International organizations promote framework development for evaluating online and blended programs, yet consensus remains elusive regarding appropriate standards. Particular controversies involve assessment authentication, learning outcome equivalence between delivery modes, and faculty workload recognition. Some jurisdictions develop separate accreditation pathways for digital programs, while others insist on mode-neutral standards.

Global ICT-education development in higher education exhibits simultaneous convergence and divergence. Convergent trends include widespread recognition of digital transformation necessity, adoption of blended learning models, utilization of learning analytics, and emphasis on digital competence development. These commonalities reflect shared responses to globalization pressures, technological possibilities, and changing student expectations.

However, significant variations persist regarding implementation philosophies, policy frameworks, and technological priorities, shaped by economic resources, cultural values, regulatory environments, and institutional traditions. Successful ICT integration “appears less dependent on technological sophistication than on coherent policy vision, sustained investment in professional development, attention to equity and inclusion, and alignment with broader educational quality objectives” (OECD, 2023, p. 156).

For Ukrainian higher education, international experiences suggest (Nykyporets, 2024) several strategic priorities. First, developing comprehensive institutional digital transformation strategies rather than piecemeal technology adoption yields more sustainable outcomes. Second, substantial investment in faculty professional development, particularly pedagogical aspects of technology integration, represents prerequisite for effective implementation. Third, addressing infrastructure disparities and digital divides requires (Stepanova et al., 2025) explicit policy attention to ensure equitable access. Fourth, quality assurance mechanisms must evolve to appropriately evaluate digital learning whilst maintaining academic standards. Finally, international collaboration and knowledge exchange can accelerate learning and prevent duplicating implementation mistakes experienced elsewhere.

Future research should investigate several underexplored dimensions. Longitudinal studies tracking learning outcomes and graduate competencies across different ICT integration models would strengthen evidence bases for policy decisions. Comparative research examining cost-effectiveness of various technological investments could inform resource allocation in constrained environments. Investigation of cultural factors influencing technology adoption and pedagogical change would deepen understanding of implementation challenges. Studies exploring emerging technologies such as extended reality, blockchain credentials, and quantum computing applications in education would anticipate future development trajectories. Finally, research addressing ethical dimensions of educational technology, including surveillance, data

exploitation, and algorithmic governance, becomes increasingly urgent as digital transformation intensifies.

REFERENCES

1. European Commission. (2020). Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age (COM(2020) 624 final). Publications Office of the European Union.
2. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.
3. Kot, S. O., & Nykyporets, S. S. (2025). Activating students' cognitive engagement in technical English learning with AI tools. In *Science and education in the third millennium: Information technology, education, law, psychology, social security and work, management. International collective monograph* (Vol. I, pp. 295-332). Lublin, Polska: Institute of Public Administration Affairs. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16942267.
4. Kravchenko, K., Ketsyk-Zinchenko, U., Suduk, I., Nykyporets, S., & Cherednychenko, V. (2025). Effectiveness of online platforms in developing language skills of higher education students. *Revista Eduweb*, 19(3), 303-314. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.03.19.
5. Nykyporets, S. (2024). Information and communication technology (ICT) as a catalyst for lifelong learning and professional growth. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*, 1(4), 125-136. https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.18888.
6. OECD. (2023). OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en.
7. Sachaniuk-Kavets'ka, N. V., & Nykyporets, S. S. (2025). Developing critical thinking in students of technical specialties through the mathematics of uncertainty and educational debates in English: An integrated experimental-methodological model. *Bulletin of Science and Education. Series "Pedagogy"*, 11(41), 1524-1541. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11(41)-1524-1541.
8. Selwyn, N. (2014). Digital technology and the contemporary university: Degrees of digitization. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315768656.
9. Siemens, G., & Gasevic, D. (2012). Guest editorial – Learning and knowledge analytics. *Educational Technology & Society*, *15*(3), 1-2.
10. Stepanova, I. S., Nykyporets, S. S., & Kukharchuk, H. V. (2025). Integrating artificial intelligence tools into project-based English language instruction for technical students: A framework for fostering critical and creative thinking. In A. Ostenda & D. Kalita (Eds.), *Innovation-driven development in education, digital economy, and applied technologies* (pp. 208-215). The University of Technology in Katowice Press. https://doi.org/10.54264/M055.
11. UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education - A tool on whose terms? UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54676/UZQV8501.
12. Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, *45*(2), 107-114. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641.

UDC 378.147:004.9:17

ETHICAL CHALLENGES OF USING ADAPTIVE EDUCATIONAL PLATFORMS IN HIGHER EDUCATION: BETWEEN PERSONALIZATION AND PRIVACY

Oksana Panchenko,
Doctor of philosophy, Senior Lecturer
at the Department of Preschool Education,
Bogdan Khmelnytsky National University of Cherkasy,
Cherkasy, Ukraine, oksana-shpundra@ukr.net

The active digitalization of higher education and the widespread introduction of adaptive educational platforms are leading to significant changes in the organization of the educational process. Such platforms provide personalized learning, take into account individual educational needs, the pace and style of learning by students, which corresponds to modern global trends in the development of ICT education. At the same time, the functioning of adaptive systems is based on the collection, processing and analysis of significant amounts of personal data of students, which makes the problem of compliance with ethical norms and ensuring the right to privacy in the digital educational environment relevant.

In the context of European integration processes, harmonization of the educational space and increasing requirements for academic integrity, the need for an ethical understanding of the use of digital technologies in higher education is of particular importance. The lack of clear ethical guidelines and insufficient awareness of participants in the educational process regarding the risks of privacy violations, algorithmic bias and opacity of adaptive platform solutions can lead to a decrease in trust in digital learning tools (Cheng, 2024). Therefore, research into the ethical challenges of using adaptive educational platforms in higher education is timely and necessary to form a balanced approach between personalizing learning and protecting the privacy of education seekers.

The purpose of the study is to theoretically analyze and substantiate the ethical challenges of using adaptive educational platforms in higher education in the context of digitalization of the educational process, as well as to identify ways to ensure a balance between personalization of learning and protection of the privacy of higher education students, taking into account global trends in the development of ICT education, international ethical standards, and modern requirements for the quality and humanistic orientation of higher education.

Given the identified ethical risks of using adaptive educational platforms in higher education, it is advisable to develop a comprehensive approach to their implementation, which will combine technological efficiency with adherence to ethical principles (Luckin, 2024, p. 360). First of all, we are talking about the need to form a clear regulatory and ethical framework that will regulate the collection, storage and use of personal data of education seekers. An important step in this direction is to ensure the transparency of the algorithms of adaptive systems, informing students about the principles of the platforms, the scope and purpose of using their data, as well as providing the opportunity for informed consent to their processing.

At the same time, an effective solution to the above problem requires increasing the digital and ethical competence of participants in the educational process. It is advisable to implement training and advanced training programs for teachers in higher education institutions aimed at forming the responsible use of adaptive educational technologies. Particular attention should be paid to the development of a culture of digital ethics among students, which involves their awareness of their own rights in the digital environment and responsibility for the use of educational platforms.

Thus, a harmonious combination of personalization of learning and privacy protection is possible provided that a systemic approach is taken, covering regulatory and legal regulation, ethical support for digital solutions and increasing the level of digital literacy. The proposed measures will contribute to the formation of a safe, trusting and humanistically oriented digital educational environment in higher education, which will meet modern challenges and global trends in the development of education (Miguel García-López, 2025).

A promising direction for further improving the use of adaptive educational platforms in higher education is the integration of ethical principles at the stage of their design and implementation. The concept of "ethics by default" involves establishing mechanisms for protecting personal data, minimizing their collection, and preventing unauthorized access at the level of the architecture of digital systems. This approach makes it possible to reduce the risks of privacy violations and ensure that educational platforms comply with international standards of digital security and ethical responsibility.

An important aspect is also the prevention of algorithmic bias, which may arise from the use of limited or unrepresentative data sets. In this context, it is advisable to introduce procedures for regular auditing of adaptive systems, which include assessing their impact on educational outcomes, equality of access, and fairness of decision-making. The involvement of interdisciplinary teams of specialists - teachers, IT specialists, lawyers, and ethicists - will contribute to a more balanced and responsible use of digital technologies in the educational process.

In addition, it is advisable to consider adaptive educational platforms not as an autonomous tool, but as a component of a holistic pedagogical system, in which the teacher plays a key role. It is the teacher who should critically interpret the results proposed by the algorithms, taking into account the individual context of learning and the personal characteristics of the students. This approach allows maintaining a balance between technological efficiency and the humanistic orientation of the educational process.

Therefore, overcoming the ethical challenges of using adaptive educational platforms in higher education requires not only technological solutions, but also the formation of value orientations for digital education. Orientation to the principles of transparency, responsibility, fairness and respect for privacy creates the basis for the sustainable development of a digital educational environment, in which the personalization of learning will serve as a tool for the development of the individual, and not a threat to his rights and freedoms.

REFERENCES

1. Cheng Y. (2024). Research on Challenges and Strategies of Students' Adaptive Learning within AI. URL:

https://www.researchgate.net/publication/384452280_Research_on_Challenges_and_Strategies_of_Students'_Adaptive_Learning_within_AI.

2. Chinoracky, R., Stalmasekova N. (2025). Ethical Problems in the Use of Artificial Intelligence by University Educators.URL: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1322.

3. Luckin, R., Rudolph, J., Grünert, M., Tan, S. (2024). Exploring the future of learning and the relationship between human intelligence and AI: An interview with professor Rose Luckin. *Journal of Applied Learning and Teaching, 7*(1), 346–363.

4. Miguel García-López I., Trujillo-Liñán L. (2025). Ethical and regulatory challenges of Generative AI in education: a systematic review. URL: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1565938/full

5. What Are the Ethical Considerations When Implementing Adaptive Learning Systems in Education?.URL: https://blogs.vorecol.com/blog-what-are-the-ethical-considerations-when-implementing-adaptive-learning-systems-in-education-203242

UDC 821.133.1’06-3.09:821.161.2

PROBLÈMES DE LA TRADUCTION LITTÉRAIRE EN FRANÇAIS DANS LES COURS UNIVERSITAIRES DE TRADUCTION

Dmytro Tchystiak,
HDR, Professeur des Universités,
Professeur au département de philologie romane,
Université nationale Taras Chevtchenko de Kyiv,
Kyiv Ukraine, dmytro.tchystiak@gmail.com

Les relations littéraires franco-ukrainiennes per translationem ont une longue histoire, une histoire dramatique et passionnante, et son étude constitue un objet actuel, complexe et perspectif, surtout en cette période historique où l’Ukraine se bat pour la libération de ses terres de l’occupant russe, mais aussi pour la reconnaissance internationale de la grande culture ukrainienne qui mérite d’être connue et reconnue dans la Francophonie. Le contexte socioculturel dramatique nous invite à reconsidérer l’évolution de la littérature ukrainienne per translationem en tenant compte des éléments sociolinguistiques, valables pour la traduction, certes, mais surtout pour la réception de nos lettres pour l’élaboration d’une feuille de route claire et perspective pour favoriser son intégration dans les cultures européennes.

Les recherches philologiques nécessitent aujourd’hui encore un travail de synthèse consacré aux éditions francophones de la littérature ukrainienne. Nous en retrouvons les éléments dans les travaux d’Olexandre Tcherednytchenko [2] sur la réception francophone de l’oeuvre de Taras Chevtchenko ou de Iaréma Kravets [1] qui s’est penché sur l’interprétation des traduction de la poésie d’Ivan Franko et de Lessia Oukraïinka par Andry Swirko, ou encore dans les recherches et les matériaux de cours de Halyna Dranenko et Olena Stefourak [3]. Ce panorama de la poésie ukrainienne en français, nous avons essayé de l’esquisser dans nos recherches précédentes qui ont proposé de considérer l’ensemble des traductions littéraires dans l’aspect diachronique ce qui a rendu possible un inventaire plus ou moins représentatif des éditions existantes.

On se propose pour but d’analyser quelques problèmes de notre manuel «Essais sur l’histoire de la traduction littéraire ukrainienne en français» [4] afin de formuler les problèmes qui se posent devant les chercheurs contemporains, notamment pendant les cours de traduction et afin d’élaborer les perspectives pour le travail à venir, en utilisant des méthodes sociolinguistique, linguopoétique, linguoesthétique et linguoculturelle.

Lorsque l’on a été sollicité en 2023 à préparer une critique du manuscrit de l’ouvrage «Traductions de la littérature ukrainienne en France» [3] préparé par les collègues de l’Université nationale Iouriï Fedkovytch de Tchernivtsi, Halyna Dranenko et Olena Stefourak, on s’est proposé de rassembler dans un livre de synthèse les différentes études consacrées depuis plus d’une décennie à l’histoire de la traduction littéraire ukrainienne en France, afin de donner une vision globale de ce processus encore assez disparate qu’est la diffusion de notre littérature dans les pays francophones. Les mérites du manuel préparé par les collègues de l’Université de Tchernivtsi sont indéniables: elles proposent de donner aux étudiants quelques repères sur le parcours centenaire de la littérature ukrainienne en France, en les incitant à analyser via une série

de présentations les études déjà publiées par leurs prédécesseurs en les enrichissant de leurs propres recherches.

Cette méthode semble d'un grand intérêt mais incite également à publier l'ouvrage où le procédé serait plus traditionnel: le manuel présenterait donc une série d'interventions qui mettraient en lumière plusieurs aspects de l'histoire de la traduction littéraire ukrainienne en France, à commencer par une caractéristique générale, un panorama nécessaire pour esquisser l'héritage et les problèmes de la réception de nos lettres dans la Francophonie, du développement de la traductologie en Ukraine et en France, afin de formuler les perspectives pour les recherches prochaines. Après avoir esquissé cette vision d'ensemble on s'est proposé de présenter la caractéristique des éditions anthologiques importantes de la littérature ukrainienne en France, dès l'Anthologie publiée en 1921 par les soins de Mykhaïlo Hrouchevskyï, jusqu'à l'édition «Ukraine: 24 poètes pour un pays» coordonnée par notre ancienne étudiante Ella Yevtouchenko et Bruno Doucey, parue en août 2022, pour célébrer l'indépendance de notre pays combattant. Le contexte socioculturel dramatique à la parution de ces deux ouvrages nous invite à reconsidérer l'évolution de la littérature ukrainienne per translationem en tenant compte des éléments sociolinguistiques, valables pour la traduction, certes, mais surtout pour la réception de nos lettres. Une réception difficile, comme le montre l'analyse des traductions francophones de la poésie de Taras Chevtchenko, également mise en perspective dans cet ouvrage.

L'auteur a donc suivi le procédé similaire à celui qui a été adopté par ses collègues de l'Université de Tchernivtsi: après avoir exposé les grandes lignes de l'histoire de la traduction littéraire ukrainienne en France, on propose aux étudiants pour chaque sujet de répondre aux questions et d'effectuer des devoirs qui les aideraient à intégrer la recherche dans leur apprentissage, en analysant et en synthétisant le matériel. Ces devoirs sont accompagnés de travaux pratiques: on propose aux étudiants d'analyser les traductions françaises des textes ukrainiens que l'on retrouve dans les annexes du manuel. Cette approche est en synchronie avec les compétences et les résultats de l'apprentissage nécessaires pour obtenir le métier de linguiste et de traducteur d'après les standards nationaux et européens.

Les matériaux de ce manuel pourront être utilisés pour tous les cours relatifs à l'histoire de la traduction, notamment les cours «Introduction à la traductologie», «Théorie et pratique de la traduction» pour le programme d'apprentissage «Langue française et traduction, langue anglaise et seconde langue romane» en licence et pour les cours «Linguistique contrastée et traduction» et «Contacts francophones contemporains et traduction» pour le programme d'apprentissage et de recherche «Études francophones et traduction, langue angliase» en master à l'Institut pédagogique et scientifique de philologie de l'Université nationale Taras Chevtchenko de Kyiv, tout en présentant des informations utiles pour tout autre lecteur intéressé par l'histoire des relations ukraino-françaises per translationem.

Par exemple, une édition fondamentale de la littérature ukrainienne inaugure le XXIe siècle: il s'agit de «Anthologie de la littérature ukrainienne» coordonnée par la Société Scientifique Chevtchenko en Europe (et tout particulièrement par le comité de rédaction avec Michel Cadot, Arkady Joukovsky, Victor Koptilov, Émile Kruba et Irène Popowycz) et publiée par les éditions Olena Teliha à Kyiv en 2004. Nous avons constaté avec regret que cette publication n'a pas gagné ni en France ni dans les pays francophones l'audience qu'elle méritait mais son rôle pour la réception de la littérature ukrainienne nous semble néanmoins important et nécessite une caractéristique plus détaillée. Dans l'avant-propos le comité de rédaction souligne

à juste titre que la littérature ukrainienne reste peu connue en France et dans les pays francophones en précisant que si des publications consacrées à un auteur ou à une période (principalement il s'agit là des colloques organisés pour commémorer les anniversaires de Hryhoriï Skovoroda, Taras Chevtchenko, Ivan Franko, Lessia Oukraïinka ou les relations franco-ukrainiennes au XIXe siècle), des notices bio-bibliographiques ou des articles encyclopédiques épars ont vu le jour, nous ne possédons en fait que l'ouvrage «La littérature ukrainienne» de Mykhaïlo Tyszkiewicz basé principalement sur les recherches de Serhiï Iefrémov et Mykhaïlo Hrouchevskyï, ainsi que les anthologies de 1921 et de 1967 dont nous avons fait cas. Dans la brève esquisse de l'histoire de la littérature ukrainienne le comité de rédaction met l'accent sur le fait que la période kyivienne (XIe – XIIIe siècles) doit cependant être considérée comme le début effectif de l'histoire de la littérature ukrainienne, à commencer par le «Sermon sur la Loi et la Grâce» du métropolite Ilarion: cette conception, dans la lignée de l'anthologie de Mykhaïlo Hrouchevskyï, est importante, surtout face aux falsifications historiques soutenues de nos jours par la propagande de nos voisins du Nord.

L'anthologie regroupe des textes du XIe siècle, en passant par la Renaissance et le baroque (XVIe – XVIIIe siècles), la renaissance nationale du XIXe siècle et la période contemporaine qui se clôt par les textes de Iouriï Androukhovytch. Dans la caractéristique de la littérature ukrainienne sur 5 pages à peine le comité de rédaction trace l'évolution des lettres dans un contexte socioculturel complexe, sans passer sous silence les réalités historiques absentes dans les anthologies précédentes: les répressions staliniennes et la «Renaissance fusillée», la littérature d'émigration, les dissidents ukrainiens après le dégel des années 1960, le rideau de fer et les critiques par la censure soviétiques des écrivains survivants comme Olès Hontchar, Olexandre Dovjénko ou Ivan Dziouba.

Le comité de rédaction a raison de souligner que le choix des textes français dépendait des traductions disponibles en ajoutant que les traductions inédites ont été faites en majorité par des traducteurs bénévoles. Cette remarque explique l'absence de certains auteurs importants mais non traduits ainsi que la qualité assez médiocre de certains textes. Il faudra également saluer la qualité des notices biographiques rédigées principalement par Victor Koptilov et Arkady Joukovsky, ainsi que le répertoire des traducteurs établi par ce dernier. En consultant le corpus des traductions figurant dans l'anthologie de 2004, nous découvrons que la plupart des traductions des textes du XIe au XIXe siècles sont empruntées à l'édition de Mykhaïlo Hrouchevskyï mais il faudra souligner la qualité des traductions d'Irène Popowycz («Sermon sur la Loi et la Grâce» du métropolite Ilarion, les textes de Cyril de Touriv), la traduction du «Le dit de la campagne d'Igor» par Iaroslav Lebedynsky, les extraits de «Paterikon de Kyiv» et les textes de Petro Mohyla par Myroslawa Maslow, les Doumys dans la traduction de Marie Scherrer, les textes d'Ivan Mazeppa par Élie Borschak et René Martel, quelques «Fables» de Hryhoriï Skovoroda dans la version de Daniel Sztul, les extraits de l'ouvage «Le Livre de la Genèse du peuple ukrainien» de Mykola Kostomarov traduit par Georges Luciani et tout un éventail des traductions de la poésie de Taras Chevtchenko.

Il faudra également noter que l'édition reproduit les traductions des publications soviétiques en langue française, comme les récits sous le titre «Le boa constrictor» d'Ivan Franko traduits par Véra Gopner pour les Éditions en langues étrangères à Moscou en 1962 ou les poèmes choisis sous le titre «L'Espérance» de Lessia Oukraïinka traduits par Henri Abril pour les éditions «Dnipro» à Kyiv, en 1978 ou sa traduction de la féerie «La Chanson sylvestre», en 1985 (ou

encore ses éditions des poèmes choisis d'Andriï Malychko, en 1987, et de Pavlo Tytchyna, en 1979), ou «Nouvelles» de Mykhaïlo Kotsioubynskyï traduits par Émile Kruba pour «Dnipro» en 1971, ou «La Terre» d'Olha Kobylanska («Dnipro», 1973) et «La Croix de pierre et autres nouvelles» de Vassyl Stefanyk («Dnipro», 1975) et «Nouvelles» de Roman Ivanytchouk («Dnipro», 1983) par Ginette Maxymovytch, ou «Ma Desna enchantée» d'Olexandre Dovjénko traduite par Geneviève Koffman pour «Dnipro» en 1981, ou «Le Cyclone» d'Olès Hontchar traduit par Ivan Babytch et Jean Champenois chez «Dnipro», en 1977, ou «Une journée pour la postérité» de Pavlo Zahrebelnyï chez «Dnipro», en 1985... Cette liste, qui n'est pas exhaustive, montre que si les projets en matière de la diffusion de la littérature classique ou soviétique n'ont pas été fructueux suite à la publication derrière le rideau de fer, les traductions de cette époque-là nécessitent une analyse critique détaillée afin de vérifier leur possibilité de diffusion dans l'espace francophone.

Parmi les autres projets de traduction du côté francophone il faut noter une anthologie de la littérature ukrainienne du début du XXe siècle publiée par la revue belge «La Nervie» en 1928 (coordonnée par Antoine Martel, parmi les auteurs traduits figurent Pavlo Tytchyna et Pavlo Fylypovytch), la traduction par Suzanne Davont du «Nouveau Commandement» de Volodymyr Vynnytchenko (Paris, Éditions des Presses du Temps Présent, 1949), la publication «Ewhen Malaniuk» (Paris, P.I.U.F., 1965), «Les Cavaliers» de Iouriï Ianovskyï (Paris, Gallimard, 1957, traduction de P. Zankiévitch, M. Aucouturier et E. Jacquet revue par Louis Aragon), «Mariya» d'Oulas Samtchouk (Paris, Éditions du Sablier, 1955, traduction de Véronique Dessagnes), «Le Jardin de Gethsémani» d'Ivan Bahrianyï (Paris, Nouvelles Éditions Latines, 1961, traduction de Grigory Alexinsky), «Le Prince Jaune» de Vassyl Barka (Paris, Gallimard, 1981, traduction d'Olga Jaworskyj), «La confrérie étoilée» d'Olès Berdnyk (Paris – Montréal, P.I.U.F.- FIDES, 1985, traduction par Kaléna Uhryn), «Internationalisme ou russification?» d'Ivan Dziouba (Montréal – Paris, Nouvelle Optique – Savelli – P.I.U.F., 1980, traduction par Kaléna Uhryn). Certes, la plupart de ces éditions sont devenues des raretés bibliographiques, et pourtant leur relecture en vue d'une éventuelle réédition nous semble perspective. La plupart des autres traductions dans l'anthologie sont des inédits de qualité différente, et le comité de rédaction avait raison de souligner qu'une éventuelle réédition nécessiterait des suppressions. Toutefois, certaines traductions (notamment celles d'Iryna Dmytrychyn ou celles du regretté Roman Babowal qui a coordonné un numéro spécial du journal «La Parole Ukrainienne» en automne 1999 consacré à la poésie ukrainienne contemporaine) pourraient être utiles non seulement à l'historien de traduction mais aussi aux éditeurs potentiels.

Il nous faut donc apprécier à sa juste valeur le travail fondamental de la Société Scientifique Chevtchenko en Europe qui a réussi une première anthologie de la littérature ukrainienne du XIe au XXe s., certes, elle comporte des lacunes importantes, et pourtant dresse un vaste panorama de l'évolution de nos lettres tout en faisant découvrir le travail persévérant des traducteurs francophones, dans les conditions souvent difficiles, compte tenu du contexte socioculturel peu favorable. La réédition de cet ouvrage devenu presque introuvable même dans sa version originale aurait pu combler un hiatus considérable dans la représentation de la littérature ukrainienne suivant le principe diachronique. Ceci dit, une version actualisée de l'anthologie, comportant le répertoire des traductions actuelles, avec des extraits des textes parus depuis 2004 aurait été encore plus enrichissant.

Ainsi, l'ouvrage «Anthologie de la littérature ukrainienne du XIe au XXe siècle» analysé dans notre manuel «Essais sur l'histoire de la traduction littéraire ukrainienne en français», tout en élargissant la vision panoramique de l'édition sous la rédaction de Mykhaïlo Hrouchevskyï qui se terminait dans les années 1860, a servi de compendium des traductions les plus significatives, ce même ouvrage a contribué à représenter au public francophone la littérature ukrainienne dans son ensemble, tenant compte des mouvements artistiques dans la diaspora, mais également du contexte socioculturel pour une vision objective, sans l'influence du carcan idéologique soviétique. Toutefois, l'approche qui visait à dresser le panorama littéraire le plus complet possible, a introduit dans l'anthologie les traductions de qualité assez médiocre qui ne sauraient assurer l'interprétation adéquate de l'esthétique originale. D'autre part, le projet éditorial de la Société scientifique Chevtchenko en Europe a vu le jour à Kyiv ce qui n'a pas rendu possible sa diffusion dans le paysage littéraire francophone: une nouvelle édition de ce corpus panoramique s'impose donc si l'occasion s'y présente.

Pour conclure, ajoutons que l'analyse des ouvrages fondamentaux avec les traductions de la littérature ukrainienne en français pour les cours de traduction universtaire en programme de master consacré aux études francophones ouvre des perspectives nécessaires pour développer les compétences des jeunes traducteurs, ainsi que les compétences des linguistes qui analysent les relations franco-ukrainiennes per translationem, sans oublier le développement des compténces socioculturelles les plus vastes, ce qui nous incite à approfondire les recherches dans ce domaine passionnant.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Драненко Г. Ф., Стефурак О. В. (2023). *Український художній переклад у Франції*. Чернівец. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича.

2. Кравець Я. (2020). *Українська Belgica VSV бельгійська Ucrainica*. ЛНУ ім. І. Франка.

3. Чередниченко О. (2014). Шевченко у франкомовному світі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Літературознавство.* № 40, 3-21.

4. Чистяк Д. (2025). Нариси з історії українського художнього перекладу французькою мовою: навчальний посібник. ФОП Халіков.

5. Чистяк Д. О. (2021). Українська література у франкомовних країнах у діахронічному аспекті: проблеми і перспективи. *Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика.* Т. 32. № 5. Ч.1, 214–222.

6. Чистяк Д. (2024). Франкомовні переклади поезії Тараса Шевченка: проблеми та перспективи. *Шевченкознавчі студії*. Вип. 1 (27). Ч. 2, 209-220.

UDC 004.8+37.01/.09: 372+ 057.8 (073)

SUFFICIENT GUIDELINES OF DIGITAL MEANS IMPLEMENTATION: CHALLENGES AND MODERNIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING FOR INTERNATIONAL RELATIONS SPECIALISTS

Nataliia Vasylyshyna,
Dr. Sc. in Pedagogy, Professor,
Professor of Foreign Language and Translation Department,
State University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv, Ukraine, filologyN@gmail.com
Nataliia Aristova,
Dr. Sc. in Pedagogy, Professor,
Head of the Department of International Relations and Scientific Cooperation,
Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine, naristovana@gmail.com
Iuliia Tastan,
English Teacher, Sahinkaya College, Bursa, Turkey, preppie@ukr.net

The contemporary professional training landscape for future specialists in international relations is characterized by significant complexity, largely driven by the rapid evolution of the global security and technological environment. This environment presents major challenges that necessitate a comprehensive re-evaluation of existing educational paradigms.

Key challenges include:

Adaptation to Hybrid Threats and Strategic Communications: Modern educational programs must pivot towards equipping specialists with sophisticated strategic communications tactics to enable real-time response to complex professional challenges.

Integration of Digital Technologies and Artificial Intelligence (AI): The emergence of global risks associated with AI mandates the updating of curricula to foster digital competence among future diplomats and analysts.

Incompatibility of Classical Methods: Traditional pedagogical approaches often struggle with integrating practical training effectively through distance and correspondence learning, creating a risk of "educational losses" and a deficit of practical skills (Topuzov, Holovko, Tverdokhlib, Sharlovych, Ladonia, 2025).

The Imperative for an Interdisciplinary Approach: Specialization in international relations requires an educational foundation that transcends the confines of traditional IR theory, integrating political science, economics, law, and ethics to solve complex, innovative problems.

Refined Foreign Language Competence: Language acquisition needs to be narrowly focused on professional communication, scientific cooperation, and international mobility, which are critical for global competitiveness.

Consequently, a significant gap exists between traditional academic education and the dynamic, digitalized requirements of the modern international arena. Addressing this gap requires a focus on adapting curricula to the evolving geopolitical landscape and industry digitalization (European Commission, 2022).

Key Recommendations for Curricular Improvement: to enhance the professional preparation of international relations specialists, the following recommendations are proposed:

Strengthening Practical Soft Skills: Emphasize the development of diplomatic correspondence and negotiation skills, including writing for political contexts and stakeholder interaction.

Crisis Management Training: Integrate dedicated courses on crisis management and strategic communications.

Intercultural Communication Focus: Prioritize the study of cultural barriers and conflict psychology to facilitate robust diplomatic ties.

Digitalization and Technological Literacy: Incorporate modules on the ethical and effective use of AI in diplomatic work, data analysis, and PR strategies.

Cybersecurity and Digital Diplomacy: Address critical issues such as data protection, "Zero Trust" security models, and countering hybrid threats in the digital sphere (Learner Bubble, 2024).

Interdisciplinary Approach (Science Diplomacy): Implement modules on science diplomacy to equip specialists to address global challenges.

Internationalization and Mobility: Expand participation in international grants, projects, and double-degree programs to provide experience in diverse socio-cultural environments.

Collaboration with Practitioners: Systematically involve current diplomats and representatives of international organizations in delivering workshops and interactive seminars.

Updating Teaching Methodologies (Resilience-based Learning): Utilize presentations and debates to cultivate the ability to adapt viewpoints based on evidence in a changing world (Klus, Müller, 2020).

Implementation Aspects and Further Research. Research findings suggest several practical considerations for implementing a multilingual professional structural and functional model for future specialists within the context of educational digitalization:

- Ensure the consistent use of professional dictionaries to stimulate foreign language thought processes, foster a language-rich environment, and develop critical thinking, lexical, grammatical, communication, and socio-cultural competencies.
- Actively integrate digital technologies into the development of foreign language communicative competence.
- Combine traditional and innovative methodologies for cultivating both specialized (Hard) and universal-communicative (Soft) competencies.
- Optimize the digital learning environment by accounting for the advantages and disadvantages of distance education (Top Ten Applications for English Study, 2025).
- Promote creative, independent, and project-based educational and scientific activities to simulate professional environments within the university setting.

Future research should focus on the ongoing development of technologies and their application in the field of international relations education.

REFERENCES

1. Topuzov, O., Holovko, M., Tverdokhlib, I., Sharlovych, Z., & Ladonia, K. (Eds.).

(2025). *Digital transformation of education: Challenges and prospects* [Monograph]. Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine. https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2025
2. European Commission. (2022). *Digital agenda for Europe*. http://ec.europa.eu/digitalagenda
3. Learner Bubble. (2024). *Future-proofing careers: Essential skills for the digital age*. https://www.learnerbubble.com/future-proofing-careers-essential-skills-for-the-digital-age
4. Klus, M., & Müller, J. (2020). *Identifying leadership skills required in the digital age* (Working Paper No. 8180). CESifo Working Papers.
5. *Top Ten Applications for English Study*. (2025). MOYO. https://www.moyo.ua/ua/news/top_10_prilozheniy_dlya_izucheniya_angliyskogo.html?srsltid=AfmBOorS3iWyxSHgpXOebUHgAQhKdNfjtidHdLN36J5zRYGeDKneMxhB.

UDC 37.091.3:004.8:81'243

INTEGRATING AI TECHNOLOGIES IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF LEARNERS

Olena Zharikova,
PhD., Associate Professor of the Department of Banking and Insurance,
National University of Life and
Environmental Science of Ukraine,
Kyiv, Ukraine, ele0309@nubip.edu.ua

The current stage of educational development is characterized by the active implementation of digital technologies, driven by the processes of globalization, the informatization of society, and the transition to a knowledge economy. The digitalization of the educational process in the field of foreign language training is acquiring particular significance, as proficiency in foreign languages is a key component of professional mobility, academic integration, and intercultural communication of learners. [1, 2, 3]

In the context of the rapid development of artificial intelligence (AI) technologies, new opportunities are emerging to improve the process of forming foreign language communicative competence. Intelligent learning systems, chatbots, adaptive platforms, automated assessment systems, and speech analysis tools facilitate the personalization of learning, increase the motivation of learners, and improve the efficiency of language material acquisition. At the same time, the pedagogical conditions, didactic potential, and methodological principles of integrating AI into the process of foreign language training remain insufficiently explored. [1, 2, 3, 4, 5]

The relevance of the chosen topic is due to the need for theoretical understanding and practical justification of the use of artificial intelligence technologies in the educational environment to develop the foreign language communicative competence of learners.

The purpose of the research is the theoretical substantiation and analysis of the possibilities of integrating artificial intelligence technologies into the process of developing the foreign language communicative competence of learners. [4, 5]

To achieve this goal, the following tasks have been defined:

– to analyze scientific approaches to the interpretation of the concept of "foreign language communicative competence";

– to characterize the main directions of using artificial intelligence technologies in foreign language education;

– to determine the didactic potential of AI in the development of speech skills and abilities;

– to generalize domestic and foreign experience in the application of intelligent technologies in teaching foreign languages.

The methodological basis of the research consists of the provisions of competence-based, activity-based, and student-centered approaches to learning.

A complex of general scientific and specialized methods was used in the research process, in particular: [1, 2, 3, 4, 5] analysis and synthesis of scientific sources on the issues of foreign language education and artificial intelligence; systematization and generalization of

theoretical provisions; comparative analysis of domestic and foreign experience; descriptive method for the interpretation of research results.

The research materials included scientific publications of Ukrainian and foreign scholars, regulatory documents in the field of education, as well as practical cases of using AI in the educational process. [1, 2]

In today's globalized world, foreign language communicative competence (FLCC) has ceased to be merely an additional skill, transforming into an integrated quality of personality essential for successful professional self-realization. Traditional teaching methods, despite their fundamental nature, often face the problem of the "artificiality" of the educational process. Learning a language outside its linguistic environment creates barriers that are difficult to overcome using textbooks alone. In this context, artificial intelligence (AI) technologies serve not just as an auxiliary tool but as a powerful foundation for creating a new educational paradigm. [1, 2, 3, 4, 5]

Structural components of competence and the role of AI: Foreign language communicative competence is a complex system that encompasses several interdependent components. Firstly, it includes the linguistic component, which involves mastering lexical vocabulary, grammatical structures, and phonetic norms. AI platforms allow for the automation of learning these elements through adaptive simulators that adjust to a student's individual gaps. Secondly, there is the speech component - the ability to apply this knowledge in real-time during listening, reading, writing, and speaking. [1, 2, 3, 4, 5]

However, the most challenging elements to develop in a classroom setting are the sociocultural, strategic, and pragmatic components. These require an understanding of context, cultural codes, and the ability to achieve communication goals even with a limited vocabulary. AI makes it possible to model these aspects by providing students with the opportunity to interact with virtual agents that simulate the behavior of native speakers from diverse cultural backgrounds. [3 p.1-20; 4, 5]

One of the key advantages of AI is the ability to create an authentic linguistic micro-environment. The use of generative models (for instance, ChatGPT, Claude) allows students to engage in dialogues that, in terms of their structure and lexical content, are in no way inferior to communication with a real person. This alleviates the "fear of making a mistake," as the machine does not provide subjective judgments but instead offers only constructive feedback.

The adaptability of learning provided by AI lies in the fact that content automatically adjusts to the learner's level of preparation (Scaffolding). If the system detects that a student easily operates with Simple tenses but makes mistakes in Perfect tenses, it instantly changes the further learning scenario, offering exercises specifically on the topics that are difficult for them. This ensures maximum intensity of cognitive activity without excessive fatigue or boredom from tasks that are too simple. [3 p. 8-12; 4, 5]

An important component of FLCC is correct articulation and intonation. Automatic speech recognition (Speech-to-Text) systems and specialized neural network-based applications are capable of analyzing the phonological characteristics of a student's voice. They visualize pronunciation errors by comparing the student's sound wave with a reference model. This allows for the improvement of phonetic competence without the constant presence of a teacher, which significantly increases the efficiency of independent work. [4, 5]

The integration of AI into the educational process radically changes the motivational sphere. Students become active subjects of learning rather than passive listeners. The ability to instantly receive a translation, an explanation of a grammar rule within the context of a conversation, or generate ideas for an essay stimulates an inquiry-based approach to the language. The psychological comfort provided by a virtual assistant facilitates the development of autonomous learning skills, which is critical for the concept of Lifelong Learning. [2, 4, 5]

Despite the obvious advantages, the effectiveness of using AI directly depends on pedagogical expediency. There is a risk of "technological determinism," where form prevails over content. Therefore, the digital competence of the teacher comes to the forefront. The educator must act as a designer of the educational environment, integrating AI tools into a methodologically sound system of classes. [1, 2, 4, 5]

Methodological support should include the development of clear instructions for students regarding the ethical use of AI, as well as criteria for evaluating work created in collaboration with neural networks. Only through a harmonious combination of human intelligence (pedagogical mastery) and artificial intelligence can a qualitatively new level of foreign language competence formation be achieved. [1, 2, 4, 5]

Conclusions. The use of artificial intelligence in foreign language education is not merely the replacement of old tools with new ones, but a complex transformation of the educational space. AI provides immersivity, individualization, and instant feedback, making the process of mastering a foreign language more natural and effective. The successful integration of these technologies allows for the development of a specialist capable of flexible communication in a dynamic global community.

The study has established that artificial intelligence technologies possess significant potential in the process of forming the foreign language communicative competence of learners. Their integration into the educational process facilitates personalized learning, enhances the quality of speech practice, and increases the efficiency of language material acquisition. Prospects for further scientific research include the development of methodological models for using AI in foreign language training, the investigation of ethical aspects of applying intelligent technologies, and the study of AI's impact on the formation of intercultural communicative competence.

REFERENCES

1. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
2. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign.
3. Ananyin, V. O., Horlynskyi, V. V., Puchkov, O. O., & Uvarkina, O. V. (2023). Pedahohika vyshchoi shkoly: *konspekt lektsii dlia zdobuvachiv druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity [Higher school pedagogy: lecture notes for applicants of the second (master's) level of higher education]*. Kyiv: ISZZI Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, 2023.
4. Nikolaieva, S. Yu. (2019). Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur *Methodology of teaching foreign languages and cultures*. Kyiv: Lenvit. 2019.
5. OECD. (2021). Artificial Intelligence and the Future of Education. *Paris: OECD Publishing. 2021*.

СЕКЦІЯ №3.
«ПРОБЛЕМИ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: СУЧАСНІ ВМІННЯ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ»

УДК 811.11/.12'243:378.147.091.31

ФОРМУВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Тетяна Анпілогова,
старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування,
Державний університет «Київський авіаційний інститут»,
Київ, Україна , tanpilog@yahoo.com

Презентаційні навички у контексті іноземної мови (EFL/ESP) — це не просто «виступ біля дошки», а комплекс Soft Skills (особистісні якості та соціальні компетенції, що стосуються взаємодії з людьми та самоорганізації) та Hard Skills (конкретні технічні знання та професійні вміння). Презентація іноземною мовою — це «подвійний стрес»: студент одночасно бореться з мовним бар'єром та страхом публічного виступу. Наше завдання як викладачів — перетворити цей процес із тортур на інструмент опанування мови.

1. Складові презентаційної компетентності

Презентаційне вміння — це поєднання чотирьох компонентів:

Лінгвістичний: володіння термінологією, граматична правильність, використання «фраз-зв'язок» (signposting language).

Дискурсивний: логіка побудови тексту (вступ, основна частина, висновки).

Технічний: вміння працювати з візуалом (PowerPoint, Canva, Prezi), щоб слайди не були «стіною тексту».

Психологічний: контроль голосу, жестів, міміки та подолання стресу.

2. Методика «Крок за кроком». Формування навичок має бути циклічним.

Етап А: Підготовчий. На цьому етапі ми даємо студентам інструментарій. *Signposting Language*: Вивчення кліше («Firstly...», «Moving on to...», «To sum up...»).

Аналіз прикладів: Перегляд виступів на TED Talks. Завдання: не слухати *що* говорять, а дивитися *як* (жести, паузи).

Етап Б: Тренувальний (Scaffolding). Студенти можуть заучувати ключові тези своїх виступів через німецьку методику «диктант у банці» Dosendiktat (або його варіації), щоб автоматизувати складні терміни й не читати з папірця. Цей метод вправ спрямований на розвиток правопису та концентрації уваги. (1)

Етап В: Виступ (Performance). Використання інтерактивних форматів:

PechaKucha • ПечаКуча (20x20): 20 слайдів по 20 секунд. Це вчить динаміці та лаконічності. Цей формат широко використовується в освіті, бізнесі та медіа по всьому світу для ефективного обміну креативними ідеями, дослідженнями чи особистими історіями. Назва походить від японського терміна "chit-chat" у перекладі «балаканина».

Його створили у 2003 році архітектори з Японії, щоб уникнути довгих, перевантажених текстом презентацій. (2)

Elevator Pitch Промова для ліфта: Стисле представлення ідеї за 60 секунд. Цей термін започаткували в США, коли підприємці намагалися від 30 секунд до 2 хвилин переконати потенційних інвесторів у ліфті офісної будівлі вкласти гроші у розвиток бізнесу. (3)

3. Таблиця: Порівняння «Старої школи» та Сучасного підходу

Параметр	**Традиційний підхід**	**Сучасний (Комунікативний)**
Мета	Перевірка знань теми	Переконання аудиторії / Дискусія
Роль слайдів	Шпаргалка для студента	Візуальна підтримка для глядача
Мова	Складна, письмова	Жива, адаптована до слухача
Оцінювання	Тільки викладачем	Взаємооцінювання

4. Як боротися з типовими помилками?

Помилка №1: Читання зі слайдів. Коли студент читає, він вимикає мозок слухача.

Пропонуємо застосувати Правило «10-20-30» Гая Кавасакі або заборона використовувати на слайді більше 10 слів. Винайдена Гаєм Кавасакі золота формула презентації 10:20:30, де 10 - це максимальна кількість слайдів, до якої ви повинні прагнути у презентації, 20 хвилин - її максимальна тривалість, а 30 - мінімальний розмір шрифту для слайдів. Проте сучасні вимоги цифрової ери змінилися: наразі середня тривалість вивчення презентацій становить 4.24 хвилини для комп’ютерів і 3.41 хвилини для мобільних пристроїв. (4)

Помилка №2: Надмірна концентрація на граматиці. Страх зробити помилку паралізує мовлення. Найкраще змістити акцент на точність, послідовність, плавність і чіткість вимови. Якщо аудиторія зрозуміла ідею, презентація вдалася.

Базова граматика для кожного етапу презентації може бути такою:

1. Вступ та наміри (майбутній час «Going to»)

Коли ви починаєте, ви описуєте план або дорожню карту. "be going to" або модальні дієслова. Наприклад, "Today, I am going to talk about renewable energy."

Ввічливий тон допомагає створити конструкція would like to + дієслово: "I would like to begin by showing you these statistics."

2. Опис тенденцій та поточних ситуацій. Якщо ви показуєте графік або поточний проект, вам потрібно розрізняти те, що відбувається *зараз*, і те, що *змінилося* з часом. Present Continuous | For things happening right now or current trends. | "The market is growing rapidly this year." |

Present Perfect | To show a change from the past up until now. | "Our user base has increased by 20% since June." |

Present Simple | For permanent facts and general truths. | "This software provides a solution for data encryption." |

3. Вказівники (Переходи) або поєднувальні компоненти. Імперативи (Вказівки): Look at this chart. Notice the spike in 2023.

Речення мети (To + Інфінітив): To understand this better, let's look at the next slide. I’ve included this map to show you our global reach4. Переконання та прогнози (Умовні речення)

Структура: If + Present Simple, will + дієслово. If you look closely at the data, you will see a pattern."

5. Модальні дієслова. Suggestions: We should focus on the Asian market. Possibilities: This might lead to a slight delay in production. Ability: With this tool, we can track results in real-time.

При роботі та підготовці презентацій студентів з базовими рівнем іноземної мови нам слід дотримуватися універсальних правил, а саме: Побудова простих речень: Present Simple для фактів.

Present Continuous для відображення змін і динаміки.

Для збереження структури та послідовності подій використовувати зв'язки (Firstly, Secondly, In conclusion).

Ввічливий тон передавати конструкціями "I would like to..." instead of "I want to...".

5. Взаємооцінювання (Peer Feedback)

Студенти мають бути залучені до процесу оцінювання. Це знімає напругу і вчить їх критично мислити. Певний чек-лист або усне обговорення допоможуть проаналізувати презентацію:

1. Чи був зоровий контакт?
2. Чи була структура зрозумілою?
3. Яке слово/фраза запам'яталися найбільше?

Формування презентаційних умінь – це не про ідеальну вимову, а про впевненість у власній аргументації. Презентаційні навички — це комплекс м'яких (soft skills) та технічних компетенцій, що дозволяють формулювати мету, структурувати інформацію, ефективно готувати та публічно виголошувати промови, доносити інформацію, переконувати аудиторію. Вони включають чіткість мовлення, впевнену поведінку, використання жестів, зорового контакту та пози для підкреслення думок, майстерність оповідання та володіння інструментами візуалізації (слайдами). (5)

Студент, який навчився презентувати ідею англійською (навіть з помилками), набагато конкурентоспроможніший за того, хто знає всі правила, але мовчить.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Dosendiktat. URL: https://www.methodenkartei.unioldenburg.de/methode/dosendiktat/
2. Disseminating your research: PechuKuchas URL: https://libguides.hull.ac.uk/ scholarly communication/PechaKucha.
3. Elevator pitch examples for students. URL: https://www.google.com/search?q =elevator+pitch+examples+for+students&oq=%
4. Формула 10:20:30: кліше чи вічна класика? URL: https://pitchavatar.com/ uk/the-102030-formula-cliche-or-forever-classic-part-ii/
5. Розвиток презентаційних навичок. URL: https://www.management.com.ua/ notes/presentation_skills.html

УДК: 37.091:811.111

АКАДЕМІЧНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ПІДСУМОК АНАЛІЗУ ТА ОПРАЦЮВАННЯ НАУКОВОЇ СТАТТІ

Анжела Гордєєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
факультетів психології та соціології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Київ, Україна, angora1967@ukr.net

У практиці викладання професійно орієнтованої іноземної мови у вищій школі академічна презентація постає не як самостійний виступ, а як логічний підсумок системної роботи студента з науковою статтею. Процес включає уважне читання тексту, аналіз його структури, відбір релевантних фрагментів для майбутньої курсової роботи, ведення нотаток та створення summary. Лише після цього формується презентація, яка відображає результати аналізу та інтерпретації матеріалу студентом, а не просто зміст статті. Таким чином, презентаційні вміння розглядаються як інтегрований результат поетапної роботи з науковим текстом, що сприяє розвитку критичного мислення та академічної комунікації.

Досвід викладання англійської мови в рамках ESP курсу для студентів психологічних спеціальностей, які працюють зі статтями за фахом, демонструє, що ефективна академічна презентація можлива лише за умови поетапного формування умінь аналізу, нотування, узагальнення та інтерпретації інформації [1; 2]. Структура та зміст курсу, на основі якого реалізується ця методика, наведені у робочій програмі дисципліни [3]. Таку організацію забезпечує авторська методика поетапної роботи з науковою статтею, апробована у курсі академічного письма, ефективна у формуванні академічної грамотності студентів.

Метою дослідження є обґрунтування презентації як фінального результату поетапної роботи з науковою статтею в курсі іноземної мови професійного спрямування. Для досягнення мети було визначено такі завдання: показати взаємозв’язок між роботою з науковим текстом і формуванням презентаційних умінь; описати організацію фінального презентаційного етапу в аудиторній практиці; проаналізувати навчальний ефект мініконференції як моделі академічного спілкування.

Методологічну основу дослідження складають компетентнісний і діяльнісний підходи, а також метод педагогічного моделювання. Компетентнісний підхід дозволяє розглядати презентацію як результат формування конкретних умінь аналізу, узагальнення, інтерпретації та комунікації. Діяльнісний підхід підкреслює поетапність роботи: від читання й нотування до підготовки виступу. Метод педагогічного моделювання забезпечує створення навчальних ситуацій, максимально наближених до реальних умов академічного спілкування, зокрема у форматі мініконференції.

Матеріалом дослідження є фінальний навчальний юніт курсу *«Working with a Research Article: From Selection to Conference Presentation»*, який завершує цикл роботи зі статтею: від аналітичного читання до усного представлення результатів. Така організація показує, що презентація — не окремий виступ, а логічний підсумок системної роботи з науковим текстом.

У реальній аудиторній практиці студенти послідовно працюють з обраною статтею:

1) визначають структуру та логіку матеріалу;

2) виділяють ключові ідеї;

3) складають детальні нотатки, підкреслюючи приклади та терміни;

4) готують summary кожного розділу;

5) виконують парафраз, перефразовуючи складні наукові формулювання;

6) моделюють відповіді на можливі запитання аудиторії.

У процесі цієї роботи студенти сприймають статтю як джерело теоретичної бази для власної курсової роботи. Вони не лише читають і конспектують матеріал, а й пояснюють його зміст своїми словами, показати, які ідеї та поняття можуть бути використані у їхньому дослідженні. Таким чином формується здатність інтегрувати навички читання, письма й усного мовлення, а також уміння працювати з науковим текстом у контексті академічної комунікації.

Фінальним етапом є мініконференція (*Conference Presentation*), яка виступає моделлю академічного спілкування. На цьому етапі студенти презентують результати опрацювання окремого розділу статті, демонструючи не лише розуміння змісту, а й здатність інтерпретувати його у власному науковому контексті. Виступи не зводяться до переказу тексту: студенти пояснюють ключові положення своїми словами, підкреслюють, які ідеї стали для них цінними як теоретична база для курсової роботи, та показують, як вони можуть бути використані у подальших дослідженнях.

Презентації супроводжуються активним використанням наукової термінології, порівнянням результатів різних досліджень і формулюванням власних висновків та рекомендацій. Такий формат дозволяє студентам відчути себе учасниками академічної дискусії, де важливо не лише відтворити інформацію, а й критично її оцінити та запропонувати нові напрями дослідження.

Структура студентської презентації формується за чітким алгоритмом:

1) коротке представлення цільового розділу статті;

2) пояснення основних результатів або ідей;

3) їх значення для подальшого дослідження;

4) власні узагальнення та висновки.

Особлива увага приділяється академічній інтеграції: студент пояснює, як опрацьований матеріал може бути використаний у курсовій або магістерській роботі. Це демонструє сформованість академічного мислення, а не лише мовної вправності. Під час дискусій студенти співставляють результати з іншими джерелами, оцінюють достовірність даних та аргументують власні висновки. Це є важливим для розвитку умінь аналітичного мислення та публічного виступу (Hansel, Schutz, 2025; Sharif, 2016).

Аналіз результатів упровадження фінального юніту показав, що поетапна підготовка до презентації: зменшує тривожність студентів; скорочує час підготовки виступу; підвищує якість усного академічного мовлення; формує здатність логічно структурувати матеріал і аргументувати власні висновки; стимулює розвиток комунікативних і соціальних навичок під час дискусій.

Таким чином, академічна презентація в курсі іноземної мови постає не як окреме завдання, а як природний результат системної роботи з науковою статтею. Презентаційні вміння ефективно формуються в межах поетапної роботи з науковим текстом.

Мініконференція є дієвим інструментом моделювання академічного спілкування. Інтеграція читання, письма та усного мовлення сприяє формуванню цілісної іншомовної професійної компетентності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою критеріїв оцінювання академічних презентацій, адаптацією моделі до змішаного та дистанційного навчання та впровадженням цифрових інструментів підтримки презентаційних навичок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гордєєва А.Й. Поетапна методика роботи з англомовними науковими статтями в ESP курсі для студентів психологів // *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*, 2025. DOI: 10.32782/3041-2021/2025-3-7.

2. Hordieieva A. Step-by-step presentation as a tool for developing psychology students' analytical thinking // *Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Internet Conference*, April 3–4, 2025. Dnipro: FOP Marenichenko V. V., 2025. C. 15–22. URL: http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2025/04/Conference-Proceedings-April-3-4-2025.pdf

3. Hordieieva, A., & Shum, O. (2024). Robocha programa navchalnoi dystsypliny "Inozemna mova" [Syllabus of the course "Foreign Language"]. Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

https://psy.knu.ua/index.php?option=com_dropfiles&format=&task=frontfile.download&catid=323&id=3916&Itemid=1000000000000

4. Hansel, A., & Schutz, N. (2025). Teaching presentation skills through popular science: An opportunity for a collaborative and transversal approach to ESP teaching. Language Learning in Higher Education, 15(1), 301–309. https://doi.org/10.1515/cercles-2024-0108

5. Sharif, A. M. (2016). English for oral presentation skills for final year undergraduates: An ESP teaching perspective. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 4(2), 381–390. https://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/viewFile/369/246

УДК 37.091.3:811.131.1:316.77

МІЖКУЛЬТУРНЕ ПОСЕРЕДНИЦТВО В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН: ДОСВІД НАВЧАННЯ ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Олена Горячук,
завідувачка Центру італійської мови і культури,
асистентка кафедри іноземних мов,
Факультет міжнародних відносин,
Львівський національний університет м. Івана
Франка, Львів, Україна, olena.horyachuk@lnu.edu.ua

У тезах доповіді розглянуто наукові й методичні підходи до формування умінь міжкультурного посередництва (італ. *mediazione interculturale*; англ. *intercultural mediation*) як складової міжкультурної комунікативної компетентності студентів факультету міжнародних відносин. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі іншомовної комунікації як інструменту міжкультурної взаємодії у професійній діяльності фахівців міжнародної сфери, де ефективність спілкування визначається не лише мовною правильністю, а й здатністю інтерпретувати висловлювання з урахуванням культурних і прагматичних чинників.

Метою роботи є аналіз методичних аспектів формування умінь міжкультурного посередництва в іншомовній підготовці студентів міжнародних відносин**.**

Завдання полягає у визначенні дидактичного розуміння міжкультурного посередництва, аналізі ефективних методичних рішень та окресленні можливостей використання автентичних матеріалів і цифрових інструментів у навчальному процесі.

Методологічну основу становлять міжкультурний та комунікативно-діяльнісний підходи. У роботі застосовано аналіз і синтез наукових та навчально-методичних джерел з лінгводидактики й міжкультурної комунікації, узагальнення методичного досвіду викладання італійської мови як іноземної, а також спостереження за навчальною діяльністю студентів у межах професійно орієнтованих курсів. Матеріалом дослідження слугували ресурси, що використовуються у викладанні італійської мови як іноземної на факультеті міжнародних відносин.

У дослідженні обґрунтовано доцільність включення міжкультурного посередництва до іншомовної підготовки студентів міжнародних відносин як умови формування міжкультурної комунікативної компетентності.

Міжкультурне посередництво у межах пропонованого аналізу розглядається як інтерпретативна діяльність у ситуаціях культурної різноманітності, що передбачає осмислення комунікативних намірів співрозмовників і пояснення значень у професійній взаємодії (Liddicoat, Scarino, 2013). У навчанні іноземної мови таке бачення реалізується через поєднання мовних, культурних і комунікативних умінь. І саме у такій логіці іншомовна підготовка трактується в працях українських науковців як інтеграція знань, умінь і комунікативного досвіду, необхідного для професійної діяльності в міжнародному середовищі [2].

Міжкультурна комунікативна компетентність пов’язується не стільки з формальним дотриманням мовних норм, скільки зі здатністю ефективно діяти в конкретних комунікативних ситуаціях. Йдеться не лише про мовну правильність, а про вміння добирати мовленнєві засоби відповідно до ситуації спілкування, ролей і очікувань учасників взаємодії. Зокрема, П. Балбоні наголошує на визначальній ролі культурного й соціального контексту мовленнєвої діяльності (Balboni, 2019), а В. Бейкер пов’язує ефективність міжкультурної взаємодії з розвитком міжкультурної свідомості в багатомовному середовищі (Baker, 2019).

Водночас у професійно орієнтованому навчанні іноземної мови актуалізується потреба в підході, зорієнтованому на аналіз конкретних комунікативних непорозумінь і варіативності інтерпретації висловлювань, а не лише на загальне осмислення ролі культури. Концепція *interculturality* пропонує розглядати міжкультурну взаємодію як динамічний процес інтерпретації позицій і значень у конкретних ситуаціях спілкування, що постійно змінюються. У такому розумінні міжкультурне посередництво набуває особливої ваги як інструмент узгодження комунікативних позицій, що послідовно обґрунтовують Ф. Дервін та А. Дж. Ліддікот (Dervin, Liddicoat, 2021).

У дидактичному вимірі міжкультурна комунікативна компетентність формується через аналіз реальних мовленнєвих ситуацій і осмислення культурних відмінностей у комунікативній поведінці. Це дозволяє зосередитися не на абстрактному знанні про культуру, а на практиці інтерпретації мовлення в конкретних умовах спілкування. Саме такий підхід пропонує Ф. Каон, пов’язуючи розвиток міжкультурної компетентності з роботою над автентичними комунікативними ситуаціями та аналізом прагматичних аспектів мовлення (Caon, 2021). Цей погляд поділяє А. Фантіні, розглядаючи міжкультурну комунікативну компетентність як інтегративну здатність, у межах якої культурні знання поєднуються з умінням ухвалювати конкретні мовленнєві рішення. Визначальну роль у цьому процесі науковець відводить критичному самоусвідомленню, *awareness*, як чиннику ефективної міжкультурної взаємодії (Fantini, 2020).

Формування умінь міжкультурного посередництва в навчанні італійської мови ґрунтується на методичних рішеннях, орієнтованих на інтерпретацію комунікації, а не на відтворення готових мовних моделей. Таку методичну логіку реалізовано в концепції М. Мінойа, що передбачає аналіз професійних сценаріїв і зіставлення комунікативних стратегій студентів з нормами італійського професійного середовища (Minoia, 2019).

Практичний вимір міжкультурного посередництва в навчанні італійської мови пов’язується з використанням автентичних матеріалів, що дозволяють аналізувати прагматичні та культурно зумовлені особливості мовленнєвої поведінки в типових для професійного спілкування контекстах. У цьому аспекті особливого значення набуває робота зі стратегіями мовленнєвої ввічливості, непрямої оцінки та пом’якшення висловлювання, характерними для італійського професійного дискурсу (Bicciato, 2021).

Додаткові можливості для вдосконалення професійно орієнтованого навчання італійської мови забезпечують сучасні цифрові засоби. Зокрема, інструменти штучного інтелекту сприяють формуванню умінь міжкультурного посередництва завдяки аналізу варіативності інтерпретації професійних висловлювань у межах однієї комунікативної ситуації. Така робота дозволяє усвідомити культурну зумовленість мовленнєвих

стратегій і обговорювати їх доцільність у професійному контексті, не підміняючи навчальну взаємодію.

Таким чином, іншомовну підготовку студентів міжнародних відносин доцільно пов'язувати з розвитком умінь міжкультурного посередництва, що забезпечують ефективну професійну комунікацію та розуміння комунікативних намірів співрозмовників. У навчанні італійської мови для професійних цілей це передбачає готовність до інтерпретації мовлення з урахуванням ситуації спілкування, культурних норм і міжособистісних ролей та добору відповідних комунікативних стратегій. Запропонований підхід узгоджується з компетентнісною моделлю сучасної освіти, у межах якої результат навчання визначається не лише обсягом знань і сформованих умінь, а й здатністю застосовувати їх у реальних професійних ситуаціях та рефлексивно осмислювати власний досвід [1].

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розроблення методичних моделей міжкультурної іншомовної підготовки, орієнтованих на специфіку професійної діяльності фахівців міжнародної сфери та розвиток умінь міжкультурного посередництва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: теорія і практика. Київ: Генеза, 2020.
2. Полонська Т. К., Пасічник О. С., Горошкін І. О. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності: методичні рекомендації. Київ, 2022.
3. Baker W. Cultural and intercultural awareness: the role of English as a lingua franca. Bristol: Multilingual Matters, 2019.
4. Balboni P. E. Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse. 4a ed. Torino: UTET Università, 2019.
5. Bicciato S. Materials and resources for teaching Italian pragmatics // Italiano LinguaDue. 2021. Vol. 13, no. 2. P. 624–644. DOI: https://doi.org/10.54103/2037-3597/17160
6. Caon F. La competenza comunicativa interculturale: un modello e alcune implicazioni didattiche // Italiano a stranieri. 2021. Vol. 29. P. 3–9. ISSN 1790-5672.
7. Dervin F., Liddicoat A. J. Interculturality in education: a theoretical and methodological toolbox. London: Routledge, 2021.
8. Fantini A. E. Intercultural communicative competence in educational exchange: a multinational perspective. London: Routledge, 2020.
9. Minoia M. Intercultural competence in the language classroom // Professional competencies in language learning and teaching. Dublin: Research-publishing.net, 2019. P. 89–98. DOI: https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.34.917
10. Liddicoat A. J., Scarino A. Intercultural language teaching and learning. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

УДК 378.014:811.111’243

РОЗВИТОК УСНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ЗВО ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ІНСТРУМЕНТИ

Алла Заслужена,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови гуманітарного спрямування №3,
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
Київ, Україна
allabox1303@gmail.com

Уміння створювати й представляти презентацію англійською мовою є надзвичайно актуальним, оскільки забезпечує участь студентів у міжнародних конференціях, проєктах, академічних обмінах та професійній діяльності. Крім того, «презентаційні навички» вважаються необхідними в майбутньому, оскільки допомагають розвивати креативність, працювати в команді та критично мислити [1].

Метою дослідження є вивчення та систематизація інструментів для розвитку усних презентаційних навичок студентів, зокрема набору фраз на англійській мові для використання у презентаційній діяльності та дескрипторів оцінювання. Ця мета передбачає виконання таких завдань: здійснити аналіз наукової літератури щодо розвитку усних презентаційних навичок у студентів ЗВО; схарактеризувати поняття «презентаційні навички»; розглянути необхідні інструменти (мовні кліше англійською мовою, дескриптори оцінювання усної презентації).

Дослідження базувалося на аналізі та систематизації науково-методичних джерел, структуризації англійських фраз і дескрипторів оцінювання та узагальнення результатів щодо розвитку усних презентаційних навичок у контексті вивчення англійської мови.

Питання розвитку усних презентаційних навичок студентів ЗВО широко висвітлено в науковій літературі, однак, ми зосередимо увагу на тих, які безпосередньо стосуються формування усних презентаційних навичок у процесі навчання, а також методах, що включають етапи мовної підготовки та немовних засобів.

Одним із ґрунтовних досліджень, в рамках якого було розроблено онлайн-курс у форматі блогу під назвою “English for Oral Presentation Skills” для студентів, є наукова робота А. М. Шаріф (Sharif, 2016). Мета цього курсу полягала в наданні студентам матеріалів (у тому числі і мовних засобів, необхідних на різних етапах презентації), а також практичних завдань, для розвитку усних презентаційних навичок через технології онлайн-навчання, що є важливим елементом підготовки студентів ЗВО різних спеціальностей.

Дослідження М.М. Таїлаб та Н.Й. Марш показує, що ефективність усних презентацій залежить не лише від змісту виступу, структури презентації, а й від якості її подання, невербальної поведінки доповідача, зорового контакту з аудиторією, голосових характеристик і рівня впевненості мовця. Це дослідження довело, що перегляд студентами власних виступів у запису сприяє розвитку їхніх рефлексивних умінь і більш

об’єктивній самооцінці презентаційної діяльності, а також підвищує усвідомлення важливості презентаційних навичок (Tailab & Marsh, 2020).

І. Борковська, І. Антоненко, І. Козубська запропонували методику двоетапного формування презентаційних навичок у студентів-юристів [1]. Ми погоджуємось з визначенням презентаційних навичок дослідників як складової комунікаційного процесу [1, с. 207], проте вважаємо доцільним доповнити його компонентами, що забезпечують комплексний розвиток усних презентаційних навичок. Слід зазначити, що це визначення є актуальним не лише для майбутніх юристів, а для студентів усіх спеціальностей, оскільки вміння презентувати інформацію є універсальною академічною та професійною компетентністю. Зокрема, до таких компонентів належать використання інструментів для підготовки презентацій, включаючи мовні кліше і дескриптори оцінювання; розвиток саморефлексії та критичного мислення через аналіз власних виступів і виступів одногрупників; а також володіння англійською мовою як іноземною, що передбачає правильне використання лексики та граматики, точну вимову, адекватну інтонацію та стиль мовлення відповідно до рівня знань і очікувань слухачів, а також підготовку до спонтанних запитань. Крім того, важливими є інтерактивні та комунікативні навички: здатність залучати аудиторію, підтримувати зоровий контакт і реагувати на її реакцію, а також ефективне поєднання усної промови з наочними матеріалами.

Підготовка слайдів презентації передбачає чітке визначення головної думки та логічної структури презентації. Головна думка та підпункти повинні бути зрозумілими аудиторії слухачів із самого початку, адже вони слугують «клеєм», який об’єднує всі слайди (Berk, 2012). На слайдах слід дотримуватись принципу «менше-краще»: розміщувати мінімум тексту (ключові слова або короткі фрази), а деталі надавати у роздрукованих матеріалах (Gabrielle, 2010; Marsh & Sink, 2010). Презентація повинна мати логічну послідовність: починатись з головної думки та її значення, підтверджуватись доказами (Gabrielle, 2010). Використання мультимедіа (відео, зображень, анімацій та звуку) повинно сприяти навчальним цілям, а не відволікати аудиторію (Berk, 2012). Також важливо адаптувати стиль мовлення до аудиторії. Серед сучасних інструментів, які студенти можуть використовувати для створення презентацій є хмарні сервіси (Google Slides, Canva, Prezi) (ChatGPT, 2026). Ці інструменти дозволяють швидко створювати візуально привабливі слайди, працювати над проєктом у команді та інтегрувати мультимедіа.

Для підготовки усної доповіді студентам необхідні мовні кліше згідно структури презентації.

1. Для привернення уваги аудиторії під час презентації і встановлення з нею зв’язку студентам корисно використати такі фрази:

- “*Thank you very much for coming today*”
- “*Let’s begin/Shall we start?*” (Sharif, 2015).

2. На етапі самопрезентації рекомендується використовувати такі фрази:

- “Good morning/afternoon/evening to one and all, let me introduce myself. I am … (Your name and surname)”.
- ”My name is … (Your name and surname)”.

Корисно зазначити свою поточну посаду та місце роботи або навчання –

- “I am a student at ….”

- “I am a researcher from... I’ve been working on this project since/for …” (Sharif, 2015).

3. На етапі представлення теми презентації ефективними будуть такі фрази:

- “The purpose of my presentation is …”
- “In today’s presentation, I’d like to show you …”
- “I would like to report on my study …”
- “The theme of my talk is …” (Sharif, 2015).

Крім того, доцільно пояснити чому обрана саме ця тема, а також вказати орієнтовний час, відведений на презентацію за допомогою таких фраз:

- “I have chosen this topic because …”
- “My talk will last about … minutes” (Sharif, 2015).

4. На етапі представлення мети та структури презентації корисними будуть такі фрази:

- “I would like to explain/illustrate/give you an outline/ to have a look at …”
- “I have broken my speech down into … parts.”
- “In the first/second/third part/section I will give you …”
- “In the last part I would like to …” (Sharif, 2015).

Також важливо повідомити аудиторію про порядок відповідей на запитання:

- “I’d ask you to save questions for the end”.
- “There will be plenty of time for discussion” (Sharif, 2015).

Під час сесії запитань і відповідей доповідачеві слід упевнитися в правильності розуміння запитання, за потреби уточнити або перефразувати його:

- “Just a minute, please. What is a …?”
- “How can I put it?
- “I’m sorry, I don’t follow you”

Релевантні запитання потребують подяки та відповіді:

- “That’s a very interesting question”.
- “I’m glad you’ve asked that question”
- “That’s a good question/point/remark”

Недоречні або не пов’язані з темою виступу доцільно коректно відхилити:

- “Can I answer that question later?”
- “I saw that in the work of …”
- “I don’t see the connection”

Якщо відповідь уже була надана, її варто стисло повторити:

“I think I answered that when I said …”

У разі браку інформації слід відкрито зазначити це та запропонувати надати відповідь пізніше або залучити автора запитання до обговорення:

- “I’m afraid I can’t answer that”
- “I think that is a very different issue” (Sharif, 2015).

У сучасній методиці навчання іноземних мов особливого значення набуває залучення студентів до процесів саморефлексії (Tailab & Marsh, 2020). З цією метою в освітньому процесі доцільно використовувати дескриптори оцінювання усних презентацій, які чітко окреслюють очікуванні результати іншомовної мовленнєвої діяльності. Запропонована система дескрипторів охоплює ключові параметри усного академічного мовлення, зокрема оригінальність і змістову доцільність презентації,

логіко-структурну організацію висловлювання, мовну коректність (граматичну й синтаксичну), лексичну адекватність, фонетичну реалізацію, а також комунікативні аспекти подання матеріалу (Oral Presentation Rubric: Intermediate/Advanced ESL, n.d.).

Отже, очевидно, що забезпечення студентів такими інструментами, як мовні кліше, дескриптори оцінювання власного виступу та підготовка до сесії запитань–відповідей, сприятиме розвитку їхніх усних презентаційних навичок.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні набору дидактичних інструментів, розробці та апробації системи вправ для поетапного формування усних презентаційних навичок студентів ЗВО, а також у аналізі того, як поєднання мовних, немовних і мультимедійних засобів може покращити навички усних презентацій англійською мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борковська, І., Антоненко, І., & Козубська, І. (2022). Розвиток презентаційних навичок та їх роль у формуванні soft skills у студентів-юристів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 55(1), 205–210.
2. Berk, R. A. (2012). *Top 10 best practices for effective presentations. Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal, 5*(3). URL: https://www.ronberk.com/articles/2012_best-practices.pdf
3. ChatGPT. (2026, 7 січня). *Сучасні інструменти для створення презентацій: огляд та рекомендації* [Інтерактивна AI-модель]. OpenAI. URL: https://chat.openai.com
4. Gabrielle, C. (2010). *Effective PowerPoint slides and handouts for learning*. Journal of Educational Technology, 7(2), 45–52.
5. Marsh, N. Y., & Sink, C. A. (2010). *The impact of handouts on PowerPoint® learning outcomes*. International Journal of Instructional Media, 37(1), 15–22.
6. Sharif, A. M. (2016). English for oral presentation skills for final year undergraduates: an ESP teaching perspective. The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, Vol. 4, No. 2, 2016, pp. 381-390.
7. Sharif, A. M. Oral Presentation skills (2015). URL: https://languageskillsoralprsntn.blogspot.com/2015/04/excercise-2-watch-videos-given-below-on.html
8. Tailab, M. M., & Marsh, N. Y. (2020). Use of Self-Assessment of Video Recording to Raise Students' Awareness of Development of Their Oral Presentation Skills. *Higher Education Studies*, Vol. 10 (1), pp.16-28.
9. Oral Presentation Rubric: Intermediate/Advanced ESL. (2016). *SlideShare*. URL: https://www.slideshare.net/slideshow/oral-presentation-rubric-intermediateadvanced-esl-72891582/72891582

УДК 355.233.2:81'243]:005.336.1

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Мар'ян Канчуга,
старший викладач кафедри іноземних мов,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного,
Львів, Україна, mkanchuga4@gmail.com

Актуальність даної теми дослідження обумовлена сучасними викликами у сфері безпеки України, інтеграцією нашого війська до євроатлантичного безпекового простору та небаченими раніше обсягами міжнародного військового співробітництва. За цих умов іншомовна комунікація виступає невід'ємною складовою професійної діяльності офіцера, необхідною для участі у багатонаціональних операціях, спільних навчаннях, штабних процедурах, взаємодії з іноземними партнерами та роботи з оперативною документацією. Разом з тим, поточний процес підготовки майбутніх офіцерів засвідчує наявність суперечностей між зростаючими вимогами до рівня іншомовної комунікативної готовності та обмеженими можливостями традиційних методів навчання, які орієнтовані переважно на засвоєння мовної системи, а не на формування практичних умінь професійного спілкування.

Особливої актуальності в цьому контексті набуває праксеологічний підхід, який спрямований на оптимізацію діяльності, формування практично значущих умінь і навичок, орієнтованих на досягнення результату в реальних професійних ситуаціях [1, 5]. У сфері іншомовної підготовки майбутніх офіцерів праксеологічний підхід дозволяє забезпечити інтеграцію мовної, професійної та комунікативної складових, наблизити навчальний процес до умов службової діяльності, сформувати готовність до ефективної взаємодії в іншомовному середовищі. Значний потенціал для реалізації цього підходу відкриває використання сучасних цифрових технологій, симуляційних середовищ, інтерактивних платформ і засобів моделювання професійних ситуацій, що підтверджується результатами сучасних наукових досліджень [1, 3].

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та визначення педагогічних можливостей праксеологічного підходу у підготовці майбутніх офіцерів до професійної іншомовної комунікації, а також окреслення шляхів підвищення ефективності іншомовної підготовки у вищих військових навчальних закладах. Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання: проаналізувати сучасні підходи до формування іншомовної комунікативної готовності майбутніх офіцерів; розкрити сутність і педагогічний потенціал праксеологічного підходу в системі професійної підготовки; визначити основні напрями реалізації праксеологічного підходу в іншомовній підготовці майбутніх офіцерів; окреслити перспективи подальшого вдосконалення методичного забезпечення іншомовної підготовки на засадах практико-орієнтованого навчання.

Методологічну основу дослідження становлять положення компетентнісного, діяльнісного та праксеологічного підходів, концепції професійно орієнтованого навчання іноземних мов, теорії комунікативної компетентності та положення військової педагогіки. У процесі дослідження використано такі методи: аналіз і синтез наукових джерел з проблем професійної іншомовної підготовки та праксеології; порівняльний аналіз педагогічних підходів і технологій; узагальнення результатів наукових досліджень і власного педагогічного досвіду; моделювання освітніх ситуацій професійного іншомовного спілкування. Матеріалами дослідження слугували наукові праці вітчизняних і зарубіжних авторів, нормативні документи у сфері військової освіти, а також результати власних попередніх досліджень, присвячених використанню цифрових технологій у реалізації праксеологічного підходу в іншомовній підготовці майбутніх офіцерів.

Результати та обговорення. Аналіз сучасних наукових підходів засвідчує, що іншомовна комунікативна компетентність майбутнього офіцера має розглядатися як інтегративне утворення, що охоплює мовні знання, комунікативні вміння, професійно значущі навички та готовність до ефективної взаємодії в міжкультурному середовищі [2, 6]. У цьому контексті праксеологічний підхід забезпечує орієнтацію освітнього процесу на результат діяльності, формування операційно значущих умінь і навичок, здатних забезпечити успішне виконання службових завдань у реальних і змодельованих умовах.

Реалізація праксеологічного підходу в іншомовній підготовці майбутніх офіцерів передбачає, передусім, забезпечення практико-орієнтованого характеру навчання. Це досягається шляхом використання завдань, максимально наближених до професійних ситуацій, моделювання службових сценаріїв, впровадження рольових ігор, кейс-методу, проєктної діяльності та симуляційних тренажерів. Важливим є формування умінь оперативної комунікації, що передбачає здатність швидко реагувати на зміну умов, приймати рішення, вести перемовини та координувати дії в іншомовному середовищі.

Особливу роль у реалізації праксеологічного підходу відіграють цифрові технології, які створюють умови для організації квазіпрофесійної діяльності, індивідуалізації навчання та підвищення мотивації курсантів [1, 3]. Застосування інтерактивних платформ, відеоконференцій, онлайн-тренажерів, симуляційних середовищ і платформ командної роботи дозволяє моделювати реальні умови службової діяльності, формувати навички командної взаємодії та забезпечувати зворотний зв’язок у процесі навчання. Результати попередніх досліджень свідчать, що комплексне використання цифрових технологій сприяє підвищенню ефективності іншомовної підготовки, розвитку самоконтролю, рефлексії та готовності до професійної діяльності в міжнародному середовищі.

Важливим компонентом праксеологічного підходу є індивідуалізація темпу й траєкторії іншомовної підготовки, що забезпечується використанням адаптивних освітніх систем і онлайн-платформ (Gawliczek et al., 2021). Це дає змогу брати до уваги рівень поточної підготовки курсантів, їхні майбутні професійні виклики та індивідуальні особливості, що сприятиме формуванню персоналізованого навчання. При цьому, розвиток самоконтролю та рефлексії дає змогу курсантам усвідомити рівень власних досягнень, сприяє відповідальному ставленню до навчання та підвищує рівень професійної готовності.

Праксеологічний підхід виступає ефективною методологічною основою підготовки майбутніх офіцерів до професійної іншомовної комунікації, оскільки забезпечує інтеграцію мовної та професійної підготовки, орієнтацію на практичний результат і формування готовності до діяльності в реальних умовах служби. Разом з тим, ефективність реалізації цього підходу значною мірою залежить від рівня методичного забезпечення, підготовленості викладачів і наявності сучасних цифрових ресурсів.

Висновки та перспективи подальших наукових пошуків. Узагальнення результатів дослідження дозволяє зробити висновок, що праксеологічний підхід у підготовці майбутніх офіцерів до професійної іншомовної комунікації забезпечує формування практично значущих умінь і навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності в міжнародному середовищі. Основними напрямами його реалізації є практико-орієнтоване навчання, організація квазіпрофесійної діяльності, індивідуалізація освітнього процесу, розвиток навичок оперативної комунікації, самоконтролю та командної взаємодії. Використання цифрових технологій виступає важливим інструментом реалізації праксеологічного підходу, створюючи умови для моделювання професійних ситуацій і підвищення ефективності навчання.

Перспективи подальших наукових пошуків повинні бути в розробленні та експериментальній перевірці моделі підготовки майбутніх офіцерів до професійної іншомовної комунікації на засадах праксеологічного підходу, удосконаленні методичного забезпечення іншомовної підготовки, а також у вивченні можливостей інтеграції симуляційних технологій і штучного інтелекту в освітній процес вищих військових навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Канчуга М.К. Цифрові технології як інструмент реалізації праксеологічного підходу в іншомовній підготовці майбутніх офіцерів ЗСУ. Наукові інновації та передові технології. 2025. № 12(52). С. 1687–1695. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-12(52)-1687-1695
2. Mirnenko V., Nozdrachov O., Semenenko L., Kostrach V. Organization of foreign language training of military personnel in higher military educational institutions. Military Science and Security Journal. 2024. № 2(4). С. 124–136. https://doi.org/10.62524/msj.2024.2.4.11
3. Halkina T., Andriievska V. Potential of digital technologies in improving the training and retraining of military doctors. Ukrainian Pedagogical Journal. 2024. № 3. С. 139–148. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-139-148
4. Gawliczek P., Krykun V., Tarasenko N., Tyshchenko M., Shapran O. Computer adaptive language testing according to NATO STANAG 6001 requirements. Advanced Education. 2021. № 17. P. 19–26. https://doi.org/10.20535/2410-8286.225018
5. Savitska V.V. Continuity of vocational education as an innovative challenge in the conditions of European integration and digitalization. Pedahohichnyi almanakh. 2022. № 52. С. 120–126. https://doi.org/10.37915/pa.vi52.399
6. Hrebeniuk M., Krykun V. Basic didactic principles of language training of the Armed Forces of Ukraine personnel: A systems approach. Viiskova Osvita. 2022. № 2(46). URL: http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/269952

УДК 811.111:37:32

РОЛЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК *LINGUA FRANCA* У РОЗВИТКУ SOFT SKILLS СТУДЕНТІВ МІЖНАРОДНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Тамара Козак,
кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,
Факультет міжнародних відносин,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
Львів, Україна, palm1330@ukr.net

Англійська як *lingua franca* стає ключовим фактором розвитку професійних компетентностей студентів міжнародних спеціальностей. У контексті міжнародних відносин поширення та трансформація ролі англійської мови зумовлюють необхідність перегляду підходів, методів і акцентів у її викладанні. Як підкреслює українська дослідниця Л. Масенко, мова у сучасному світі виконує не лише ідентифікаційну, а й інструментальну функцію, забезпечуючи соціальну мобільність, професійну комунікацію та включеність у глобальні процеси [Масенко, 2010].

Англійська мова вже давно перестала бути мовою лише внутрішнього кола (*inner circle*) носіїв у традиційних англомовних країнах. Вона трансформувалася у глобальне комунікативне середовище, що об’єднує представників різних культур і професійних сфер, слугуючи *lingua franca* сучасної міжнародної взаємодії (Jenkins, 2007; Seidlhofer, 2011). Основна особливість цього різновиду англійської полягає у його функціональності: ключовим завданням є не суворе дотримання нормативної граматики, а забезпечення зрозумілості та ефективності комунікації між людьми з різних мовних і культурних середовищ (Kachru, 1995; Canagarajah, 2013).

Метою дослідження є визначення ролі англійської як *lingua franca* у розвитку *soft skills* студентів міжнародних спеціальностей. Завдання включають аналіз наукових джерел, визначення ключових компетентностей та огляд сучасних педагогічних підходів. У дослідженні застосовано методи огляду та синтезу наукових джерел, порівняльний аналіз педагогічних практик та контент-аналіз навчальних програм факультетів міжнародних відносин.

Згідно з моделлю концентричних кіл Качру, внутрішнє коло носіїв англійської дедалі менше визначає глобальні функції мови, тоді як зовнішнє та периферійне кола формують її практичне використання як *lingua franca* (Kachru, 1995). Ця модель пояснює, чому сучасне викладання англійської у закладах вищої освіти повинно змінювати акценти: граматика та традиційні лінгвістичні норми залишаються важливими як базова підготовка, тоді як основний акцент робиться на практичні навички комунікації, здобуття *soft skills* і здатності до міжкультурної взаємодії (Baker, 2011; Spolsky, 2004).

Soft skills, або м’які навички, включають міжособистісну комунікацію, роботу в команді, критичне мислення, навички презентації, лідерство та здатність адаптуватися до нових культурних і професійних контекстів. З огляду на міжнародні відносини навчання англійської як *lingua franca* створює ефективну платформу для розвитку цих навичок, оскільки студент постійно практикує комунікацію у різноманітних

професійних ситуаціях, а не лише виконує вправи на граматику чи лексику (Baker, 2011; Crystal, 2003; Jenkins, 2015).

Практична орієнтація навчання підтримується культурним компонентом: мова тісно пов'язана з культурним контекстом, у якому вона використовується, а тому розвиток комунікативної компетентності неможливий без розуміння соціальних та професійних норм інших культур (Lambert, 1974). Застосування англійської у навчальних проектах, моделюванні професійних ситуацій, дебатах, групових дискусіях та міжнародних онлайн-комунікаціях стимулює розвиток не лише лінгвістичних, а й міжособистісних та професійних компетентностей (Fishman, 1991; Canagarajah, 2013).

У контексті глобалізації англійська мова набуває політичного та економічного значення. Вона стає інструментом професійної мобільності, доступу до міжнародних ресурсів і ефективної взаємодії у міжкультурному середовищі (Phillipson, 1992; Spolsky, 2004; Crystal, 2003). Студенти, які вивчають англійську у ролі *lingua franca*, отримують навички, що дозволяють успішно функціонувати у міжнародних командах, брати участь у спільних проектах, адаптуватися до вимог глобального ринку праці та швидко реагувати на непередбачувані професійні ситуації (Jenkins, 2007; Seidlhofer, 2011).

Міжкультурна компетентність є складовою *soft skills*. Визнання культурних відмінностей і здатність ефективно взаємодіяти у мультикультурних групах підвищує шанси на успішну професійну взаємодію (Kymlicka, 2001; Baker, 2011). Англійська як *lingua franca* також сприяє демократизації комунікації: мова перестає бути інструментом влади лише окремого кола носіїв, а стає спільним інструментом взаємодії та обміну знаннями у глобальному професійному середовищі (Crystal, 2003).

Сучасне викладання акцентує увагу на інтерактивних методах: проєктній роботі, симуляціях міжнародних переговорів, роботі у групах, презентаціях та дебатах англійською мовою. Це дозволяє студентам одночасно вдосконалювати мовні навички та *soft skills*, практикувати критичне мислення, прийняття рішень і командну роботу (Baker, 2011; Lambert, 1974; Seidlhofer, 2011). Цифрові та дистанційні форми навчання, включаючи онлайн-платформи, відеоконференції, міжнародні колаборації та симуляційні програми, значно посилюють можливості для практичного застосування англійської як *lingua franca* у професійному контексті (Jenkins, 2015; Lee, 2022).

З педагогічної перспективи викладачі факультетів міжнародних відносин та інших спеціальностей, що готують фахівців до участі в міжнародній взаємодії, виконують ключову роль: вони не лише навчають мови, а й формують професійні компетентності студентів. Англійська стає інструментом розвитку здатності до міжкультурної взаємодії, управління проектами, ефективної комунікації у міжнародних командах та участі у глобальних професійних процесах (Spolsky, 2004; Crystal, 2003; Canagarajah, 2013). У цьому контексті навчання англійської перестає бути самоціллю та перетворюється на платформу інтегрованого розвитку компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Особливе значення мають сучасні технології: онлайн-симуляції, цифрові платформи для командної роботи та міжнародні вебінари забезпечують реалістичне професійне середовище. Студенти вчаться адаптувати свої комунікативні стратегії залежно від аудиторії, формулювати аргументи зрозуміло для людей із різними мовними

та культурними бекграундами, розвиваючи ключові *soft skills* для роботи у міжнародних професійних сферах (Lee, 2022; Jenkins, 2015).

Зміна ролі англійської мови у глобальному контексті впливає на трансформацію педагогічних підходів. Відходячи від акценту на граматику та лінгвістичні норми, сучасне викладання орієнтується на розвиток комунікативної компетентності, *soft skills* та міжкультурної компетентності, що відповідає вимогам міжнародного професійного середовища (Baker, 2011; Jenkins, 2007; Kachru, 1995; Seidlhofer, 2011; Canagarajah, 2013).

Висновок: англійська як *lingua franca* є ключовим елементом розвитку *soft skills* студентів міжнародних спеціальностей. Вона забезпечує платформу для практичного застосування знань, розвитку міжкультурної компетентності та професійної мобільності, сприяє ефективній командній роботі та підготовці студентів до викликів глобального професійного середовища. Викладання англійської повинно враховувати її сучасну роль і функції, інтегруючи навчання *soft skills* та практичну комунікацію у процес підготовки фахівців міжнародного рівня (Baker, 2011; Spolsky, 2004; Crystal, 2003; Kymlicka, 2001; Jenkins, 2015; Canagarajah, 2013; Lee, 2022). Перспективи подальших досліджень полягають у розробці інтегрованих програм викладання англійської з використанням цифрових платформ і моделювання професійних ситуацій для розвитку *soft skills* та міжкультурної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Масенко, Л. (2010). *Мова та професійна комунікація у глобальному світі*. Київ: Видавництво “Наука”.
2. Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.). Bristol: Multilingual Matters.
3. Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge.
4. Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
5. Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
6. Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
7. Jenkins, J. (2015). *Global Englishes: A Resource Book for Students* (3rd ed.). Routledge.
8. Kachru, B. B. (1995). *The Alchemy of English: The Spread, Functions, and Models of Non-native Englishes*. Urbana: University of Illinois Press.
9. Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
10. Lambert, W. E. (1974). Culture and Language as Factors in Learning and Education. In F. E. Aboud & R. D. Meade (Eds.), *Cultural Factors in Learning and Education* (pp. 91–122). Bellingham, WA: Fifth Western Washington Symposium on Learning.
11. Lee, J. (2022). *Digital Tools and Global English: Enhancing Communication and Soft Skills in Higher Education*. Springer.
12. Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
13. Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
14. Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

УДК 378:373.091.12.011.3-051]: 81’243

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Тетяна Кравчук,
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна
tanchik454@gmail.com

Процеси глобалізації, європейської інтеграції та міжкультурного обміну сьогодні висувають підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх вчителів. Особливо важливим стало вивчення іноземних мов, яке розглядається не лише як засіб комунікації, а й як невід’ємна складова професійної та міжкультурної компетентності вчителів. У контексті міжкультурної інтеграції майбутні педагоги повинні володіти здатністю до міжкультурного діалогу, сприяти інклюзивній взаємодії та використовувати іноземні мови у професійній діяльності. Водночас практика показує, що вивчення іноземних мов у вищих педагогічних закладах стикається з низкою викликів, які в першу чергу пов’язані з недостатньою професійною спрямованістю та відсутністю міжкультурної орієнтації. Саме ця прогалина підкреслює практичне значення даного дослідження.

Метою дослідження є аналіз основних проблем професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів у процесі міжкультурної інтеграції та визначення шляхів їх подолання в умовах сучасної педагогічної освіти.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання дослідження: проаналізувати теоретичні підходи до проблеми професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів; визначити сутність та значення міжкультурної інтеграції в іншомовній освіті; виявити основні проблеми формування іншомовної та міжкультурної компетентності майбутніх учителів; обґрунтувати напрями вдосконалення професійної іншомовної підготовки в умовах міжкультурної інтеграції.

Методологічна основа цього дослідження полягає в компетентнісному, діяльнісному та міжкультурному підходах до професійної підготовки майбутніх учителів. У процесі дослідження використовувались такі методи: теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури, порівняння, систематизація. Матеріалами дослідження слугували наукові публікації вітчизняних і зарубіжних учених з проблем професійної іншомовної освіти та міжкультурної комунікації.

Професійна іншомовна підготовка майбутніх учителів в умовах міжкультурної інтеграції потребує системного вдосконалення, оскільки станом на 2026 рік стикається з низкою ключових проблем:

1) невідповідність мовної та міжкультурної компетенцій. Часто підготовка зосереджена на лінгвістичних аспектах (граматика, лексика), тоді як для успішної інтеграції критично бракує «м’яких навичок» (soft skills) та здатності інтерпретувати соціокультурний контекст. Л. Ушакова відзначає, що соціокультурна складова в змісті викладання іноземної мови є основою для розвитку мовної та культурної

компетентності, що має важливе значення для особистісного розвитку майбутніх учителів. Соціокультурні знання дозволяють майбутнім учителям краще адаптуватися до іноземної мови та мультикультурного середовища [7, с. 405].

2) Відсутність інтегративності у програмах. Іншомовна підготовка часто існує ізольовано від профільних педагогічних дисциплін. Це призводить до того, що випускник знає мову, але не вміє викладати свій предмет (наприклад, математику чи біологію) іноземною мовою в умовах інклюзивного чи міжнародного середовища (методика CLIL). Так С. Никипорець та Л. Ібрагімова досліджували процес розвитку комунікативних компетенцій немовних закладів вищої освіти за допомогою методики CLIL на заняттях з іноземної мови (Nykyporets, 2021, p. 227). Л. Овчаренко відзначає, що авторські програми не включають складові елементи іншомовної компетентності, не враховують досягнення в глобальних методиках викладання та навчання іноземних мов і не відповідають європейським вимогам та меті розвитку міжкультурних комунікативних навичок в іноземній мові [3, с. 6004].

3) Психологічні бар'єри та стереотипізація. Зберігається проблема етноцентризму та наявності прихованих стереотипів щодо інших культур, що заважає вчителю стати об'єктивним медіатором у процесі навчання. Психологічні бар'єри та стереотипи залишаються одними з найскладніших факторів у міжкультурних взаємодіях в освітніх закладах. Навіть коли викладачі мають наміри бути справедливими та нейтральними, вони можуть несвідомо керуватися етноцентричними тенденціями, розглядаючи власну культуру як стандарт або парадигму, за якою оцінюють інших. Це явище посилюється невисловленими стереотипами: вони не завжди є явно видимими, але проявляються в очікуваннях від студентів, інтерпретації їхньої поведінки, виборі прикладів, стилі спілкування та реакції на помилки. Як наслідок, освітяни можуть не тільки ставитися по-різному до студентів з різних культурних середовищ, але й втратити свою роль об'єктивних посередників, не забезпечуючи безпечного, справедливого та поважного діалогу протягом усього навчального процесу. Подолання цих перешкод вимагає систематичного аналізу, розвитку міжкультурної чутливості та свідомого перегляду власних переконань і педагогічних практик. У турецької дослідниці Сельми Асланташ етноцентризм розглядається як ризикова установка майбутнього вчителя, коли власна культура сприймається як "норма", а інші – оцінюються через її призму; це ускладнює неупереджену взаємодію з студентами з різним культурним досвідом. Результати дослідження показали, що цілеспрямована міжкультурна підготовка може помітно зменшувати етноцентричні установки в майбутніх учителів (Aslantaş, 2019, p. 325).

4) Стресостійкість та підготовка до неї. У процесі міжкультурної інтеграції професійна підготовка майбутніх учителів повинна розглядати стійкість як сукупність професійних і особистісних компетентностей, а саме: здатність підтримувати ефективну взаємодію в процесі навчання та якість комунікації в умовах високого психологічного тиску, невизначеності та культурних відмінностей. У міжкультурних освітніх середовищах джерела стресу охоплюють не тільки типові педагогічні фактори (контроль, оцінювання, обмеження в часі), але й культурний тиск: страх помилитися під час спілкування іноземною мовою, різні норми мовного етикету, розбіжності в очікуваннях щодо близькості чи авторитету вчителя, потенційні непорозуміння через невербальні сигнали та ризики конфліктів, що випливають із стереотипних уявлень. Такі обставини

посилюють тривожність і напругу в комунікації, що може знизити якість курсу та погіршити здатність викладача зберігати неупередженість і сприяти інклюзивному діалогу [1, с. 28]. Це особливо важливо у викладанні іноземних мов, оскільки сучасні педагоги все частіше виступають посередниками між мовою та культурою: вони не просто «передають знання», а організовують взаєморозуміння, координують значення та сприяють співпраці учнів у багатокультурних групах. Отже, стійкість стає необхідною передумовою для виконання цієї посередницької ролі та розвитку міжкультурної компетентності, зокрема в рамках CEFR (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, 2018) для посередництва та підходів до багатомовної та багатокультурної взаємодії.

З огляду на стресові ситуації, з якими можуть стикатися викладачі в умовах військового конфлікту, дослідники І. Пінчук та С. Гордієнко пропонують вищим навчальним закладам включати в свої навчальні програми додаткові курси, щоб врахувати специфіку психологічної підтримки та психологічної стійкості [5, с. 123].

5) Технологічний розрив та ШІ. Проблемою є адаптація методики викладання до епохи генеративного штучного інтелекту. Майбутні вчителі не завжди готові використовувати ШІ як інструмент міжкультурного діалогу, сприймаючи його лише як перекладач. Технологічний розрив та поява генеративного штучного інтелекту створюють для іншомовної підготовки майбутніх учителів новий виклик: методики викладання часто не встигають за змінами цифрового середовища й реальними комунікативними практиками учнів. У результаті ШІ нерідко сприймається вузько – як “зручний перекладач” або сервіс для швидкого виконання завдань, тоді як його потенціал значно ширший. Генеративні інструменти можна використовувати для моделювання міжкультурних ситуацій спілкування, тренування прагматичних норм (ввічливість, тон, дистанція, мовленнєвий етикет у різних культурах), аналізу культурно зумовлених смислів у текстах, а також для створення діалогів із різними ролями й позиціями, що розвиває емпатію та здатність бачити альтернативні перспективи. Водночас недостатня готовність майбутніх учителів пов’язана не лише з браком технічних навичок, а й із методичними та етичними питаннями: як формулювати запити, перевіряти достовірність відповідей, виявляти упередження у відповідях моделі, уникати підміни навчання “автоматичним виконанням”, зберігаючи академічну доброчесність. Тому проблема адаптації методики полягає у переході від “ШІ як перекладача” до “ШІ як дидактичного партнера”: інструмента для розвитку критичного мислення, міжкультурної чутливості та рефлексії, а не лише для мовної допомоги. Відтак, дослідники Н. Грона та О. Семеног прямо пишуть про переваги й виклики інтеграції ШІ в підготовці майбутніх учителів (академічна доброчесність, конфіденційність/захист даних, алгоритмічна упередженість, потреба балансу між цифровими інструментами й живою взаємодією) [2, с.129]. На думку О. Смаль ChatGPT можна застосовувати ширше за «переклад» - для розмовної практики, сценаріїв комунікації, лексики чи граматики, планування занять, але наголошує на потребі виваженої стратегії та етики [6, с.108].

6) Дефіцит реального досвіду міжкультурної взаємодії залишається відчутною проблемою у професійній іншомовній підготовці майбутніх учителів, навіть попри активну цифровізацію освіти. Віртуальна мобільність не завжди повноцінно замінює реальний досвід викладання. У більшості випадків майбутні учителі взаємодіють із

мовою переважно в академічному контексті – через підручники, навчальні діалоги та контрольовані ситуації спілкування, тоді як доступ до живого професійного середовища носіїв мови або автентичної педагогічної практики є обмеженим. Через це формуються знання про культуру «на рівні інформації», але не завжди розвиваються практичні вміння: швидко орієнтуватися в різних стилях комунікації, коректно інтерпретувати невербальні сигнали, враховувати культурні відмінності у правилах ввічливості, дистанції та поведінкових нормах учнів і батьків.

Віртуальна мобільність (онлайн-курси, міжнародні платформи, спілкування в чатах, відеозустрічі) справді розширює можливості контакту з іншими культурами, однак вона не завжди відтворює складність офлайн навчання. У дистанційному форматі взаємодія часто є короткою, фрагментарною й більш безпечною – учасники мають час обміркувати відповідь, виправити висловлювання, уникнути конфліктних тем, а невербальна комунікація та контекст ситуації передаються частково. Натомість очне навчання потребує від учителя миттєвих педагогічних рішень: підтримати учня, запобігти непорозумінню, врегулювати конфлікт на культурному ґрунті, адаптувати пояснення до різних мовних рівнів і культурних очікувань, при цьому зберігаючи рівність та повагу до кожного. Саме тому недостатність «живого» міжкультурного досвіду може призводити до невпевненості майбутнього вчителя, шаблонності в комунікації та складнощів у ролі медіатора між культурами під час навчання. Дослідниця К. Петрик підкреслює, що у контексті формування іншомовної компетентності наголошується на важливості готовності здобувачів до іншомовного спілкування з носіями мови та наближення навчальної комунікації до реальних ситуацій. Це добре підкріплює тезу, що без реального/автентичного середовища (або максимально наближених форм взаємодії) міжкультурний досвід майбутніх учителів лишається обмеженим [4, с. ?]. У звіті EVALUATE (Erasmus+) зазначається, що студенти в Європі мають мало можливостей використовувати іноземну мову в автентичному контексті без періодів фізичної мобільності, а віртуальні обміни можуть бути доступнішою альтернативою доповненням. Також підкреслюється, що досягати «глибокого/критичного» рівня міжкультурної взаємодії у віртуальному форматі непросто, і це потребує продуманого педагогічного супроводу (The Evaluate Group, 2019, 132 p.).

Таким чином, отримані результати та обговорення підтверджують, що наявні проблеми професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів мають комплексний характер і потребують системного вирішення. Оновлення змісту, форм і методів іншомовної підготовки з урахуванням вимог міжкультурної інтеграції є необхідною умовою підвищення якості педагогічної освіти. Особливого значення набуває орієнтація навчального процесу на формування професійно орієнтованої іншомовної та міжкультурної компетентності, здатності до рефлексії, міжкультурного діалогу та ефективної діяльності в полікультурному освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войтик, Т., Копейкіна, Т. Міжкультурна комунікація та культурний стрес

іноземних студентів. *ScienceRise: Педагогічна освіта*. 2025. (1 (62). С. 26–31. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2025.326517 (дата звернення 8.01.2026)

2. Грона Н. В., Семеног О. М. Штучний інтелект у мовній підготовці майбутніх вчителів: можливості та виклики. *Слобожанський науковий вісник*. 2025. Серія: Філологія. Вип. 9. С. 128–135. doi:10.32782/philspu/2025.9.24.

3. Овчаренко Л. Особливості процесу трансформації змісту та форм іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у пострадянський період (1991-2018 рр.). *Traektoriâ Nauki = Path of Science*. 2020. Vol. 6. No 6 https://files01.core.ac.uk/download/333550306.pdf (дата звернення 8.01.2026)

4. Петрик К. Іншомовна комунікативна компетентність як один із пріоритетних напрямків змісту професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи*: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (25 лютого 2021 р.). Харків: НЮУ ім. Ярослава Мудрого. 2021. С. 98–103.

5. Пінчук, І., Гордієнко, С. Підготовка майбутніх учителів до професійного англомовного спілкування в умовах війни. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2024. 92 (I (2), С. 123-136. https://doi.org/10.38014/osvita.2023.92.11 (дата звернення 9.01.2026)

6. Смаль О. Вивчення можливостей застосування ChatGPT у навчальному процесі при викладанні іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 72. т. 4. С. 106-115. doi:10.24919/2308-4863/72-4-18.

7. Ушакова, Л. Культурологічне спрямування професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Молодий вчений*. 2020.11(87). С.403-406. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-11-87-86 (дата звернення 11.01.2026)

8. Aslantaş, S. (2019). The effect of intercultural education on the ethnocentrism levels of prospective teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education, 11*(4), 319–326. doi:10.26822/iejee.2019450790
URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212381.pdf

9. Nykyporets, S., & Ibrahimova, L. (2021). Communicative competence development among students of non-linguistic universities with the help of CLIL approach in foreign language lessons. *Grail of Science*, (5), 226–231. doi:10.36074/grail-of-science.04.06.2021.043
URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/grail-of-science/article/view/13118

10. The EVALUATE Group. (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: A European policy experiment* (Erasmus+). URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/075f888f-df72-43c8-b978-6ebbc945ab47/EVALUATE_EPE_2019.pdf

УДК 378.147:811.111:355

ВАЖЛИВІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ІНТЕГРАЦІЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Анастасія Піддубна,
старший викладач кафедри іноземних мов,
Національна академія сухопутних військ,
Львів, Україна, polyans97@gmail.com
Катерина Бабич,
курсант 423 навчальної групи,
Національна академія сухопутних військ,
Львів, Україна, babichkatuha@gmail.com

Актуальність даної теми дослідження полягає у низці факторів, одним з яких є посилення значення вивчення іноземної мови (англійської) у процесі формування професійних компетентностей курсантів (здобувачів освіти військових навчальних закладів). Вивчення іноземної мови є не лише обов'язковою навчальною дисципліною, а й частиною міждисциплінарної підготовки. Розвиток презентаційних умінь під час вивчення іноземної мови є важливим для курсантів, оскільки здатність представляти інформацію як рідною, так і іноземною мовою необхідна для успішної комунікації, а також для розвитку ораторських якостей, що є значущим для кожного військовослужбовця.

Мета дослідження визначити значення формування презентаційних умінь у здобувачів освіти військових навчальних закладів під час вивчення іноземної мови та вивчити інтеграцію теорії та практики в умовах цифровізації освітнього процесу.

Завдання дослідження: дослідити роль презентаційних умінь у професійній діяльності курсантів, описати основні підходи до формування презентаційних навичок, оцінити впив цифрових технологій на навчальний процес при формуванні презентаційних умінь та розглянути сучасні методи та інструменти, що використовуються для розвитку презентаційних навичок у курсантів.

У сучасних умовах розвитку військової освіти та розширення міжнародного співробітництва є потреба у не тільки у кваліфікованих кадрах, а й у фахівцях, які зможуть вести ефективно та якісно комунікацію іноземною мовою. Іноземна мова, а саме англійська є офіційною мовою міжнародного спілкування в Україні. [1] Для здобувачів освіти важливі не тільки знання (лексика, термінологія, граматика), а й вміння впевнено презентувати інформацію в усній формі.

Презентаційні уміння займають важливе місце в професійній діяльності курсантів військових навчальних закладів, оскільки є невід'ємною складовою якісної комунікації, яка необхідна для виконання певних завдань. Вміння чітко й переконливо презентувати інформацію є основою для кожного здобувача – від звичайних проектів на заняттях та захистів кваліфікаційних робіт англійською мовою до проведення спільних занять або

навчань з міжнародними партнерами. [2]. Також, розвиток презентаційних навичок підвищує рівень та ефективність командної роботи. Адже саме під час таких занять тренуються навички переконання, взаємодія з іншими членами групи, а також формуються лідерські якості. [3, с. 41] Крім того, презентаційні уміння сприяють розвитку організованості та самодисципліни, оскільки підготовка до таких занять вимагає планування, детального пошуку інформації, аналізу, а також креативності.

Основними підходами для формування презентаційних умінь в освітньому процесі у військових навчальних закладах є інтерактивний підхід до навчання, використання цифрових технологій, метод проєктів тощо. Всі ці підходи мають спільне – застосування інтерактивних програм та ресурсів для створення презентацій, наприклад: Gamma, Canva, Google slides, FlowVella та інші. [5, с. 130] Одним з найефективніших є метод проектів, тому що цей метод сприяє розвитку аналітичного мислення, працювати в командах, планувати та організовувати. [4, с. 145] Це важливо для майбутніх офіцерів, оскільки вони повинні вміти презентувати стратегії та ідеї, наприклад перед вищим командуванням.

Не менш важливим є зворотний зв’язок від викладача після виконання завдання. Окрім простої оцінки викладач надає рекомендації щодо покращення структури, роботи з публікою, використання інструментів. Конструктивний зворотний зв'язок дозволяє не тільки покращити певні навички та якості, а й мотивує здобувачів освіти до самостійної роботи над собою, аналізу власних виступів та їх подальшому вдосконаленню.

Таким чином, формування презентаційних умінь у здобувачів освіти військових навчальних закладів має вагоме значення для їх професійної діяльності. По перше, ці навички сприяють розвитку комунікаційних та ораторських здібностей, що є необхідним для майбутнього офіцера та кожного військового. По друге, під час формування таки навичок розвиваються і лідерські якості, а саме: організаторські та аналітичні здібності, планування, впевненість. По третє, здатність впевнено та чітко презентувати інформацію іноземною мовою розвиває міжкультурну комунікацію, що є значущим у військовій діяльності. Також, в умовах сучасної освіти використання різноманітних цифрових технологій та програм робить заняття інтерактивними, цікавими та сучасними. В комплексі, ці фактори створюють сприятливі умови для різнобічного розвитку курсантів, що дозволяє їм не лише досягати високих результатів у навчанні, але й ефективно виконувати завдання в реальних військових умовах. Це також сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей та вміння працювати в команді, що є основою для ефективного командування в майбутньому. Крім того, інтеграція теорії та практики на заняттях з іноземної мови, зокрема через презентації, дає можливість курсантам не лише вивчати мову, а й практично застосовувати її у різних напрямках.

Таким чином, формування презентаційних умінь є важливою складовою частиною підготовки курсантів, яка впливає на їхню професійну підготовленість, здатність до швидкого прийняття рішень, комунікацію та міжнародну взаємодію, що є необхідними для успіху у військовій службі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Армія Інформ. Курсант ХНУПС захищатимуть бакалаврський рівень англійською

мовою [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://armyinform.com.ua/2021/02/06/kursanty-harkivskogo-naczionalnogo-universytetu-povitryanyh-syl-zahyshhatymut-bakalavrskyj-riven-anglijskoyu-movoyu/ (дата звернення: 07.01.2026).
2. Закон України. Про вищу освіту: Закон України від 06.07.2016 № 3760-VI [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text (дата звернення: 07.01.2026).
3. Бондаренко, О. Enhancing foreign language teaching through digital tools and resources [Електронний ресурс] / О. Бондаренко, Н. Гудкова. – Київ: Київський національний університет технологій та дизайну, 2023. – Режим доступу: https://doi.org/10.36074/logos-23.06.2023.35 (дата звернення: 07.01.2026).
4. Ктіторов М. О., Пугач А. В. Формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів НГУ в контексті нової парадигми військової освіти. Проблеми правоохоронної та освітньої діяльності. 2024. № 1. С. 37-45. DOI: 10.59226/3041-1971.1.2024.37-45
5. Савицька А. П. Застосування методу проєктів при навчанні майбутніх операторів БПЛА англійської мови за професійним спрямуванням у ВВНЗ // Педагогічний журнал (Запорізький національний університет). 2022. № 80, Т. 2. С. 143. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.80.2.28

УДК 378.147:811.111:355

ФОРМУВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ

Леся Руденко,
старший викладач кафедри іноземних мов,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного,
Львів, Україна, Lesrud2000@gmail.com

Вимоги до професійних навичок сучасного спеціаліста включають в себе володіння іноземною мовою не просто як одним з додаткових бажаних вмінь, а як життєво необхідним засобом комунікації в реальних професійних ситуаціях. На таку тенденцію звернули увагу і українські дослідники, зокрема Ставицька І.В., зазначаючи, що сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні, зокрема військової, характеризується зростанням ролі іншомовної комунікативної компетентності як невід'ємної складової професійної підготовки майбутніх фахівців [4 с. 46].

У педагогічній літературі українські науковці роблять акцент саме на активних комунікативних навичках як ключових складових професійної мовної компетентності студентів у вищій школі, зокрема під час вивчення іноземних мов професійного спрямування. В умовах інтеграції Збройних Сил України до євроатлантичного безпекового простору, участі у багатонаціональних навчаннях, штабних тренуваннях та міжнародних місіях особливої актуальності набуває здатність військовослужбовців не лише володіти іноземною мовою на рецептивному рівні, а й ефективно використовувати її у продуктивних видах мовленнєвої діяльності [2, с. 100].

Розвиваючи думку Пенні Ерр, котра писала, що здатність предметно говорити на конкретну тему протягом тривалого часу – це саме те вміння, що, ймовірно знадобиться дорослим… і тому потребує розвитку. [8, p. 129], Євдокімова І.В. зазначає, що презентаційні вміння, що передбачають здатність логічно структурувати інформацію, аргументовано викладати власну позицію, адаптувати мовлення до цільової аудиторії та використовувати мовні й немовні засоби впливу є однією з ключових складових іншомовної професійної комунікації [1, с. 23].

Більш того, в реаліях сьогодення презентаційні вміння – здатність чітко, логічно і переконливо представити інформацію усно іноземною мовою, стали не лише однією зі складових комунікативної компетенції загалом, але й перетворились на окрему професійну компетентність, що все більше цінується на ринку праці і має особливе значення для військових у сучасних умовах, оскільки від неї залежить оперативність і ефективність командної взаємодії, а зрештою, і виконання бойового завдання та виживання підрозділу.

Формування таких умінь у процесі вивчення іноземних мов виводить навчальний процес за межі традиційного засвоєння лексики і граматики та дозволяє поєднати мовну підготовку з розвитком критичного мислення, пізнавальних стратегій, здатності

аргументовано висловлювати власну позицію, адаптувати мовлення до потреб цільової аудиторії. Слід також зазначити, що презентаційні уміння сприяють розвитку здатності чітко формулювати повідомлення та вміння грамотно презентувати власні думки, ідеї, рішення тактико-оперативного характеру, обґрунтовувати позицію у міжнародному середовищі, під час багатонаціональних навчань, тренувань і операцій, що є критично важливим для майбутніх офіцерів у міжнародних контекстах.

Отже, зважаючи на вищевикладене, можна дійти висновку, що у військовій освіті комунікативні навички не менш важливі, ніж тактичні або технічні — вони формують лідерство, довіру і здатність впливати на колектив, особливо в кризових умовах.

На жаль аналіз наукових джерел засвідчує, що питання системного формування презентаційних умінь у майбутніх офіцерів залишається недостатньо вивченим. Також методичні підходи до формування презентаційних умінь саме у контексті професійної військової освіти, а також адаптація сучасних педагогічних технологій до вимог мовної підготовки за стандартами STANAG 6001 розроблені недостатньо [5, с. 58]. Більшість досліджень зосереджуються на загальнодидактичних або цивільних освітніх контекстах, що зумовлює необхідність подальших наукових розвідок з урахуванням специфіки військової освіти [5, с. 60].

При проведенні дослідження я мала на меті систематично обґрунтувати теоретико-практичні основи формування презентаційної компетентності студентів (курсантів) під час вивчення іноземної мови в умовах військового закладу вищої освіти, зокрема визначити алгоритм послідовного розвитку презентаційних умінь у процесі навчання, проаналізувавши теоретичні підходи до поняття презентаційних умінь у лінгвістичній та педагогічній науці, зокрема їхню роль у формуванні іншомовної комунікативної компетентності та емпірично оцінивши вплив використання презентаційної діяльності на рівень комунікативної компетентності студентів (курсантів), зокрема у формі експериментального впровадження у навчальний процес. А також запропонувати військовим викладачам іноземних мов практичні завдання та рекомендації щодо інтеграції презентаційних завдань у навчальні курси. На мою думку зараз саме час підняти та висвітлити питання розвитку презентаційних навичок, оскільки на даному етапі рішення окремо зосередитись на формуванні та розвитку таких вітально-необхідних умінь у військовослужбовців залежить виключно від бажання та ініціативи кожного окремого викладача, та від його вміння розвивати такі уміння на уроках в процесі вивчення іноземної мови.

Для покращення ситуації доцільно інтегрувати презентаційні завдання у заняття, включаючи регулярні усні виступи та мікропрезентації на кшталт невеликих виступів з обговоренням, презентацій проектів [7, с.4-7, p.8-12, p.81-85], щоденних презентацій новин та рольових ігор («прес-конференція» або «круглий стіл»).

Такі завдання, спрямовані на продукування мови, що належать до комунікативної частини комунікативного континууму, є більш, ніж просто практичними вправами. Однією зі стратегій, яку студенти, «оратори», повинні розвинути, є мистецтво обходити мовні проблеми в комунікації; а ті, хто продукує мову письмово, «письменники», також повинні знайти способи висловлювати свої думки, навіть якщо це ускладнюється через брак мовних засобів. [6, с. 252].

Також, розвитку презентаційних навичок у студентів може сприяти застосування інтерактивних методів, а саме, робота в парах і групах, проблемно-орієнтоване навчання, котрі допомагають моделювати реальні ситуації, де студенти не лише говорять, а й слухають питання та відповідають, таким чином підключаючи імпровізацію, як елемент безпосередньої реакції на спонтанну мовну ситуацію, що імітує умови використання мови у реальному життєвому мовному середовищі.

Тут слід зазначити, що такі завдання можуть служити показником ефективності навчальної програми, адже однією з головних переваг завдань, спрямованих на розвиток продуктивних навичок є те, що вони надають студентам та їхнім викладачам конкретні докази, котрі дозволяють оцінити наскільки добре йдуть справи (вивчення мови). Чим вільнішим є завдання, тим більша ймовірність побачити, наскільки успішною являється програма вивчення мови. [6, с. 249].

Для відстеження прогресу, проведення самооцінювання та підвищення рефлексії варто використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Вони дозволяють студентам тренувати презентації з інструментами для зворотного зв'язку (відеозаписи, онлайн-платформи, системи формативного оцінювання).

В процесі розвитку презентаційних навичок ми часто стикаємось з так званою мовленнєвою скутістю студента (inhibition). Проблема в тому, що «…Говоріння вимагає певного рівня взаємодії з аудиторією в режимі реального часу. Учні часто відчувають скутість, намагаючись говорити іноземною мовою в класі: вони бояться робити помилки, бояться критики і втратити авторитет або просто соромляться уваги, яку привертає їхня мова.» [9, с.121]. Тому надзвичайно важливо сформувати мотивацію до говоріння та безпечне мовне середовище. Студенти повинні відчувати безпеку та підтримку під час публічних виступів — це знижує мовний страх та сприяє більш вільній комунікації, що є важливим для подальшого професійного використання.

Методика послідовного і систематичного використання певних комунікативних завдань передбачає поетапне формування презентаційних умінь: від оволодіння базовими мовними засобами та структурою презентації до самостійного підготовлення й представлення професійно орієнтованих презентацій іноземною мовою з подальшою рефлексією та оцінюванням.

Практика показує, що застосування згаданих вище видів комунікативних завдань сприяє значному покращенню мовної компетентності та впевненості студентів у публічних виступах.

Дослідження формування презентаційних умінь відкриває широкі перспективи для подальшої наукової роботи в питаннях: інтеграції цифрових технологій (подальшого вивчення ефективності ІКТ-інструментів (напр., мультимедійних презентацій, платформи для спільної роботи онлайн) у процесі формування презентаційної компетентності), міжкультурного спілкування (дослідження ролі презентаційних умінь у міжкультурній комунікації військових не тільки під час міжнародних навчань, а і в реальній бойовій роботі, добору мовних стратегій з урахуванням культурних відмінностей), вивчення психолого-педагогічних аспектів (для розробки моделей підтримки студентів із різним мовним досвідом, мотивацією та тривожністю у публічних виступах іноземною мовою), проведення порівняльних досліджень (порівняння ефективності різних методичних підходів (task-based learning, інтегроване предметно-

мовне навчання (CLIL), презентаційні тренінги) у різних освітніх контекстах та спеціальностях).

Таким чином, формування презентаційних умінь у студентів, особливо військовослужбовців, під час вивчення іноземних мов є ключовою складовою як комунікативної компетентності, так і професійної підготовки майбутніх фахівців. В умовах війни ці навички мають стратегічне значення для військових, оскільки вони забезпечують ефективну комунікацію, лідерство та вплив у критичних ситуаціях.

Інтеграція практичних мовленнєвих завдань, використання активних та інтерактивних методів навчання з застосуванням сучасних технологій у процесі вивчення іноземних мов сприяє фасилітації розвитку презентаційних умінь, а системне використання презентаційних завдань у навчальному процесі підвищує мотивацію студентів (курсантів) до вивчення іноземної мови та створює умови для інтеграції мовної й професійної підготовки. Запропоновані методичні підходи можуть бути адаптовані до різних рівнів мовної підготовки та використані в межах підготовки до мовного тестування за стандартами STANAG 6001.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Євдокімова, І. В. (2018). Формування навичок усного мовлення студентів засобами презентацій. Іноземні мови, № 4, С. 22–27.

2. Мезенцева, Н. О., Гордієнко, О. В. (2020). Інтерактивні технології навчання іноземних мов професійного спрямування. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 3(97), С. 98–108.

3. Семенова, О. М., Сотнікова, Т. В. (2022). Використання технології task-based learning у курсах англійської мови професійного спрямування. Advanced Education, № 19, С. 89–96.

4. Ставицька, І. В. (2020). Формування комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземних мов. Advanced Education, № 14, С. 45–52.

5. Тимків, Л. М., Тимків, О. М. (2024). Презентаційні уміння як складова іншомовної комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету, № 1, С. 56–63.

6. Jeremy Harmer (2003). The Practice of English Language Teaching. Longman. Third Edition Completely revised and updated. pp.249, 252

7. Joanne Collie, Stephen Slater (1998) Cambridge Skills for Fluency Series. SPEAKING 4. CUP p.4-7, p.8-12, p.81-85

8. Penny Ur (1998). A Course in Language Teaching. Cambridge University Press pp. 121, 129

9. Penny Ur, Andrew Wright (1998). Five-Minute Activities. Cambridge University Press

УДК 37.091.33:001.891

НАУКОВА ГРАМОТНІСТЬ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Лілія Соболь,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри
практики англійської мови і методики її навчання,
ДДПУ імені Івана Франка, Дрогобич, Україна,
lilia.sobol@gmail.com
Марія Бушти́н,
магістрант кафедри практики англійської мови
і методики її навчання,
ДДПУ імені Івана Франка,
Дрогобич, Україна, ariia.bushtyn@dspu.edu.ua

Наукова грамотність є актуальним питанням сучасної освіти, оскільки саме здатність мислити критично, аналізувати й узагальнювати інформацію, аргументовано формулювати та висловлювати власну думку становить основу успішного навчання й подальшої професійної діяльності фахівця. В умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства та інтеграції України в європейський і світовий освітній простір проблема формування наукової грамотності набуває особливої значущості.

У світовій освітній практиці наукова грамотність розглядається як інтегрована компетентність, що поєднує мовні, когнітивні, інформаційні та соціокультурні складові. Її рівень перевіряється за допомогою стандартизованих тестів, які орієнтовані не на відтворення знань, а на виявлення здатності до логічного, аналітичного й критичного мислення. Водночас у вітчизняній освітній системі формування наукової грамотності, зокрема наукового письма, досі має фрагментарний характер і потребує системного осмислення.

Метою дослідження є теоретичний аналіз феномена наукової грамотності та визначення особливостей її формування в навчальних закладах України в контексті сучасних освітніх трансформацій.

Для досягнення поставленої мети передбачено розв’язання таких завдань:

- проаналізувати зміст поняття «наукова грамотність» у сучасному педагогічному дискурсі;
- охарактеризувати основні компоненти наукової грамотності;
- узагальнити міжнародний досвід оцінювання наукової грамотності;
- виявити проблеми формування наукового письма в закладах освіти України;
- обґрунтувати роль академічного письма українською та англійською мовами;
- окреслити перспективи подальших наукових досліджень зазначеної проблеми.

Матеріалами дослідження стали наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених з проблем наукової грамотності, академічного письма та наукової комунікації, а також аналітичні й нормативні освітні документи.

Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи, які визначають сучасну парадигму розвитку освіти.

Щодо застосованих методів, то ефективними виявилися теоретичний аналіз і синтез наукових джерел, порівняльний аналіз міжнародного й вітчизняного досвіду, узагальнення, систематизація та логіко-структурний аналіз педагогічних підходів до формування наукової грамотності.

Наукова грамотність є комплексною характеристикою особистості, що охоплює здатність працювати з науковою інформацією, критично її оцінювати та продукувати власні знання. Провідною складовою цієї компетентності є наукове письмо (Academic Writing), яке виступає основним засобом фіксації та поширення результатів наукової діяльності.

Аналіз освітньої практики в Україні засвідчує, що наукове письмо тривалий час не розглядалося як обов'язковий компонент освітніх програм. Його елементи зазвичай представлені вибірково, без чітких стандартів і методичних підходів. Унаслідок цього випускники шкіл і закладів вищої освіти часто відчувають труднощі з формулюванням власних думок, аргументацією та логічною організацією тексту. Причинами такої ситуації є орієнтація традиційної школи на заучування, репродуктивні методи навчання та недостатня інтеграція міжпредметних зв'язків. Уроки мови зосереджені переважно на орфографії та пунктуації й відірвані від інших навчальних дисциплін, що обмежує розвиток функціональної, академічної грамотності.

Міжнародний досвід демонструє ефективність підходів, за яких письмо розглядається як універсальний інструмент навчання з усіх предметів. Мова в такому контексті постає не як сукупність правил, а як *метакомпетенція*, без якої неможливі ні пізнання, ні наукова комунікація.

Особливої актуальності набуває опанування науковим письмом англійською мовою, яка сьогодні функціонує як універсальна мова освіти та міжнародної академічної комунікації. Переважна більшість провідних наукових журналів, міжнародних конференцій, освітніх платформ і дослідницьких проєктів використовує англійську мову як основний засіб фахового спілкування. Дуже важливими для поступу науки є також такі форми усного спілкування, як доповіді, лекції, дискусії, семінари, круглі столи тощо [див. про це: 3, с. 44].

Участь українських здобувачів освіти в програмах академічної мобільності, міжнародних наукових обмінах, спільних дослідницьких ініціативах і грантових проєктах вимагає не лише загального володіння іноземною мовою, а й сформованих навичок академічного письма та наукової комунікації в міжкультурному контексті, адже, як слушно стверджує Е. Коляда, «англійська мова… домінує сьогодні в міжнародному науковому просторі як глобальна мова науки» [2, с. 125].

Опанування науковим письмом англійською мовою передбачає здатність створювати тексти різних жанрів наукового дискурсу – анотації, тези доповідей, наукові статті, дослідницькі проєкти, – із дотриманням міжнародних стандартів логіки викладу, аргументації, академічної доброчесності та стилістичної нормативності. Водночас важливою складовою є розуміння особливостей академічної культури інших країн, уміння адекватно представляти власні наукові ідеї, вести фахову дискусію та інтерпретувати наукові тексти, створені в іншому культурному й освітньому середовищі. Таким чином, розвиток навичок наукового письма англійською мовою є необхідною

умовою інтеграції української освіти й науки у світовий науковий простір та формування конкурентоспроможного фахівця нового покоління.

Подальші наукові дослідження проблеми наукової грамотності доцільно спрямувати на:

- розроблення національних стандартів формування наукової грамотності;
- упровадження міжпредметних моделей навчання академічного письма;
- вивчення ефективності методик розвитку наукового письма українською та англійською мовами;
- удосконалення підготовки педагогічних кадрів у сфері академічного письма.

Окрему увагу слід присвятити поглибленому дослідженню формування ефективної наукової комунікації сучасної молоді, про що у своїй праці «Ґенеза поняття ‘академічна комунікація’ як категорії сучасної лінгводидактики» [1] наголошує дослідниця М. Козолуп. Системне використання цих підходів «сприятиме глибокому, довготривалому й мотивованому засвоєнню наукової термінології та допоможе сформувати готовність здобувачів до міжнародної професійної комунікації» [див. про це: 4, с. 562].

У висновках зазначимо, що наукова грамотність є ключовою умовою підготовки конкурентоспроможного фахівця XXI століття. Її формування в навчальних закладах України потребує системного підходу, переосмислення ролі мови в освітньому процесі та інтеграції наукового письма в усі навчальні дисципліни. Реалізація зазначених напрямів сприятиме підвищенню якості освіти й успішній інтеграції України в міжнародний науково-освітній простір.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Козолуп М. С. Ґенеза поняття «академічна комунікація» як категорії сучасної лінгводидактики. *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис».* 2018. № 3. С. 117-122.
2. Коляда Е. Важливість опанування академічним письмом англійською мовою. *Тенденції та перспективи розвитку викладання іноземних мов в інноваційному суспільстві: зб. наук. праць І Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 25-26 листопада 2022 р. Дніпро: Ліра. С. 125-127.
3. Селігей П. Світло і тіні наукового стилю: монографія / НАН України. Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні. Вид. друге. Київ: Вид. дім «Києво Могилянська академія», 2018. 627 с.
4. Сирко І.М. Оптимізація процесу засвоєння студентами професійної англомовної лексики. *Advanced Technologies in Scientific Research. Proceedings of the 3d International scientific and practical conference.* Ротердам, Нідерланди. 2025. P. 557-563.

UDC 373.5:004

DEVELOPING IT STUDENTS' PRESENTATION SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Liubov Kozub,
PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Mathematical Faculties,
Educational and Scientific Institute of Philology,
Taras Shevchenko National University, Kyiv, Ukraine, liubov.kozub@knu.ua

In today's digital world, information technology (IT) specialists are increasingly required to communicate complex technical ideas clearly and persuasively to their clients, partners, and peers. While technical expertise remains a core professional requirement, the ability to present projects, software solutions, and innovative ideas in a foreign language, most often English, has become an essential component of professional competence for IT students. Developing presentation skills during foreign language classes therefore plays a crucial role in preparing future IT professionals.

The professional activities of IT specialists frequently involve oral communication in formal and semi-formal settings. These include presenting software products to clients, pitching startup ideas to investors, reporting project outcomes to international teams, defending technical decisions, and participating in conferences and online meetings. In such contexts, successful communication requires not only language accuracy but also the ability to structure information logically, adapt explanations to non-specialist audiences, use visual aids effectively, and employ persuasive strategies. Therefore, foreign language classes aimed at IT students have a unique responsibility: they must integrate language development with profession-oriented communication training, ensuring that students can feel confident and work effectively in multilingual and multicultural professional environments.

It is important to note that teaching presentation skills to IT students aligns with the principles of English for Specific Purposes (ESP) and Content and Language Integrated Learning (CLIL) (Andriichuk, Lazorenko, & Doronina, 2024; Nguyen & Tran, 2023). These approaches stress the need for language teaching to be closely connected to learners' academic disciplines and professional contexts. For IT students, this means that presentation tasks should be based on authentic technical content, such as software development processes, cybersecurity issues, artificial intelligence applications, data analysis, or emerging digital technologies. By engaging with subject-specific topics, students perceive presentation activities not as abstract language exercises but as meaningful professional practice, which significantly increases motivation and learner engagement.

One effective strategy for developing presentation competence among IT students is the use of authentic video materials created by professional speakers. Platforms such as YouTube offer a vast selection of high-quality presentations, with TED Talks being particularly valuable due to their focus on innovation, technology, and scientific advancement. Many TED speakers are IT professionals who present complex ideas in an accessible and engaging manner. These presentations demonstrate how technical content can be communicated clearly to a broad

audience through storytelling, analogy, visual support, all of which are skills directly relevant to future IT specialists.

In foreign language classrooms, TED Talks can serve as both linguistic and professional models. Through guided analysis, students can examine how speakers structure their presentations, introduce problems, explain technical concepts, and employ effective concluding techniques. Attention can be drawn to language use, particularly rhetorical questions, metaphors, and data visualization, as well as to non-verbal elements such as eye contact, gestures, posture, and voice modulation. Such analysis helps IT students bridge the gap between technical expertise and communicative effectiveness, demonstrating that successful presentation depends not only on content accuracy but also on delivery and audience engagement.

TED Talks can inspire students' own presentation practice. After viewing and discussing some videos, students may get a task to prepare short presentations on IT-related topics, using similar structural patterns or presentation techniques. For example, they might explain how a particular algorithm works, address cybersecurity issues, or discuss ethical challenges in artificial intelligence. Scaffolding plays a crucial role at this stage: teachers can offer presentation templates, lists of useful phrases for describing processes or comparing technologies, and guidelines for designing effective slides. Such support is especially important in foreign language contexts, where linguistic challenges may otherwise hinder students' ability to express technical ideas confidently.

As students progress to upper-intermediate levels, presentation tasks can become more complex and collaborative, reflecting the realities of professional IT work. One particularly effective approach involves engaging students in international collaborative initiatives such as Collaborative Online International Learning (COIL) projects. COIL connects students from different countries and institutions, enabling them to work together virtually on shared academic or professional tasks. For IT students, COIL projects often involve joint research or technology-related problem-solving, culminating in collaborative presentations delivered to international panels of professors and industry professionals.

A practical example of such collaboration is the experience of IT students from Taras Shevchenko National University of Kyiv, who participated in COIL projects together with their peers from the American University in the Emirates (AUE) and Universidad Santo Tomás in Chile (Kozub, 2025; Liashenko & Liashenko, 2024; Stepanenko, 2025). Within these projects, students worked in multinational teams to explore technology-related topics, exchange professional perspectives, and jointly prepare presentations in English. This form of cooperation enabled Ukrainian students to apply their foreign language skills in authentic professional contexts while simultaneously developing teamwork, problem-solving, and intercultural communication competences. As a result, students reported increased confidence in presenting technical content, greater awareness of global IT practices, and an improved ability to adapt their communication to diverse audiences.

Participation in COIL projects provides students with an authentic communicative environment that closely resembles real international collaboration in the IT-sector. Working in multinational teams, students have the opportunity to coordinate tasks across time zones, clarify technical terminology, and resolve misunderstandings arising from linguistic and

cultural differences. Such interaction mirrors professional IT settings, where collaboration with international partners is common and effective communication is essential for project success.

Preparing a joint presentation in this context requires a high level of communicative competence, including clarity, flexibility, and intercultural sensitivity. Students learn to explain technical concepts not only accurately but also in a way that is comprehensible to peers with different educational backgrounds and level of expertise. They also develop the ability to integrate multiple viewpoints into a coherent presentation, use digital tools collaboratively, and respond to questions from an international audience. These skills are directly transferable to future professional situations, such as international project meetings, technical briefings, and conference presentations, thus reinforcing the value of COIL projects in foreign language instruction for IT students.

Moreover, COIL-based presentations are typically prepared and delivered in English. This is particularly beneficial for IT students, who are likely to use English in international professional settings where diverse accents and communication styles are the norm. Presenting in such contexts helps students build confidence, reduce communication anxiety, and develop strategies for overcoming misunderstanding – skills that are critical in real-world IT environments.

In conclusion, developing presentation skills in foreign language classes is a crucial element of professional training for IT students, as it equips them with the ability to communicate complex technical ideas effectively in international and multicultural contexts. By integrating ESP and CLIL-oriented approaches, using authentic professional models such as TED Talks, and engaging students in international collaborative initiatives like COIL projects, foreign language teaching can closely mirror real-world IT communication practices. Such an approach not only enhances linguistic competence but also fosters confidence, intercultural awareness, and professional communication skills, thus preparing future IT specialists to participate successfully in global academic and professional environments.

REFERENCES

1. Andriichuk, T., Lazorenko, L., & Doronina, N. (2024). Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Teaching IT Students English for Specific Purposes (ESP). *International Journal of Innovative Technologies in Social Science, 4*(44). URL: https://doi.org/10.31435/ijitss.4(44).2024.3099

2. Kozub, L. (2025). Integrating COIL into foreign language education: a cross-disciplinary approach to intercultural competence and communication skills. *«Актуальні питання лінгводидактики: традиції та новаторство: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (09.10.2025-10.10.2025, Запоріжжя)»,* 41–44.

3. Liashenko, L., & Liashenko, K. (2024). Virtual international practices for global interdisciplinary learning. *Матеріали V міжнародної наукової конференції «Стратегіні напрямки розвитку науки: фактори впливу та взаємодії* (*11.10.2024, Луцьк, Україна)»*, 198–204. URL: https://doi.org/10.62731/mcnd-11.10.2024.002

4. Nguyen, T. U. N., & Tran, V. M. Y. (2023). Using CLIL in ESP Teaching to Enhance Students' Specialized Knowledge. *Proceedings of the 19th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning (AsiaCALL 2022),* 177–184.

5. Stepanenko, O. I. (2025). The use of innovative technologies in ESP instruction for IT students within the framework of open education. *Actual Issues of Modern Science. European Scientific E-Journal, 38*, 28–42. URL: https://doi.org/10.47451/ped2025-08-01

UDC 37.03

THE USE OF PRESENTATIONS BY UNIVERSITY STUDENTS (INCLUDING CADETS) AT SCIENTIFIC CONFERENCES

Olena Mamonova,
PhD in Pedagogics, associate professor,
associate professor of Foreign Language Department,
Donetsk State University of Internal Affairs,
Kropyvnytskyi, Ukraine, mamonovadli@ukr.net

Scientific conferences constitute an essential component of the modern academic environment, serving as platforms for the dissemination of research results, scholarly dialogue, and professional networking. For university students, participation in scientific conferences represents an important stage of academic development and integration into the scholarly community. Among the various forms of academic communication employed at conferences, oral and multimedia presentations remain the most common and pedagogically significant.

In higher education, presentations are not merely tools for transmitting information; they function as complex communicative practices that combine research content, visual representation, rhetorical strategies, and public speaking skills. Recent studies indicate that systematic engagement in academic presentations contributes to the development of critical thinking, academic literacy, and professional communication competencies (Adnan, A. H. M., 2025; Furumizu, C., 2025).

For cadets studying in specialized higher education institutions, presentation skills acquire additional significance. Their academic communication is often closely linked to professional requirements, institutional standards, and applied problem-solving. Consequently, the use of presentations at scientific conferences should be examined as a multifaceted educational practice that supports both academic and professional formation.

The purpose of this work is to analyze the use of presentations by university students, including cadets, at scientific conferences, focusing on pedagogical value, visual and technological aspects, communicative challenges, and strategies for effective preparation.

Participation in scientific conferences provides students with an authentic learning environment that extends beyond traditional classroom instruction. Conferences enable experiential learning, allowing students to present original research, engage in academic discussions, and receive feedback from a broader scholarly audience. Research published after 2020 emphasizes that such experiences enhance students' motivation, self-efficacy, and understanding of disciplinary norms (Furumizu, C., 2025).

For students, preparing a conference presentation necessitates deep engagement with research content. The requirement to explain findings concisely encourages synthesis, evaluation, and reflection. These processes align with constructivist learning approaches, which emphasize active knowledge construction through meaningful academic tasks.

Cadets benefit from conference participation by applying institutional values such as discipline, responsibility, and clarity within an academic context. Student scientific conferences

in Ukraine demonstrate that cadets' participation contributes to the development of academic communication skills and professional self-identification [1].

Academic presentations represent a distinct genre of scholarly discourse characterized by the integration of oral explanation and visual support. Unlike written academic texts, presentations require real-time interaction with an audience, immediate clarity, and adaptability. Research indicates that effective academic presentations depend not only on subject knowledge but also on rhetorical awareness, audience analysis, and visual literacy (Nguyen, K. T. B., & Ly, T. Y. N., 2025).

Students encounter various presentation formats at scientific conferences, including oral presentations, poster sessions, panel discussions, and virtual presentations. Each format imposes specific communicative and technical requirements. Oral presentations require structured narration and time management, while poster presentations emphasize visual clarity and interactive discussion.

For cadets, oral presentations are particularly prevalent, often aligned with applied research topics and institutional priorities. This context influences both content selection and presentation style, emphasizing practical relevance and evidence-based conclusions.

One of the key pedagogical functions of conference presentations is the development of transferable academic and professional skills. Studies demonstrate that regular presentation practice improves students' public speaking confidence, critical thinking, and ability to synthesize complex information (Adnan, A. H. M., 2025).

Presentations also serve as formative assessment tools. Feedback from conference participants enables students to refine both research content and delivery strategies. Compared to traditional classroom assessment, conference feedback is often perceived as more authentic and motivating (Furumizu, C., 2025).

For cadets, presentation skills are closely linked to future professional tasks such as briefing, reporting, and formal communication. Consequently, conference presentations contribute simultaneously to academic achievement and professional readiness.

Visual literacy has become a core component of academic communication in higher education. Contemporary research highlights that visual design significantly affects audience comprehension, attention, and retention of information (Sandoval, Y., Rojas, C., Lagos, G., Farías, B., Quezada, S., & Gajardo, L., 2025). Poorly designed slides may obscure key messages, whereas clear and coherent visuals enhance understanding.

Effective slide design is based on several principles: logical structure, readability, consistency, and purposeful use of visual elements. Limiting text, using legible fonts, and employing graphs and diagrams to illustrate data are widely recommended practices (Sandoval, Y., Rojas, C., Lagos, G., Farías, B., Quezada, S., & Gajardo, L., 2025).

Ethical considerations also play an important role in visual design. Students must properly attribute images, figures, and data sources to maintain academic integrity. Research indicates that students often underestimate the importance of citing visual materials, particularly in oral presentations (Nguyen, K. T. B., & Ly, T. Y. N., 2025).

The quality of conference presentations is closely linked to the digital tools used for their preparation and delivery. Traditional software such as Microsoft PowerPoint remains dominant, while platforms like Canva, Prezi, and Google Slides have gained popularity due to their collaborative and design-oriented features (Adnan, A. H. M., 2025).

The transition to online and hybrid conferences has significantly reshaped presentation practices. Virtual presentations require heightened clarity, structured content, and effective use of visual materials due to reduced non-verbal communication cues (Apridayani, A., 2024). Technical reliability and digital competence have become critical components of presentation success.

Interactive and multimedia elements, including videos and animations, can enhance engagement when used appropriately. However, excessive multimedia may distract from the research message. Educational research emphasizes the need for guided instruction on effective multimedia integration (Sandoval, Y., Rojas, C., Lagos, G., Farías, B., Quezada, S., & Gajardo, L., 2025).

Public speaking anxiety remains one of the most common challenges for students presenting at scientific conferences. Empirical studies confirm that anxiety can negatively affect speech fluency, posture, and audience interaction (Nguyen, K. T. B., & Ly, T. Y. N., 2025). Structured rehearsal, peer feedback, and supportive mentoring have been shown to mitigate these effects.

Another significant challenge is handling audience questions. Students often struggle to respond spontaneously to critical or unexpected questions, particularly in international conference settings. Developing skills for academic dialogue and reflective response is therefore essential (Furumizu, C., 2025).

Language barriers also pose difficulties, as many conferences require presentations in English. Limited language proficiency can undermine otherwise strong research presentations, highlighting the need for targeted linguistic support (Apridayani, A., 2024).

Cadets operate within a distinct educational and institutional context that influences their academic communication. Their presentations often reflect higher levels of formalization, strict adherence to time limits, and emphasis on applied outcomes. Research suggests that these characteristics enhance clarity but may reduce communicative flexibility [1].

The professional orientation of cadet education shapes both content and delivery style. Presentations frequently focus on problem-solving and operational relevance, requiring cadets to balance professional terminology with academic accessibility.

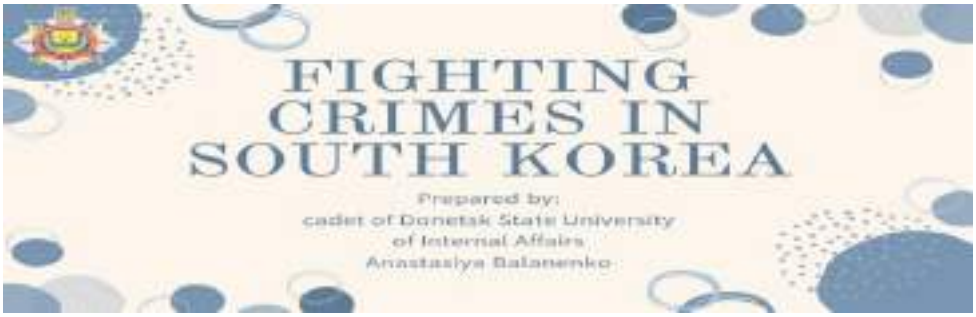
Integrating presentation training into the curriculum is one of the most effective strategies for improving student performance. Sustained instructional approaches that combine theory, practice, and reflection are more effective than isolated presentation assignments (Adnan, A. H. M., 2025).

Academic supervisors play a central role in guiding students through topic selection, research design, and presentation delivery. Iterative feedback significantly improves presentation quality and student confidence (Furumizu, C., 2025).

Peer learning and collaborative preparation also contribute to skill development. Mock conferences and peer review sessions allow students to refine delivery techniques and gain experience in academic dialogue.

The students and cadets of Donetsk State University of Internal Affairs take part in different conferences conducted in foreign languages, such as “Law Enforcement Agencies: the Defense of Public Order and Constitutional Freedoms during Peace and Martial Law” (DonSUIA), “Linguistics and Law in Security Sphere: Foreign Experience” (Kyiv, NAIA), “Language and Law: Linguistic Aspect of Understanding, Definition and Using Law” (Odessa,

OdSUIA) and others. They prepare not only theses but also presentations of the material in PowerPoint. We give as an example a part of presentation of cadet Anastasiya Balanenko on the topic “Fighting Crimes in South Korea”.



The use of presentations by university students, including cadets, at scientific conferences represents a multifaceted educational practice that integrates academic, technological, and communicative dimensions. Contemporary research demonstrates that presentations play a critical role in developing academic competence, professional communication skills, and scholarly identity.

Scientific conferences provide authentic learning environments in which students can apply theoretical knowledge, engage with academic communities, and receive meaningful feedback. For cadets, conference presentations also support professional preparation by reinforcing clarity, discipline, and responsibility.

Despite challenges related to anxiety, technology, and language, effective pedagogical strategies and institutional support can significantly enhance presentation outcomes. Future research should continue to explore context-specific approaches to presentation training, particularly within digital and hybrid conference formats.

REFERENCES

1. Матеріали XVI Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Іноземні мови у сучасному комунікативному просторі», 17–18 квітня 2025 р., Херсонський національний технічний університет. Херсон, 2025. URL: https://eir.kntu.net.ua/jspui/handle/123456789/1990

2. Adnan, A. H. M. (2025). Enhancing university students' English presentation skills with outdoor video tasks. *International Journal of Research and Innovation in Social Science, 9*(10), 8753-8766. https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.910000720

3. Apridayani, A. (2024). Challenges and issues in English presentation through online platforms among Thai university students. *Journal of Education Research*. https://doi.org/10.1155/2024/9468486

4. Sandoval, Y., Rojas, C., Lagos, G., Farías, B., Quezada, S., & Gajardo, L. (2025). Designing a virtual reality platform for university students: An immersive approach to developing oral presentation skills. *Education Sciences, 15*(12), 1655. https://doi.org/10.3390/educsci15121655

5. Furumizu, C. (2025). Making a difference through presentations: Let's speak. *Frontiers in Education*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1465227

6. Nguyen, K. T. B., & Ly, T. Y. N. (2025). How final-year English majors view oral presentations as a practical speaking technique. *European Journal of English Language Studies, 5*(2), 83-96. https://doi.org/10.12973/ejels.5.2.83

UDC 378.04:34

FORMATION OF A CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION AMONG FUTURE SPECIALISTS OF THE STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE

Olesia Minenko,
Candidate of sciences in philology, associate professor,
Associate professor of Language Training Department,
National University of Civil Protection of Ukraine,
Cherkasy, Ukraine, alesyaminenko@ukr.net
Oksana Ivashchenko,
Candidate of sciences in pedagogics, associate professor,
The Head of Language Training Department,
National University of Civil Protection of Ukraine,
Cherkasy, Ukraine, ivashchenko_oksana@nuczu.edu.ua

Nowadays, the necessary task of the national revival of Ukraine is to raise the culture of the language of society, arming with knowledge of the stylistic riches of the language, especially the youth, who are receiving higher education in the humanities and who will use the word as a tool of labor, a carrier of information and a means of spiritual influence, and thus contribute to the elevation of the culture and spirituality of the people. Mastering the state language is a vital need of every person, since on the territory of the state it is the state language that serves as the guarantor of human mutual understanding.

The image of a specialist through the prism of knowledge of the state language implies mandatory possession of the culture of the language, which encompasses a certain system of norms: lexical, orthoepic, orthographic, stylistic, grammatical. The linguistic and cultural education of a specialist, his ability to communicate in accordance with modern national norms, to discuss correctly, guarantee, according to scientists and practitioners, almost 87% of success in professional and business relations.

The aim of the article is to investigate the main causes of difficulties in professional communication and find ways to overcome communication barriers. Speech culture has great national and social significance: it ensures tolerant communication between people, ennobles their relationships, contributes to the improvement of the general culture of both an individual and society as a whole. Therefore, each of us must take care of our speech culture and demand this from others [1, p.10].

The formation of foreign language business communication skills is an integral component of the professional training of future specialists of any profile. It is an undeniable fact that a modern successful specialist must necessarily possess business communication skills (conducting business conversations, negotiations, meetings, discussions, telephone conversations, conducting business correspondence, etc.). Today, in the professional training of specialists in domestic higher education institutions, there are certain contradictions: between the social order of society for specialists in various industries who possess foreign language business communication skills, and the insufficient level of their foreign language training; the need for systematic training of specialists for professional communication and the lack of

appropriate interdisciplinary coordination. All of the above led to the preparation of methodological recommendations for the formation of foreign language communication skills of modern specialists [2, p.5].

True professionalism in any activity is associated with an intense and persistent motivational and emotional orientation of a person to achieve significant results of activity, which is impossible to achieve without high professional competence, which assumes the presence of a person with appropriate knowledge, skills and abilities. Undoubtedly, each profession requires specific knowledge, special skills, however, for many professions the ability to communicate, interact with other people is extremely important, which largely determines high professionalism, professional competence. Such professions, in particular, include the professions of a teacher, psychologist, social worker, manager. Today's specialist - professional must have general and special knowledge and skills to use them in practical professional activities, as well as business communication skills, including foreign language [3, p. 66].

The communicative aspect of speech culture involves observing communicative features of speech. In textbooks and manuals devoted to the problem of forming a speech culture, from 4 to 14 qualities of speech are distinguished. Their modern classifications differ, but for the most part they distinguish content, purity, accuracy, clarity, logic, consistency, richness (diversity), relevance, imagery. In our opinion, when working on the formation of a speech culture of high school students, it is necessary, first of all, to focus their attention on the fact that speech can be perfect only under the condition of comprehensive observance of all these features, which are difficult to separate one from another, for example, accuracy from clarity, logic from consistency, expressiveness from imagery. Thus, accuracy, that is, the ability to think clearly and understandably, to use words in accordance with their linguistic meaning, to know the subject of speech, is closely related to the richness or diversity of speech, since the most important means of accuracy in our speech is the lexical richness of the Ukrainian language, because it has significant opportunities for choosing linguistic means [4, p.121].

The business style of the Ukrainian language was formed late, so it was mainly based on ancient models and what was created in this regard by other peoples. Therefore, it is no coincidence that there are so many borrowings in the business style today. The choice of foreign languages is due to the fact that the main flow of scientific and technical information comes to Ukraine in English.

Communicative deviations – failure of the addressee to achieve the communicative goal, lack of mutual understanding and agreement between the participants in communication. The causes of communicative barriers and difficulties arise under the influence of external and internal factors. A common cause of communicative deviations are language means: incorrectly used words, inaccuracies, inappropriateness, typos, omissions, language errors that violate lexical, grammatical and other norms, distorted syntactic constructions, incomplete sentences used by addressees in an incomprehensible situation for the addressees, etc.

Communicative deviations include:

1. Tautology – semantic duplication of part or the whole statement. For example: protective immunity, the most optimal, vocabulary;

2. Unmotivated use of a word in context. For example: This question is answered correctly. The adverb "correctly" in Ukrainian is used in the meaning of "to be devoted." The

above context requires the use of the word "correctly". So, the sentence is correctly constructed: This question is answered correctly;

3. Difficulties in agreeing a noun with a numeral. For example: three tenths of a percent (instead of a percent - after fractional numerals, the noun is only in the genitive singular).

Foreign words require a critical attitude. They should be used when necessary, when there is no corresponding equivalent in the Ukrainian language, or they have received international recognition. International terms include financial, accounting, postal and telegraphic communications (letterhead, fine, parcel, visa, stamp, marketing, manager, finance, budget, advice note, debit).

To use foreign words correctly, you must adhere to the following rules:

• do not use foreign words in the text if there are equivalents in the Ukrainian language: extraordinary - special, coordinate - agree, limit - limit, priority - primacy, reproduce - reproduce, appeal - address, argument - basis, proof, dominate - prevail, symptom - sign, chief - leader;

the borrowed word should be used correctly, according to its meaning (the effectiveness of the economy regime depends on how much financial expenses are limited). In this sentence, half of the words are borrowed, and the word limited is also used incorrectly, since limit is a limit norm, then it is not expenses that are limited, but funds;

• do not use the Ukrainian word itself and its foreign equivalent in the same text (coordinate - to coordinate, extraordinary - special, fix - to record, limit - to limit, prerogative - advantage, symptom - sign).

Thus, the use of the Internet contributes to the formation of skills and abilities of professional communication. The results of experimental work indicate the formed skills in expressing opinions and recommendations, developing business plans and conducting presentations.

Effective in training is the use of role-playing, business, situational and research games, game design, the result of which was: formed skills in assessing one's own behavior and the behavior of others; implementation of the forecast of activity results; direction of further promising professional development; development of personal and professional motivation; formation of skills of understanding each other; successful imitation of the activities of an international manager and marketer; development of professionally significant skills for the future specialist. In the process of experimental work, the formation of personal traits and managerial qualities of the future specialist was taken into account. For successful professional activities, we focused on creativity, the desire to win, emotional balance, responsibility, reliability, independence, and sociability [6].

REFERENCES

1. Царьова І. В. Грицай І.О. Ц 20 Культура професійного мовлення юриста: навчальний посібник / І. В. Царьова, І. О. Грицай. К.: «ХайТек Прес», 2017. 140 с.

2. Козубовська І.В., Канюк О.Л., Бабинець М.М. Формування вмінь іншомовного ділового спілкування у процесі професійної підготовки фахівців (навчально-методичне видання). ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Ужгород, 2021. 37 с.

3. Ковтун В.В. Професійна підготовка менеджерів як проблема вітчизняної педагогіки. Теоретичні питання культури освіти та виховання. К.: КНЛУ, НМАУ, 2006. Вип. 31. С. 65-68.

4. Пентилюк М. І. Ділове спілкування та культура мовлення. Навч. посіб. / М. І. Пентилюк, І. І. Марунич, І. В. Гайдаєнко – К.: Центр учбової літератури, 2011. 224 с.

5. Сайфуліна О.С. Подолання комунікативних девіацій як засіб підвищення культури мовлення на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням)/ Збірник наукових праць ДонНАБА № 4. Том 2. 2017.

6. Бичок А.В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту/ 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти Дисертація, 2010.

UDC 37.01/.09+ 811.111 (073)

THE LANGUAGE OF DEADLINES: HOW TIME PRESSURE CHANGES THINKING, AFFECTS CREATIVITY, AND THE HEALTH OF TEAMS

Svitlana Rubtsova,
PhD in Educational and Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Language Training and Communication,
Kyiv National University of Construction and Architecture,
Kyiv, Ukraine, rubtsova.sv@knuba.edu.ua
Oleksandr Makarenko,
MSc student, Public Administration in Urban Development,
Urban Studies and Spatial Planning Faculty,
Kyiv National University of Civil Engineering and Architecture,
Kyiv, Ukraine, makarenko_oie-2025@knuba.edu.ua

The actuality of this piece of scientific research is defined by the importance of differentiating the analyses of how time pressure affects the quality of thinking, productivity, creativity, and well-being of employees and students who study and work.

Based on Daniel Kahneman's ideas, it shows that time pressure pushes people to think quickly and intuitively, increasing the risk of impulsive and wrong decisions, while complex tasks require slow, energy-intensive, but more accurate analysis. Research data on the relationship between the subjective feeling of not having enough time and stress and weakened executive functions, as well as the negative impact of time pressure on creativity, is considered. The culture of overload and chaotic deadlines is compared with Agile approaches, where the emphasis is on a sustainable pace of work and planning in line with the team's actual capacity.

Different types of tasks require different types of thinking. Some decisions emerge almost instantly–as an intuitive response based on experience, associations, and quick assessments. However, intuition does not always work – there are tasks for which it produces systematically incorrect results, especially when calculations are needed, assumptions must be checked, or abstract reasoning is required.

Daniel Kahneman describes two systems of thinking–System 1 and System 2. System 1 is fast, automatic, and intuitive. It generates the first answer and often creates a feeling of immediate knowing. System 2, by contrast, is slow and rational. It requires effort, concentration, and energy–and, most importantly, it requires time for analysis and decision-making (Kahneman, 2011).

A critical issue is that while making decisions, it may seem to us that we have thought everything through well, but in fact, a substitution occurs: we remain in System 1 mode and only rationalise an intuitive decision that has already been made. System 2 is activated when intuition does not provide a reliable answer, when verification is needed, or when something requires heightened attention (a non-standard situation, a question for which no instant learned answer is available, etc.). That is why complex tasks–for example, mathematical ones – are practically impossible to solve well “on the run”: they require focus and time.

The impact of time pressure on productivity and well-being. The central idea in the study by Rachel F. Sussman and Robert Sekuler on the subjective experience of time pressure and its effects on executive functions and stress is that not only an objective lack of time, but even the lived experience of "not keeping up" or being late can increase stress levels (Sussman & Sekuler, 2022). This leads to a typical causal chain: stress impairs executive functions, including control mechanisms and cognitive inhibition.

In practical terms, this means that under constant haste it becomes harder for a person to stop, self-check, maintain focus, avoid impulsive mistakes, and resist distractions toward the simplest–but not necessarily correct–solutions. Thus, time pressure becomes not merely an organisational factor, but a psychological one that directly affects the quality of thinking.

In this context, it is useful to compare organisational approaches to work. Methods such as Agile (flexible development) involve breaking work into short cycles–iterations lasting 1–2 weeks. Often at the start, or during the process, the result is not fully known – technologies may change faster than development cycles, or the client may gradually clarify expectations. In this logic, instead of one large final deadline, short planning periods and regular priority reviews appear. This can reduce the destructive impact of time pressure on performers, because the focus shifts to a manageable scope of work within each cycle.

Maarit Laanti examines how transitioning to Agile approaches can reduce stress while maintaining team productivity. One key idea is the principle of a sustainable pace: a team works at a rhythm that can be maintained long-term without exhaustion. In practice, this is implemented through the concept of velocity – planning the next sprint based on how much work the team completed in the previous cycle (Laanti, 2013).

Such a mechanism creates predictability and reduces chaos. Comparisons of employee groups show an important pattern: a stable rhythm correlates with higher, more consistent productivity, whereas working in overload mode and under chaotic deadlines does not produce a sustainable gain and instead amplifies risks – quality loss, rising tension, conflict, and burnout. In effect, acceleration at any cost does not create long-term efficiency.

At the same time, this approach is not universal. In fields such as medicine, architecture, engineering, construction, and energy, there are objective time constraints and critical points where failure to complete a task can lead to serious consequences. In such conditions, the question is not whether deadlines should be abolished – the answer lies in how to minimise their toxic effects without losing decision quality.

Research by Teresa M. Amabile also shows that time pressure is not a reliable stimulus for creativity. On the contrary, under time pressure, employees more often switch to superficial, conservative, and narrow thinking. They explore alternatives less, take fewer risks with new approaches, and close a task faster with the first acceptable answer (Amabile et al., 2002).

The author concludes that creativity requires conditions with sufficient time for exploration, playful thinking, and testing different ideas. If deadlines are constant and aggressive, they systematically reduce the quality of creative work: the team may still meet targets, but at the cost of simplification, repetition of known solutions, and loss of innovativeness.

Working vocabulary as a stress factor. Sabine Sonnentag emphasises the complex interplay between job stressors (time pressure, organisational constraints, conflicts), lack of recovery, and reduced well-being (Sonnentag, 2018). A key point is that exhaustion makes it

harder to disconnect from work at home. This is expressed not only in thoughts about work during free time, but also in linguistic markers: a person continues to think and communicate in work categories, as if the workday has not ended.

The consequences accumulate: exhaustion increases, the number of positive emotions in the evening decreases, sleep worsens, and the next day it becomes harder to restore energy and concentration. This creates a vicious circle: stressors carried into free time undermine recovery, and weak recovery provokes even stronger stress at work.

Work ethic is expressed through vocabulary, and at the same time, vocabulary can shape work ethic. The words that dominate everyday communication set the norm: what pace is considered acceptable, which behaviour is rewarded, and which is condemned.

Words and constructions such as ASAP, urgent, tight, deadline, no excuses often mark a performance-at-all-costs culture. This is a culture in which formal metrics matter more than human resources, and overload is sometimes presented as a virtue. In such a logic, there is no room for creativity, reflection, or enjoyment of the process: people constantly "put out fires" instead of building systemic solutions.

By contrast, an ethic of care and sustainability sounds different in language. It is characterised by words such as workload, capacity, balance, and recovery. Here, the value is not heroic exhaustion, but the long-term ability of the team to create new value without destroying human potential. This is about realistic planning, a maintainable pace, clear boundaries, and respect for recovery as part of productivity.

It is also worth noting that frequent use of time-scarcity vocabulary (busy, rushed, under pressure, not enough time, out of time, last chance) in some fields can even be perceived as status or a reason for pride. However, at the psychological level, it amplifies chronic stress, worsens sleep, and increases anxiety. Such language supports a constant sense of threat of not keeping up, reduces planning ability, and pushes people toward impulsive, often insufficiently considered decisions. As a result, not only does people's well-being suffer, but also the quality of the product or service.

Conclusion. Words alone cannot "magically" improve a team climate and do not guarantee higher productivity. However, they function as a precise indicator of which culture dominates in a team, and they can be used as an attention-management tool: what we orient ourselves toward–panic and urgency, or realistic capacity, rhythm, and recovery. If vocabulary is consciously changed (and reinforced by managerial actions), it can support a transition from a mode of perpetual deadlines to a mode of sustainable performance.

Practically, this means tracking how often words typical of a deadline culture (urgently, tight schedule, strict deadline, crunch time, etc.) are used and creating space in the lexicon for words of a sustainability culture (have an agenda, establish priorities, have enough time, delegate, improve one's performance). Such a linguistic frame does not reduce ambition but shifts work from chaotic acceleration without results to a manageable system where the quality of thinking, creativity, and people's well-being become not "nice-to-have" side effects, but conditions of stable outcomes.

REFERENCES

1. Amabile, T. M., Mueller, J. S., Simpson, W. B., Hadley, C. N., Kramer, S. J., &

Fleming, L. (2002). *Time pressure and creativity in organizations: A longitudinal field study* (Working Paper No. 02-073). Harvard Business School.

2. Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.

3. Laanti, M. (2013). Agile and wellbeing—Stress, empowerment, and performance in Scrum and Kanban teams. In *Proceedings of the 46th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)* (pp. 4761–4770). IEEE. https://doi.org/10.1109/HICSS.2013.74

4. Sonnentag, S. (2018). The recovery paradox: Portraying the complex interplay between job stressors, lack of recovery, and poor well-being. *Research in Organizational Behavior, 38*, 169–185. https://doi.org/10.1016/j.riob.2018.11.002

5. Sussman, R. F., & Sekuler, R. (2022). Feeling rushed? Perceived time pressure impacts executive function and stress. *Acta Psychologica, 229*, Article 103702. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103702

UDC 37.01/.09+ 811.111 (073)

COMBINING LEARNING AND WORK BY STUDENTS AS A FACTOR IN TRANSFORMING THE EDUCATIONAL PROCESS

Svitlana Rubtsova,
PhD in Educational and Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Language Training and Communication,
Kyiv National University of Construction and Architecture,
Kyiv, Ukraine, rubtsova.sv@knuba.edu.ua
Yana Shevchenko,
MSc student, Urban Construction and Economy,
Urban Studies and Spatial Planning Faculty,
Kyiv National University of Civil Engineering and Architecture,
Kyiv, Ukraine, shevchenko_yao-2025@knuba.edu.ua

Combining study and work is becoming increasingly common among young students. It provides an opportunity to gain financial independence, gain practical experience, develop soft skills, and increase competitiveness in the labor market. However, this combination requires balance—improper time management can affect a student's academic performance, motivation, and well-being. This abstract analyzes the impact of working while studying on academic performance, psychological well-being, and professional development, outlines the conditions under which this combination is effective, and offers recommendations for adapting the educational process.

In many countries of the world, student work during studies is a common practice. Students look for part-time work to support themselves financially, pay for their studies or accommodation, and also gain their first work experience (Ertele, 2019). In Ukraine, the implementation of such a model is becoming increasingly relevant due to economic instability, the increase in the cost of living, the need for financial independence, and the desire to have competitive advantages after graduation. Therefore, it is very important to investigate how the combination of study and work affects the educational process and whether it can be a factor of development, and not just a burden.

Reasons for combining study and work. For most students, working while studying is not just a desire to have their own money. It is a real necessity. Paying for tuition, renting an apartment, food, and travel, all of this requires stable financial resources. This problem became especially acute during the war, when many families lost their income, were forced to move, or start life virtually from scratch *(*UNESCO, Education in emergencies). For many students, work became not a way to earn extra money, but the only opportunity to continue their studies.

In addition to financial reasons, an important motivation is the desire to gain practical experience during their studies. Theory provides a foundation, but real skills are formed precisely in the process of work. The student seeks the opportunity to understand better how the labor market works, what requirements employers set, and what competencies are truly valued.

The desire to increase one's own competitiveness also plays a significant role. Today, a diploma is just a ticket, but experience makes a graduate more noticeable among hundreds of other candidates. Working together with studies forms important life skills, responsibility, the ability to work in a team, plan your time, and adapt to stressful situations. In conditions of instability, these qualities have become not just an advantage but a necessity for survival and professional fulfillment.

Impact on the educational process: benefits and possible risks. There are some advantages to combining study and work. Working while studying provides something that is often lacking in classrooms: practical experience. Real-life tasks help develop professional thinking, self-confidence, and the ability to communicate with colleagues and management.

One more important advantage of combining study and work is self-discipline. When time is limited, students are forced to learn to plan their day, set priorities, and take responsibility for their own decisions.

For many students, work is the first step toward professional life. It is there that they first encounter responsibility for results, deadlines, and management expectations. This reduces the fear of adult life after graduation.

At the same time, there are some risks and negative consequences. Combining study and work can have negative consequences, especially if the workload is too heavy. Long working hours often lead to chronic fatigue, poor concentration, and lower academic performance (Kroupova, Havraneka & Irsova, 2021).

It is particularly difficult for students if their work is not related to their future profession. In such cases, it often becomes nothing more than physical and psychological exhaustion without any real benefit for development.

If the work schedule is strict and the employer is not accommodating to the student, the person has almost no time left for either studying or rest. This can lead to emotional burnout, loss of motivation, and even the decision to quit school altogether (Draghici & Cazan, 2022).

Balance is a key factor. The most important factor for a successful combination is balance. If the job has a flexible schedule and the learning process is structured with the understanding that the student can work, then the combination not only does not harm but, on the contrary, stimulates development.

The problem lies not in the work itself, but in how it is organized. A moderate workload, support from the employer, and conscious time management can turn the combination of study and work into an important advantage.

Combining study and work as a factor in the transformation of education. Modern higher education is gradually changing, adapting to the reality in which students are not only those who study, but also those who work, help their families, or support themselves.

The popularity of distance learning, online courses, and flexible schedules is growing, allowing students to adapt the learning process to real-life conditions. Dual education, which combines theory and practice, is actively developing (Leu-Severynenko, Mereuta & Thomas, 2025). In the context of war, education has also become a tool for resilience. For students, studying and working have become not only a path to, but also a way to maintain a sense of stability, control over their own future, and faith in development, even in the most difficult times.

Conclusion. Combining study and work is not only a necessary step but also an opportunity to become stronger, more responsible, and better prepared for professional life. With a moderate workload and flexible conditions, students can gain not only financial independence but also real professional skills.

In today's world, especially in the context of war, working while studying has become a symbol of resilience, maturity, and a desire for the future. If the education system adapts to this reality, combining study and work will become a powerful resource for training new specialists capable of building the country even in the most difficult times.

REFERENCES

1. Draghici, G. L., & Cazan, A.-M. (n.d.). *Burnout and maladjustment among employed students*. *Frontiers in Psychology*. Retrieved December 8, 2025, from https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00644/full
2. Ertele, Z. (2019). *Motives and benefits of working while studying* (EUROSTUDENT Intelligence Brief No. 5/2019). EUROSTUDENT. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_INTELLIGENCE_BRIEF_52019.pdf
3. Leu-Severynenko, S., Mereuta C. & Thomas S. (2025). *Work-based learning in Ukraine: An assessment per EU quality standards*. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2025-09/WBL-UKRAINE-edited_clean.pdf
4. Kroupova, K., Havranek, T., & Irsova, Z. (2021). *Student employment and education: A meta-analysis*. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/240905/1/students.pdf
5. UNESCO. (n.d.). *Education in emergencies*. UNESCO. Retrieved December 8, 2025, from https://www.unesco.org/en/education/emergencies

UDC 378.147:005.511-022.51:[658.011.1:502.174] (073)

ACADEMIC DEGREE SEEKERS' KEY SKILLS DEVELOPMENT WITHIN THE THEME "SMALL BUSINESS PLANNING": CONDUCTED REAL CASE STUDY FOR THE COMPANY "ECOREVIVE THRIFT"

Nataliia Vasylyshyna,
Dr. Sc. in Pedagogy, Professor, Professor of Foreign Language and Translation Department,
State University "Kyiv Aviation Institute"
Kyiv, Ukraine, filologyN@gmail.com
Ivan Hura,
Bachelor Degree Student, Waltham Forest College,
London, United Kingdom of Great Britain
Ivangura1321@gmail.com

Studying small business planning helps students develop a diverse set of both soft and technical skills essential for entrepreneurship and broader professional careers. These skills range from strategic thinking and financial management to communication and adaptability (U.S. Small Business Administration, 2025).

Key Skills Developed

- *Financial Management:* Students learn critical skills like budgeting, tracking expenses, analyzing financial statements, managing cash flow, and making informed investment decisions (Yamada, Suzuki, 2025).
- *Strategic Planning:* The ability to create a detailed business plan, set clear, measurable goals, identify market opportunities, and develop long-term strategies are core components of the coursework.
- *Problem-Solving and Critical Thinking:* Students enhance their ability to identify issues, evaluate information objectively, brainstorm solutions, and make sound decisions under pressure.
- *Communication and Negotiation:* The process involves developing strong written and oral communication skills through activities like writing business reports, giving presentations, and negotiating with potential clients or suppliers.
- *Leadership and Teamwork:* Students develop the capacity to lead teams, delegate tasks effectively, manage conflicts, and collaborate with others to achieve shared goals (Yamada, Suzuki, 2025).
- *Marketing and Sales:* The curriculum often covers establishing marketing strategies, understanding customer needs, and developing effective sales plans.
- *Adaptability and Time Management:* The dynamic nature of small business planning fosters resilience, flexibility in pivoting strategies, and the ability to manage time efficiently across competing priorities.
- *Networking:* Students learn techniques for effective networking, including how to make a good impression and build valuable relationships with business owners and industry leaders (Yamada, Suzuki, 2025).

These abilities prepare students not just to launch their own ventures but also to excel in various management and analytical roles across different industries.

The goals of a real case study for the company "Ecorevive Thrift" are as follows:

- Describe the skills needed to make the business successful, identifying own skills that would need further development.
- Describe the risks and legal aspects that will affect the start-up of the business.
- Produce a detailed market research plan to test the viability of a business start-up idea.
- Collect relevant research data from four different sources to test the viability of a business start-up idea, including generating different types of data.
- Analyse the personal development needed to run the business successfully.
- Assess the implications of the risks and legal aspects that might affect the start-up of the business, identifying ways to minimize the risks.
- Evaluate the impact of factors that might affect the start-up of the business, recommending ways these can be addressed.
- Use statistical techniques to present information from data gathered.
- Produce a situational analysis using research findings.
- Analyse the validity and reliability of market research collected.
- Evaluate the extent to which the viability of the business idea has been addressed by the data collected.
- Prepare a marketing strategy for a start-up business, including promotional activities to support business success, based on an initial idea.
- Prepare with guidance, a financial strategy with estimated costs and revenues for a start-up business.
- Explain how the marketing strategy will contribute to the success of a business start-up.
- Explain the advantages and disadvantages of different sources of funding for the start-up business.
- Assess the viability of the financial and marketing strategies for the start-up business for the forthcoming year.

Realizing the one of the mentioned above goals formulated as "Describe the skills needed to make the business successful, identifying own skills that would need further development" the university student might get such results as further.

To ensure sustainability to EcoRevive Thrift, an eco-thrift store that has an online component to it, there are several factors that are required. Each one of them has a significant role to play to generate a sustainable business model that will be appealing to the eco-consumer.

Business management and strategic thinking are two important skills to allow the operations to be managed daily, finances to be managed, and future growth. This includes budgeting, forecasting, and stock managing to balance store stock and web stock accordingly. *Strategic thinking* is also important, particularly where the strategy of growth and the strategy of pricing are concerned. If there is a non-specific understanding of these abilities from the entrepreneur, the firm will be unlikely to grow effectively or be profitable (Statista, 2023).

Digital marketing skills and ecommerce skills are both important because EcoRevive Thrift has an ecommerce website. Online brand awareness and selling need to be fueled through competence in SEO, social marketing through social networks such as Instagram, twitter, and TikTok, and marketing through emails. Abiliity to create engaging content through social

networks such as TikTok and Instagram to appeal to young customer base is important. The website design should be consumer-centered and conversion-centered to sell more through the web is important. That means skills about creating designs and the ability to track customers' behavior to simplify the buying process (Statista, 2023).

Sustainability and curation are the core concepts of the vision of EcoRevive. Since the store will be exceptional in the thrifts/ reselling market, it will have to be selling the highest quality trendy secondhand item while being sustainable. This will require knowledge about sustainable materials which will be used to repair faulty clothes, the concepts of the circular economy, and the ability to source the correct product that will be desirable to the potential consumer. Partnerships with sustainable providers or upcycled artists will further solidify the product assortment and the sustainability commitment.

Customer experience and community are crucial to brand creation and brand loyalty. EcoRevive will need to deliver exceptional service both offline and online to customers to ensure customers are treated like family. This will include personalized product recommendation, fast response to customer inquiry, and convenience through omnichannel. The firm will need to move away from transactions to create a community through workshops, sustainability programs, and collaborations with other neighborhood stakeholders. This will generate a loyal customer segment that will purchase the brand vision.

Logistics and operations are another important sector, particularly the hybrid nature of the business. With both an offline store and an online store comes efficient operations within the supply chain that include donations, delivery, and back orders. Technology like POS systems and stock control programs will be essential to simplify the operations. An effective store layout and warehouse layout will also be important to ensure productivity and the shopping experience. While these are competencies that are core, there are some that will need to be enhanced (Statista, 2023).

Digital marketing expertise, especially within the use of TikTok and Instagram, will be something that will need to be outsourced or upskilled. Financial management, such as more sophisticated budgeting and forecasting of the movements of cash, will be something that will need to be done. Tech integration, such as expertise within the use of e-commerce like Shopify or stock control programs, will be something that will need to be trained. Expertise regarding the use of certificates and alliances within sustainable suppliers will need to be built.

Ultimately, EcoRevive's sustainability will be the balance of operational efficiency and core sustainability principles along with community. Once the knowledge chasms are bridged through identification, capitalizing on partnerships, and continuous optimization, the company will be positioned to be the market leader within the sustainable thrift market. This holistic approach will be profitable but will be to the benefit of the facilitation of eco-consumerism (Ries, 2024).

*Realizing the one of the mentioned above goals formulated as "*Produce a detailed market research plan to test the viability of a business start-up idea".

Market Research Data Collection for Ecorevive Thrift

Objective: Collect data from four sources (primary/secondary, quantitative/qualitative) to confirm business assumptions and adjust strategies.

1. Primary Quantitative Data: Online Customer Survey

Source: Self-conducted survey targeting eco-conscious shoppers who is into high-fashion (16–35 years).

Method: Google Forms/SurveyMonkey with 200-500 respondents.

Key Questions:

- What price range do you consider fair for secondhand luxury items?
- Which brands/styles do you prioritize when thrifting?
- How important is hygiene certification for pre-owned clothing?
- What is your fashion predictions for the next year?

Example Findings:

- 65% prefer prices 30–50% below original retail for secondhand luxury items.
- top 3 desired brands: Arc'teryx, Ralph Lauren, Prada (Frid, Wyman, & Shaver, 2025).
- 40% consider hygiene certification the most important part of buying used clothes.

Summary: Pricing must correspond with customer expectations, and hygiene/quality assurances are important (Gutterman, 2023).

2. Primary Qualitative Data: Focus Groups

Source: Two focus groups (10 participants each) in Ecorevive's target demographic.

Method: Open discussions on thrifting habits, trust, and sustainability.

Key Insights:

- Participants distrust online platforms due to counterfeit risks: "I'd pay more if items are verified." (Jozkowski, 2024).
- Physical stores are preferred for "tactile shopping," but Instagram is key for discovery.
- Pop-up shops in trendy neighborhoods (soho, covent garden) are seen as "authentic and exciting."

Summary: Trust-building (e.g., authentication) and hybrid sales channels (physical + online) are vital (Pinson, 2024).

3. Secondary Quantitative Data: Industry Market Report

Source: Statista's Global Secondhand Apparel Market Report (2023).

Key Statistics:

- Secondhand fashion market projected to grow 12% annually, reaching $77 billion by 2025.
- 55% of Gen Z purchased secondhand clothing in 2022 (Almeida, Santos, 2022).
- Luxury resale segment grows 3x faster than the broader secondhand market (Statista, 2023).

So, the academic work on real case study for the company "Ecorevive Thrift" has acknowledged the undergraduates that while traditional academic models emphasize a comprehensive, rigid document, contemporary entrepreneurial theory often advocates for *"Lean Planning"*.

This approach prioritizes iterative development and responsiveness to market feedback, recognizing that small businesses operate under conditions of high uncertainty. By integrating structured planning with strategic flexibility, small business owners can optimize resource allocation and enhance their competitive advantage in dynamic economic environments.

REFERENCES

1. Almeida, F., & Santos, J. (2022). *Business plan reference manual for IT businesses*. River Publishers.
2. Frid, C. J., Wyman, D. M., & Shaver, K. G. (2025, September 18). Cultivating emerging gazelles: How entrepreneurial networks influence early firm success. *Journal of Small Business Strategy*.
3. Gutterman, A. S. (2023, June 14). *Business planning for small businesses and startups*. SSRN. https://ssrn.com/abstract=4478518.
4. Jozkowski, E. (2024, September). *Automobile & light duty motor vehicle manufacturing in the US (US 33611)* [U.S. industry report]. IBISWorld.
5. Pinson, L. (2024). *Bankable business plans: A successful entrepreneur's guide to starting and growing any business*. EBSCO Publishing.
6. Ries, E. (2024). *The lean startup: How constant innovation creates radically successful businesses*. Currency.
7. Statista. (2023). Secondhand Apparel Market Report. URL: https://www.statista.com.
8. Thryve Digest. (2025, December 9). *Small business planning in 2026: Essential strategy guide for small business owners*. https://thryvedigest.com/smallbusiness/small-business-planning-2026/.
9. U.S. Small Business Administration. (2025, June). *SBA 2025-2026 small business resource guide*. https://aceloans.org/wp-content/uploads/2025/06/2025-SBA-National-Small-Business-Resource-Guide.pdf.
10. U.S. Small Business Administration. (2025, November 13). *Write your business plan*. https://www.sba.gov/business-guide/plan-your-business/write-your-business-plan.
11. Yamada, K., & Suzuki, T. (2025, February 17). Is business planning useful for entrepreneurs? A review and research agenda. *Businesses*, *5*(1), 10. doi.org.

СЕКЦІЯ №4.
«АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОГО МОВОЗНАВСТВА ТА ГАЛУЗЕВИЙ ПЕРЕКЛАД»

УДК 81’25:070:004

ВИКЛИКИ ПЕРЕКЛАДУ СУЧАСНИХ МЕДІА-ТЕКСТІВ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ

Людмила Волкова,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,
Державний податковий університет, Ірпінь, Україна
liudavolkova@gmail.com
Олеся Андрушко,
викладач кафедри мовної підготовки,
Інститут Військово-Морських Сил,
Національний університет «Одеська морська академія»
olessyaamirova@gmail.com

У сучасному глобалізованому інформаційному просторі медіа-тексти та інформаційні ресурси відіграють ключову роль у формуванні громадської думки, міжкультурної комунікації та професійної взаємодії. Переклад таких текстів є важливою складовою діяльності перекладача, оскільки він забезпечує доступ аудиторії до актуальної інформації, дозволяє поширювати культурні та соціальні знання, а також підтримує ефективну міжкультурну комунікацію. Водночас переклад медіа-текстів супроводжується низкою специфічних викликів, пов’язаних із жанровою різноманітністю, швидкістю поширення інформації, лексичними новаціями, культурними відмінностями, особливостями сприйняття цільової аудиторії та багатомодальністю сучасних цифрових ресурсів. Метою даної доповіді є аналіз цих викликів, визначення ефективних стратегій їх подолання, а також демонстрація практичних підходів, що застосовуються у підготовці студентів філологів.

Сучасні медіа-тексти охоплюють різні жанри, зокрема новини, аналітичні статті, блоги, пости та твіти у соціальних мережах, відео-субтитри, подкасти, стрімінгові сервіси та інші цифрові формати. Вони характеризуються високою динамічністю та стислістю, адже короткі повідомлення та заголовки часто несуть максимальну кількість інформації у лаконічній формі. Тексти містять емоційно забарвлену та суб’єктивну лексику, включають неологізми, сленг, англіцизми, цифрові меми та абревіатури, а також супроводжуються візуальними й мультимедійними елементами, такими як інфографіка, відео, GIF-файли, емодзі та інтерактивні посилання. Особливістю сучасних медіа є не лише швидкість оновлення інформації, що вимагає від перекладача високої оперативності, але й потреба у швидкому розпізнаванні актуальних трендів та мовних новацій для збереження точності та адекватності перекладу [1].

Переклад сучасних медіа-текстів супроводжується низкою складних і багатопланових викликів, що охоплюють лексичні, стилістичні, культурні, жанрові та

етичні аспекти. До лексичних та стилістичних труднощів належить робота з неологізмами, сленгом, жаргоном та цифровими абревіатурами, які постійно оновлюються та змінюються під впливом культурних і технологічних трендів. Від перекладача в таких випадках вимагається творчий підхід і здатність швидко адаптувати словниковий запас, щоб передати зміст повідомлення, не втрачаючи його емоційного та стилістичного забарвлення. Емоційно насичена лексика, ідіоми, фразеологізми та культурні алюзії становлять окрему проблему, адже вони часто несуть значення, яке не може бути відтворене буквально, і перекладачеві необхідно шукати оптимальні способи адекватного відтворення смислу та настрою тексту для цільової аудиторії.

Культурні особливості медіа-текстів є ще одним важливим викликом. Тексти часто містять локальні культурні реалії, соціальні або історичні відсилки, які можуть бути незрозумілими або не мають прямих аналогів у мові перекладу. Перекладач у таких випадках повинен приймати рішення щодо способу передачі цих елементів: чи використовувати кальку, здійснювати адаптацію, пояснювати значення в тексті або залишати посилання у первісному вигляді. Важливо при цьому зберегти автентичність джерела, водночас зробивши його зрозумілим і доступним для читача або глядача іншомовного контексту.

Жанрова специфіка та мультимодальність сучасних медіа-текстів додають додаткового рівня складності. Кожен жанр – новини, блоги, аналітичні статті, пости у соціальних мережах, відео чи подкасти – має власні стандарти стилю, структури та комунікативні функції. Крім того, тексти часто супроводжуються візуальними або інтерактивними елементами, такими як графіки, фото, відео, субтитри, інфографіка та інтерактивні посилання. Перекладач повинен узгоджувати текст із контекстом, форматом та очікуваннями аудиторії, враховуючи обмеження простору, часу та мультимедійного поєднання [3].

Особливою складністю є швидкість перекладу сучасних медіа. Новинні агентства, онлайн-платформи та цифрові медіа часто вимагають майже миттєвої обробки інформації, що ускладнює ретельну перевірку точності перекладу та проведення глибокого аналізу тексту. Така оперативність вимагає від перекладача високої концентрації, здатності швидко орієнтуватися у контексті та приймати професійні рішення за обмежений час.

Не менш важливими є етичні та юридичні аспекти перекладу медіа-текстів. Перекладач повинен враховувати авторські права, забезпечувати політичну нейтральність, проводити фактчекінг та гарантувати достовірність інформації. Недотримання цих принципів може призвести до помилкового сприйняття повідомлень, поширення дезінформації або порушення законодавчих норм, що підкреслює високий рівень відповідальності фахівця у сфері перекладу медіа-контенту.

Переклад сучасних медіа-текстів потребує комплексного підходу, який поєднує лінгвістичну, культурологічну, технологічну та етичну компетентності, а також уміння швидко адаптуватися до постійно змінюваного інформаційного середовища.

Подолання цих викликів можливе завдяки використанню різноманітних стратегій, які поєднують лінгвістичні, культурологічні та технологічні підходи. Адаптація та локалізація дозволяють змінювати культурні та лексичні елементи тексту

для цільової аудиторії, використання сучасних технологій, таких як CAT-інструменти, термінологічні бази, онлайнові словники та перекладацькі платформи, забезпечує точність і швидкість роботи. Крос-культурна компетентність дозволяє враховувати соціальні, історичні та культурні контексти обох мов, а мультимодальний підхід допомагає узгоджувати текст із візуальними та аудіовізуальними елементами. Безперервне самонавчання та слідкування за новими тенденціями у медіа й мовних інноваціях сприяє підвищенню професійної компетентності перекладачів та студентів, готуючи їх до реальних умов роботи в цифровому інформаційному середовищі [7].

Практична складова перекладу сучасних медіа-текстів активно інтегрується у навчальний процес студентів філологів. Студенти виконують переклад коротких повідомлень і постів у соціальних мережах із врахуванням сленгу та емодзі, локалізують заголовки новин для різних культурних аудиторій, перекладають субтитри до відео та стрімінгових платформ, а також створюють аналітичні звіти на основі медіа-текстів англійською та німецькою мовами. Така робота формує у студентів оперативні навички перекладу, критичне мислення, мультимодальні компетентності та міжкультурну обізнаність, сприяє формуванню професійної відповідальності та здатності адаптувати переклад до вимог конкретного контексту.

Таким чином, переклад сучасних медіа-текстів є складним, багатоплановим і динамічним процесом, що поєднує лінгвістичну, культурологічну, технологічну та соціальну підготовку. Основні виклики, які супроводжують цю діяльність, пов’язані з лексичною новизною, культурними відмінностями, жанровою специфікою, мультимодальністю та високою швидкістю поширення інформації. Застосування адаптаційних стратегій, сучасних технологій і міжкультурної компетентності забезпечує адекватність перекладу та ефективну комунікацію. Поєднання теоретичної підготовки з практичними кейсами, робота у гуртках, наукових проєктах та конкурсах створює умови для комплексної підготовки студентів, формує їхню професійну мобільність та конкурентоспроможність на сучасному ринку праці у сфері перекладу медіа-текстів та інформаційних ресурсів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Venuti L. *Translation Changes Everything: Theory and Practice*. — New York: Routledge, 2019. — 288 p.
2. Kostopoulou L., Charalampidou P. (eds.) *New Perspectives in Media Translation: Transcreation in the Digital Age*. — Cham: Springer, 2024. — 312 p.
3. Steiner G. *After Babel: Aspects of Language and Translation*. — Oxford: Oxford University Press, 2018. — 472 p.
4. Kovalova O., Nikitenko O. Linguistic and translation aspects of political correctness in media texts // *Journal of Language and Translation Studies*. — 2022. — Vol. 7, Iss. 2. — P. 45–62.
5. Kolodii B., Oksenych O. Semiotics of media text translation // *Bulletin of Contemporary Translation Studies*. — 2023. — Vol. 3, Iss. 1. — P. 15–34.
6. Karpusha I. V., Rak Y. D. Особливості передачі мовного впливу при перекладі медіатекстів // *Філологічні студії*. — 2021. — № 14. — С. 98–113.
7. Mahliyo D. Media discourse: media translation and necessity of studying it // *International Journal of Linguistic Studies*. — 2020. — Vol. 5, Iss. 4. — P. 88–101.
8. Недайнова І. В. *Англійська мова: переклад текстів засобів масової інформації: навч. посіб.* — Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2020. — 256 с.
9. Tymoczko M. *Translation in a Postcolonial Context: Media, Power, and Identity*. — London: Routledge, 2017. — 236 p.
10. Baker M. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. — New York; London: Routledge, 2018. — 320 p.

УДК 811.111’37:81’42

ТЕМАТИКО-СТИЛЬОВЕ РІЗНОМАНІТТЯ ЗМІСТУ КОНЦЕПТУ ’*MOTHER*’ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Олена Главацька,
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна, olenahlavatska@ukr.net

Словниковий склад як найбільш мінливий бік мови безпосередньо реагує на те, що відбувається в світі, у ньому безпосередньо відображаються наші уявлення про різні явища позамовної діяльності. Створення нових слів здійснюється перш за все як відображення в мові потреб суспільства у вираженні понять, що постійно виникають у результаті розвитку суспільних відносин, науки, техніки, культури і т. д. Створення неологізмів – свідчення життя мови, її прагнення висловити все багатство людських знань, прогрес цивілізації [1, с. 23].

Англійська, як і інші мови, постійно реагує на зміни в суспільному житті носіїв, викликаних новими реаліями XXI століття, подіями глобального масштабу. Якщо раніше серед головних «постачальників» інновацій відзначали політику, мас-медіа й Інтернет, то у новому – інноваційні мовні процеси на лексико-семантичному рівні найактивніше відбуваються в тих сферах, що знаходяться під впливом таких макросоціальних чинників, як інформаційна пропаганда, економічні перетворення, міжнародний тероризм і боротьба з ним, проблеми охорони навколишнього середовища, дискримінації в суспільстві тощо [4, с. 57].

На сучасному етапі розвитку мови найменування людини складають своєрідну систему, яка включає в себе особливий, важливий по своїй ролі підклас іменників, що привертає увагу дослідників. Назви осіб відображають погляд людини на саму себе, оцінку діяльності та поведінки індивідів, окремих груп, що відповідає антропоспрямованим дослідженням у сучасних гуманітарних науках [2, с. 33].

Антропологічна спрямованість сучасної науки та лінгвістики зокрема, обумовлює інтерес вчених до різних сторін функціонування номінацій особи [3, с. 128].

У центрі наших спостережень – концепт загальнолюдської культури ’жінка-мати’. Мета роботи – описати названі новотвори з лексико-семантичної позиції, що включає в себе тематико-стильовий аспект номінацій жінки-матері у в англійській мові. Фактичний матеріал взято зі словника «Інновації у словниковому складі англійської мови початку XXI століття» [6]; «Словник англомовних неологізмів XXI століття» [7]; використано також дані Інтернету та англомовних періодичних видань, що виявляють найбільшу оперативність мовного реагування на всі різноаспектні зміни в житті суспільства [8].

З усіх значень слова ’*mother*’, зафіксованих словниками, ми розглядаємо лише найбільш важливе, вихідне (пряме) значення: *mother* – the female parent of a person; a woman who has borne a child; esp., a woman as she is related to her child or children.

Відзначимо, що наприкінці XX століття та на початку XXI істотно розширилося смислове наповнення концепту *жінка-мати* за рахунок розширення сполучуваності

слова *mother* з прикметниками (рідше – іменниками), яке можна пов'язувати з соціальними змінами в суспільстві: вихід жінки на роботу, народження дітей поза шлюбом, збільшення числа розлучень, зміни біологічного характеру, які виникали поступово як наслідок нового стилю життя, розвитку медицини, несприятливого впливу екології тощо. Розглянемо приклади: ***birth mother*** – the woman who gives birth to a child regardless of whether she is the genetic mother or subsequently brings up the child; a child's natural mother, rather than a woman, who has become the child's legal mother throw the adoption; ***foster mother*** – a woman having the responsibility and authority of a mother, though not by birth or adoption, and giving, receiving, or sharing the care appropriate to that standing; a woman acting as mother to a child who is not his or her offspring, nor a stepchild and not legally adopted; an ***adoptive mother*** – a woman who has become a mother by the act of adoption, as opposed to a biological mother; ***nursing mother*** – a mother who is feeding her baby from her breast; ***mother-in-law*** – husband's or wife's mother; ***stepmother*** – a wife of one's biological father after the death or divorce of one's mother; ***ex-stepmother*** – a previous wife of one's father during one's lifetime, other than mother, typically following the divorce or death of the mother; ***mother out law*** – ex-wife's mother; ***co-mother*** – a wife of one's father who is not one's mother; that is, co-wife of one's mother, in respect to their children; in a lesbian couple, the ***nonbirth mother*** (partner of the birth mother) of a child, especially one who takes an equal role in mothering the child; ***biological mother*** – natural mother; a woman who is related to the child genetically rather than by adoption; ***gestational mother*** – a woman who carries a fertilized embryo to completion of pregnancy; ***surrogate mother*** – a woman who gives a birth to a baby for another woman who is unable to have babies herself; a woman who bears the embryo to term for a couple biologically unable to have children; a woman who gives birth to a child not her own, with the intent to give that child up to at least one of the biological parents once it is born; ***an unmarried mother / single mother*** – unmarried, divorced or widowed mother of nonadult children; a woman with one or more children, who is neither married, nor living together with his or her partners, etc.

Нові аспекти значень концепту '*mother*' викликані багатьма факторами: різноманітні нові підходи до репродукції, штучне запліднення, планування сім'ї викликали відповідне розмежування за принципом – роль жінки в народженні і вихованні дитини. На відміну від найменувань *birth mother*, *genetic mother*, *biological mother*, *surrogate mother*, лексичні одиниці *step mother*, *adoptive mother*, *foster mother*, *mother-in-law* – чітко вказують на відсутність біологічного зв'язку між матір'ю і дитиною. Найменування *working mother*, *stay-at-home mother / full-time mother*, що виникли як відображення протилежних моделей поведінки і життя жінки, відображають зміни стереотипної поведінки матері.

Останнім часом через актуальність боротьби з тероризмом у США виділили окрему категорію соціально активних заміжніх жінок ***security mom***, які вважають, що безпека країни є найважливішою національною проблемою. Вони підтримують усі дії країни щодо боротьби з тероризмом. Новоутворення ***security mom*** створено за аналогією зі складним словом *soccer mom*, яке виникло наприкінці XX століття у зв'язку зі зростаючою активністю жінок як виборців та виділення політологами цієї групи як найбільш впливової для виборчих кампаній: ***soccer mom*** – a mother who spends a lot of time driving her children to sports practice, music lessons etc, considered as atypical example

of women from the middle to upper classes in US society. Інновація *soccer mom* послужила базою для цілої серії неологізмів, які називають категорії заміжніх жінок залежно від стилю життя, професії, інтересів, але вже без «політичної конотації»: неологізм ***supermom*** називає жінку, що має риси дружини, матері, активного працівника та соціального діяча, а слово ***ubermomming***, у складі якого бачимо «англізований» німецький префікс *uber-*, означає можливість жінки поєднувати сімейні функції з кар'єрою. Особливу тривогу викликає проблема дитячої порнографії. Виникло навіть поняття ***mommy hacker*** – мама-хакер, яка стурбована пошуками інформації в Інтернеті її дітьми, і тому часто «зламує» домашні комп'ютери. У наших матеріалах є й інші приклади: ***cutting-edge mom*** – сучасна мама, яка стежить за смаками молоді: *I thought I was a cutting-edge mom, and I did not even know it was happening*; ***chef mom*** – заміжня жінка, котра працює поваром у ресторані; ***computer mom*** – заміжня жінка, котра багато працює за комп'ютером. На перебіг та результати виборів 2000 року в США, на думку аналітиків, вплинула інша соціальна група жінок: ***waitress mom*** – представниця нижніх класів, яка виховує дітей (часто – без чоловіка) та працює на кількох роботах (типовим підробітком для таких жінок є виконання обов'язків офіціантки у ресторанах, кафе, їдальнях). Наведемо інші приклади: ***stay-at-home mother*** – a mother who stays at home, usually to take care of their children, rather than working in an office, factory, ***tiger mother / Tiger Mother/ tiger mom*** – a loving but strict mother who demands from her children obedience, respect, and academic excellence (вважається найбільш поширеним серед матерів азійського походження): *Herself the child of a Tiger Mother, Ho is currently questioning whether she was too relaxed with her two children, now 9 and 13, when they were young.*

Ми звернули увагу на телескопізм ***mommune***, що утворено з одного повного слова і частки другого (*mom+[com]mune*) – група матерів-одиначок, які живуть разом і виховують дітей спільно, розподіляючи обов'язки між собою: *Mommunes, a play on the word 'communes', are part of a trend of changing living situations as the traditional nuclear family structure evolves.* Ю.А. Зацний зауважує, що цей спосіб вважається економним засобом відбиття в цільнооформленій мовній одиниці комплексного, розширеного поняття або об'єднання двох понять [5, с. 23].

Нові аспекти значень концепту '*mother*' викликані багатьма факторами: різноманітні нові підходи до репродукції, штучне запліднення, планування сім'ї викликали відповідне розмежування за принципом – роль жінки в народженні і вихованні дитини. На відміну від найменувань *birth mother, genetic mother, biological mother, surrogate mother*, лексичні одиниці *step mother, adoptive mother, foster mother, mother-in-law* – чітко вказують на відсутність біологічного зв'язку між матір'ю і дитиною. Найменування *working mother, stay-at-home mother / full-time mother*, що виникли як відображення протилежних моделей поведінки і життя жінки, відображають зміни стереотипного поведінки матері.

Спостереження над названими одиницями дозволили нам згрупувати їх у 2 тематичні групи: 1) особа за професією, спеціальністю, родом занять, характером діяльності та пов'язаними з ними діями, функціями, відносинами та 2) особа за соціальним станом, особистими та суспільними відносинами, зв'язками.

Таким чином, тематико-стильові складові змісту концепту ’*mother*’ досить різноманітні. В сукупності вони утворюють складну семантичну структуру, в якій виділяються основні категоріальні ознаки (семантичне ядро) і приватні, що конкретизують (периферія). Вживання аналітичних сполучень зі словом *mother* в англійській мові свідчить про зміну ролі жінки-матері в сучасному світі і акцентує увагу на нові аспекти взаємин у сім’ї, сприйняття жінки в суспільстві і причини появи цих інновацій і тенденцій. Створення низки нових одиниць, пов’язані з ідеалом пост-феміністичної жінки.

Динамічність процесів неологізації лексичного складу сучасної англійської мови створює передумови для подальших наукових пошуків, зокрема, перспективними є дослідження словотворення неологізмів, а також порівняльне вивчення новотворів у різних мовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Главацька О.І. (2021). Англійські неономінації особи тематичної групи ’family and relationships’. *Наукові праці Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Вип. 20. Т. 3. С. 23–24.
2. Главацька О.І. (2022). Вербалізація найменувань людини у сучасній англійській мові. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія «Філологія». Одеса. Вип. 56. С. 33–36.
3. Главацька О.І. (2022). Субстантиви на позначення особи сучасної англійської мови (на матеріалі похідних із суфіксом -ist). *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород. Вип. 21. Том 1. С. 128–133.
4. Главацька О.І. (2022). Телескопійні неономінації особи в англійській мові. *Проблеми гуманітарних наук*: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філологія». Дрогобич. Вип. 49. С. 57–63.
5. Зацний Ю.А. Способи та механізми створення лексико-фразеологічних інновацій англійської мови (2009 – 2019 рр.). *Нова філологія*: збірник науових праць. Одеса, 2020. Вип. 79. С. 20–26.
6. Зацний Ю.А., Янков А.В. (2008). Інновації у словниковому складі англійської мови початку XXI століття. Вінниця: Нова Книга. 360 с.
7. Крамар Наталія. (2022). Словник англомовних неологізмів XXI століття. Київ, ТОВ «НВП «Інтерсервіс». 240 с.
8. Online Dictionaries: Paul McFedries. WordSpy URL: http://www.wordspy.com; https://contemporary_en.en-academic.com/; (дата звернення: 21.01.2026).

УДК 81’25:34

МІЖСИСТЕМНА АСИМЕТРІЯ В ЮРИДИЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ: МЕХАНІЗМИ СЕМАНТИЧНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ТА СТРАТЕГІЇ ЇЇ КОМПЕНСАЦІЇ

Олена Зарума,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,
Факультет міжнародних відносин,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
Львів Україна, olena-zaruma@lnu.edu.ua

Сучасні процеси транснаціональної комунікації у правовій сфері зумовили значне зростання обсягів перекладу юридичної документації. В умовах глобалізації правових відносин це робить проблему адекватності юридичного перекладу особливо актуальною.

Специфіка правового дискурсу, якому притаманна природна релятивність та семантична дифузність (Hart, 2012, Šarčević, 1997, Cao, 2010), зумовлює появу значної кількості інтерпретаційних ризиків. Адже у правовому дискурсі мова функціонує не лише як засіб передачі інформації, а як медіатор між різними правовими системами, інституційними моделями та традиціями правозастосування. Переклад правових текстів по суті є трансляцією однієї правової системи, правової реальності в іншу, де понятійні межі, інституційні ієрархії та функціональне навантаження правових номінацій не є ідентичними [2], (Engberg, 2020; Biel, 2023).

Адекватність юридичного перекладу доцільно розглядати не як формальну відповідність лексичних одиниць, а як збереження обсягу правового значення та прогнозованість правових наслідків для реципієнта. Формально коректний словниковий еквівалент може бути системно недостатнім, оскільки досить часто він може відтворювати форму, проте не гарантувати міжсистемної відповідності правового змісту [1], (Biel, 2023). Як наслідок виникає бінарна опозиція між формальною еквівалентністю, тобто орієнтацією на поверхневу словникову відповідність та функціональною адекватністю, що передбачає коректне відтворення правового концепту в системі мови перекладу із збереженням його юридичного значення, ієрархічного статусу та ролі в межах іншої правової парадигми.

Реалізація принципів функціональної адекватності безпосередньо залежить від глибини передперекладацького аналізу, оскільки основна проблема полягає в тому, що семантична дифузність мови права та концептуальна асиметрія правових систем створюють ризик появи вторинної неоднозначності у тексті перекладу (Hart, 2012, Cao, 2010). Особливо це проявляється в ситуаціях, коли перекладач не здійснює попередньої юрисдикційної прив’язки документа і внаслідок цього або уточнює те, що в оригіналі залишено відкритим, або, навпаки, створює нечіткість там, де в оригіналі її немає. Саме тому екстралінгвістичні чинники є одним із визначальних параметрів, що формують правовий статус терміна і межі його допустимої інтерпретації.

Зазначена міжсистемна асиметрія виявляється на рівні понять, інститутів, процедурних моделей та ієрархій. Як наслідок одна й та сама мовна одиниця може позначати різні правові реалії залежно від юрисдикції, а подекуди набувати різного правового обсягу навіть у межах споріднених систем (de Cruz, 2024; Siems, 2022). Перекладач, який орієнтується виключно на мовну форму, ризикує здійснити перенесення знайомої моделі на іншу систему, відтворивши зовнішню прозорість форми без відтворення сутності змісту. На практиці це проявляється як ефект мовної мімікрії: формально схожа назва сприймається реципієнтом як функціонально тотожний правовий інститут. Наприклад, ототожнення англійського терміну *trust* із довірою або трестом повністю нівелює його специфічну правову природу в системі common law як інституту (Black's Law Dictionary, 2024), де право розпорядження та право на отримання вигоди належать різним суб'єктам, що не має прямого структурного аналога в українському цивільному праві.

Метою роботи є експлікація цих механізмів та обґрунтування ролі екстралінгвістичних знань як критичного чинника забезпечення адекватності перекладу. Ми виходимо з тези, що адекватний переклад вимагає використання функціонального фільтра, який дозволяє ідентифікувати зони потенційної семантичної напруги та уникати деформації змісту правових номінацій. У цьому контексті передперекладацький аналіз – це не лише метод виявлення зон семантичної напруги, але й інструмент для компенсації дефіциту фонових знань у реципієнта. Проблема адекватності виникає тоді, коли перекладач, ігноруючи екстралінгвістичний контекст, вдається до механічного підбору лексичного еквівалента. У таких випадках спрацьовує механізм семантичної деформації, який зазвичай реалізується у двох напрямках.

Перший вектор – це невиправдане семантичне розширення, яке відбувається, коли перекладач, орієнтуючись на прозору внутрішню форму слова або його загальновживане значення, наділяє правовий концепт чи правову інституцію у тексті перекладу статусом чи обсягом повноважень, яких вони не мають у вихідній правовій системі, що в текстах правового дискурсу може призвести до хибної інтерпретації реципієнтом. Яскравим прикладом є переклад назви *High Court of Justice*. У британській судовій системі *High Court of Justice* це суд першої інстанції з широкою юрисдикцією, але він не є найвищою ланкою (вище стоять Court of Appeal і Supreme Court). Історично лексема *high* вказує на високий ранг і перевагу над нижчими судами, але не на верховенство. Український переклад калькою *Високий суд* є формально точним і усталеним еквівалентом, але фактично створює семантичне розширення для реципієнта, який не орієнтується в Британській правовій системі. Таким чином може виникнути хибна асоціативна проєкція на українські реалії: *високий* ототожнюється з *верховним*, найвищою інстанцією *Верховний Суд України*. Це створює ілюзію вищого ієрархічного статусу, ніж в оригіналі, де *High Court* не належить до найвищої ланки. Без уточнення, наприклад, *Вищий суд Англії та Уельсу як суд першої інстанції у цивільних справах* такий переклад провокує хибну інтерпретацію статусу інституції (Judiciary of England and Wales, n.d.).

Цінність передперекладацького аналізу виявляється в здатності ідентифікувати такі зони інтерпретаційного ризику: формально прийнятні рішення, які в реципієнта запускають помилкову ієрархічну інтерпретацію. У разі дефіциту фонових знань у читача, перекладачеві доцільно компенсувати потенційне викривлення через

контекстуальні уточнення або коментарі, запобігаючи формуванню хибної картини. У цьому випадку йдеться не про втручання в зміст, а про забезпечення адекватної рецепції: переклад має відтворювати ту саму правову реальність, яку закладно в оригіналі.

Другий вектор – надмірне семантичне звуження. Ця деформація відбувається за умови використання гіперонімів для перекладу вузькоспеціалізованих правових номінацій. Таким чином, наприклад, стирається специфічне функціональне навантаження інституту, він розчиняється в загальній категорії, втрачаючи свою системну роль, а текст перекладу юридичну релевантність. Щоб запобігти появі потенційної деформації важливо провести передперекладацький аналіз, зокрема компаративний аналіз правових реалій, щоб виявити зони семантичної напруги, тобто ті місця, де формальна еквівалентність може призвести до хибної проєкції однієї моделі на іншу.

Надмірне семантичне звуження найчіткіше виявляється при відтворенні назв інститутів, що не мають прямих аналогів в українській правовій системі, зокрема *Court of Chancery*. Використання формального еквівалента *Канцлерський суд* призводить до функціональної деформації: реципієнт сприймає назву як історичний архаїзм, тобто суд, який припинив існування у Великій Британії ще у XIX столітті. Насправді ж у сучасній юрисдикції штату Делавер цей інститут є ключовим для корпоративного права (Delaware Courts n.d.). Зазначимо, що у правовому дискурсі США номінація *Court of Chancery* часто вживається без географічного детермінанта *Delaware*, оскільки для фахівців це відома інституція. Крім того виникає ризик плутанини з однойменними судами інших штатів, наприклад, Міссісіпі чи Теннессі, які мають зовсім іншу, переважно сімейну та спадкову, компетенцію (Legal Information Institute, n.d.). Відтак для українського реципієнта, незнайомого з цим контекстом, переклад *Канцлерський суд* без експлікації юрисдикції створює потрійне потенційне семантичне викривлення: втрачається розуміння унікального статусу інституції в діловому світі, виникає ризик помилкової ідентифікації щодо її юрисдикції з судами інших штатів, нівелюється актуальність інституту, який помилково сприймається лише як історизм. Таким чином, використання простої кальки призводить до втрати інтерпретаційного простору оригіналу.

При роботі з такими номінаціями, як *Court of Chancery*, перекладач не повинен змінювати офіційну назву в документі, проте варто дати функціональне пояснення у дужках або примітках, якщо текст має аналітичний чи науковий характер. Якщо в оригіналі назва скорочена до загального поняття, у перекладі вона може бути розгорнута до повної форми, наприклад, *Канцлерський суд штату Делавер (суд права справедливості)*, якщо з контексту не зрозуміло про який суд йдеться, або реципієнт не володіє специфічними фоновими знаннями про правову систему США.

Адекватність юридичного перекладу має визначатися не формальною еквівалентністю лексичних одиниць, а збереженням системного статусу та функціонального навантаження правових номінацій. Центральним ризиком у перекладі правових текстів виступає вторинна неоднозначність, яка виникає тоді, коли перекладач не здійснює юрисдикційної прив’язки документа і мимоволі модифікує інтерпретаційний потенціал оригіналу. Словникова відповідність часто є недостатньою, оскільки не враховує міжсистемну асиметрію правових понять та інститутів і може призвести до розширення або звуження правового змісту.

Відтак роль перекладача текстів правового дискурсу виходить за межі суто лінгвістичної трансформації. Він виступає медіатором, який повинен зберегти обсяг правового значення номінації та відтворити її функціональну роль у межах іншої правової системи, або ж, за потреби, компенсувати дефіцит фонових знань реципієнта через прагматичну експлікацію. Передперекладацький аналіз постає не як допоміжна стадія, а як ключовий інструмент ідентифікації зон семантичної напруги і забезпечення функціональної адекватності, мінімізуючи ефект «мовної мімікрії» та ризики вторинної неоднозначності Саме через призму екстралінгвістичного контексту перекладач здатний забезпечити автентичність правової реальності у мові перекладу і гарантувати прогнозованість правових наслідків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Солодка А. К. Переклад лінгвоправових явищ як акт міжкультурної комунікації різних правових систем. Часопис Київського університету права. 2023. № 1. С. 123–130. URL: https://chasprava.com.ua.

2. Строченко Л. В., Томчаковська Ю. О., Томчаковський О. Г. та ін. Теорія та практика перекладу у галузі міжнародного права. Ужгород: ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2023. 256 с. URL: http://dspace.uzhnu.edu.ua.

3. Biel, Ł. (2023). Variation of legal terms in monolingual and multilingual contexts. Types, distribution, attitudes and causes. In Handbook of Terminology. Vol. 3. Legal Terminology, edited by Ł. Biel and H.J. Kockaert, John Benjamins, 90–124.

4. Black’s Law Dictionary (12th ed.). (2024). Thomson Reuters.

5. Cao D. Translating Law. Clevedon; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2010.

6. de Cruz P. Comparative Law in a Changing World. 6th ed. London; New York: Routledge, 2024.

7. Delaware Courts. (n.d.). Court of Chancery. https://courts.delaware.gov/chancery/.

8. Engberg J. Comparative Law for Legal Translation: Through Multiple Perspectives to Multidimensional Knowledge. International Journal for the Semiotics of Law - Revue internationale de Sémiotique juridique. 2020. Vol. 33. P. 263–282.

9. Hart H. L. A. The Concept of Law. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2012.

10. Judiciary of England and Wales. (n.d.). Court structure. https://www.judiciary.uk/about-the-judiciary/our-justice-system/court-structure.

11. Legal Information Institute. (n.d.). Chancery. Cornell Law School. https://www.law.cornell.edu/wex/chancery.

12. Šarčević, S. (1997). New approach to legal translation. Kluwer Law International.

13. Siems M. Comparative Law. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.

УДК 811.111:81’366:61:001.4

ФУНКЦІОНУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ В АНГЛОМОВНИХ МЕДИЧНИХ ТЕКСТАХ

Лідія Застріжна,
старший викладач кафедри латинської та іноземних мов,
Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького,
Львів, Україна, 0983202692@ukr.net

Робота присвячена темі аналізу функціонування рефлексивних дієслівних конструкцій в англомовних медичних текстах. Розглянуто структурно-семантичні особливості займенників з рефлексивним формантом, їх прагматичні функції у науковому, клінічному та навчальному медичному дискурсі. Особливу увагу приділено ролі рефлексивних конструкцій у забезпеченні об’єктивності, точності та безособовості викладу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибшого розуміння граматичних механізмів англомовного медичного тексту, що є важливим як для лінгвістів, так і для перекладачів та фахівців медичної галузі. Більшість лінгвістичних праць зосереджені на рефлексивних конструкціях у загальній або художній мові, тоді як їх функціонування в англомовних медичних текстах залишається недостатньо описаним. Мета статті – виявлення особливостей функціонування рефлексивних дієслівних конструкцій в англомовних медичних текстах, зокрема їхній структурно-семантичних і прагматичних характеристик, а також визначення ролі цих конструкцій у забезпеченості точності, логічності та об’єктивності медичного дискурсу.

Медична термінологія- один з найбільш специфічних пластів лексики мови, який через свої особливості структурного, семантичного, словотворчого і стилістичного характеру значно відрізняється від загальновживаної лексики, що призводить до того, що термінологія займає особливе місце в лексичній системі мови. Термінологія, яка обслуговує медицину, є однією з найбагатших термінологічних систем та безперервно поповнюється новими термінами, що потребують постійного вивчення. Безперечно, медична тематика одна з найскладніших лінгвістичних галузей, де неприпустимі приблизність формулювань, неточність інтерпретації медичних термінів. Перекладений медичний текст повинен містити ретельно вивірену медичну термінологію, щоб не виявитися причиною неточної діагностики і, як наслідок, грубої помилки в професійній діяльності. Англомовні медичні тексти характеризуються високим ступенем стандартизації, точності та формалізованості. У такому типі дискурсу особливе місце посідають граматичні засоби, що сприяють нейтральному та об’єктивному викладу інформації. Одним із таких засобів є рефлексивні конструкції, які виконують низку важливих функцій - від уточнення суб’єкта дії до вираження процесів саморегуляції в організмі людини. Дієслівні рефлексивні конструкції в англійській мові утворюються шляхом поєднання дієслова з рефлексивними займенниками *myself, yourself, himself, herself, itself, ourselves, yourselves, themselves* які співвідносяться з підметом речення та вживаються у випадках, коли суб’єкт і об’єкт дії збігаються, або для підсилення значення суб’єкта. [6, с. 27] На відміну від багатьох європейських мов, в англійській мові

рефлексивність не є граматично обов'язковою категорією, однак у спеціалізованих текстах вона набуває функціональної значущості.

У медичних текстах рефлексивні конструкції не лише позначають дію, спрямовану на суб'єкт, але й виконують уточнювальну, експлікативну та стилістично нейтральну функції. У загальномовному вжитку рефлексивні займенники часто мають емфатичне або ідіоматичне значення, однак у медичних текстах їх використання зазнає певної семантичної спеціалізації [2, с.35]. Англомовні медичні тексти використовують рефлексивні конструкції значно рідше, ніж художній текст чи розмовне мовлення, проте їх роль є функціонально значущою. Найчастіше вони з'являються в описах фізіологічних процесів, патологічних станів та реакцій організму. Наприклад: *The immune system of the human body protects itself against foreign microorganisms.* У цьому випадку рефлексивна конструкція *protects itself* підкреслює автономність та саморегуляцію біологічної системи. У клінічних звітах рефлексивні займенники допомагають уникнути двозначності, уточнюючи дію суб'єкта. *The surgeon injured himself during the operation.* Рефлексивні конструкції сприяють відстороненому, нейтральному стилю, характерному для наукових медичних текстів, зменшуючи акцент на особистості дослідника або лікаря, що створює безособовість та об'єктивність викладу. На відміну від публіцистичних або художніх текстів, емфатичне використання у медичному дискурсі має здебільшого термінологічний, а не емоційний характер [3, с.211]. Важливо зазначити, що рефлексивні конструкції часто конкурують з пасивним станом. Наприклад, замість *The nurse prepared instruments for surgery herself* частіше використовується пасивна форма *The instruments were prepared for surgery*. Це пояснюється прагненням до максимальної безособовості та стандартизації викладу [4, с. 77]. У контексті опису хронічного запалення в медичних публікаціях зустрічається конструкція, де *itself* вказує на самостійну дію тканини - вона "самостійно" зазнає змін, не будучи лише пасивним об'єктом впливу. Ця конструкція показує, що сам об'єкт опису є активним агентом у певних біологічних процесах, що має важливе значення у медичних описах патології та фізіології. У клінічних заключеннях фіксується такий такий тип речення: *The patient found himself unable to walk unaided after the procedure*, де *himself* підкреслює, що пацієнт пережив зміни в стані. Це приклад, де рефлексивний займенник допомагає уточнити, що саме суб'єкт (пацієнт) переживає стан, описаний дієсловом, і не йдеться про зовнішню дію іншого агента. Конструкція *found himself* дозволяє уникнути надмірної персоналізації, передати раптову зміну стану, зберегти нейтральний, науковий тон. В експериментальних або методологічних розділах клінічних та поведінкових дослідженнях зустрічаються подібні конструкції: *Subjects instructed themselves carefully before undertaking the complex motor tasks,* де *themselves* підкреслює, що саме досліджувані об'єкти самі виконали певну процедуру. Такий прийом використовується для чіткого розмежування ролей: суб'єкт діє самостійно, без прямого зовнішнього супервайзингу. На відміну від розмовної чи художньої мови, у медичних текстах рефлексивні займенники мають функцію точного опису когнітивних або фізіологічних подій, де важливо вказати автономність дії або процесу, деталізацію клінічної ситуації, без особову або нейтральну оповідь.

Рефлексивні конструкції в англомовних медичних текстах виконують чітко визначені функції та мають обмежене, але важливе застосування. Вони слугують засобом

опису саморегулятивних процесів, уточнення суб'єкта дії та забезпечення точності висловлювання та забезпечують точність клінічних описів, сприяють логічному структуруванню наукового тексту. Їх використання підпорядковується нормам наукового стилю, де домінують об'єктивність, логічність і нейтральність. Попри перевагу пасивних конструкцій, рефлексивні форми залишаються важливим інструментом медичного дискурсу, особливо в контекстах, де необхідно підкреслити автономність або самостійність дії. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на зіставний аналіз рефлексивних конструкцій у медичних текстах різних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – Львів: Вид. Центр ЛНУ ім. І. Франка. 2004 – 344 с.

2. Бондар О.І. Функціональна граматика сучасної англійської мови – Київ: Либідь, 2011. - 312 с.

3. Карабан В.І. Переклад англомовної наукової і технічної літератури — Вінниця: Нова книга, 2004 – 576 с.

4. Кочерган М.П. Загальне мовознавство – Київ: Академія, 2006. - 464 с.

5. Huddleston R., Pullum G.K. The Cambridge Grammar of the English Language. - Cambridge: Cambridge University Press, 2002. - 1860 p.

6.Reflexive Pronouns: A Theoretical and Experimental Synthesis //Frontiers in Psychology. - 2021. - Vol. 12. - Article 647134. - PMCID: PMC8295479

УДК: 81’25 + 81’22 + 81’23

ЯК ПЕРЕКЛАДАЧ ЗАЧАРОВУЄ АДРЕСАТА? ВИКЛИКИ ТА СТРАТЕГІЇ ЕМОЦІЙНОГО ЕФЕКТУ У ПЕРЕКЛАДІ

Ліана Козяревич Зозуля,
кандидат філолологічних наук, доцент
кафедри теорії і практики перекладу з англійської мови,
Київський національний лінгвістичний університет,
Київ, Україна
lianakoziarevich@ukr.net

У статті розглядається феномен емоційного впливу перекладу як ключового чинника ефективної міжкультурної комунікації. Стаття також аналізує, яким чином перекладач може «зачаровувати» адресата, відтворюючи не лише зміст, а й емоційний ефект оригінального тексту. Особлива увага приділяється викликам, що виникають у процесі передачі емоційних смислів: культурні відмінності, відсутність прямих еквівалентів, семантична багатозначність та вплив контексту. Окреслено стратегії, які допомагають перекладачеві зберегти емоційну силу тексту: використання експресивних засобів мови, адаптація стилістичних прийомів, емпатійне занурення у культурний контекст та креативне вирішення невизначеності. У результаті доводиться, що переклад є не лише технічним процесом трансферу значень, а й мистецтвом створення емоційного резонансу, який забезпечує глибше розуміння та довіру між культурами.

Актуальність. Проблема відтворення емоційного ефекту у перекладі завжди була однією з найскладніших і водночас найцікавіших для перекладознавства. Адже перекладач не лише передає зміст, а й прагне зачарувати адресата так само, як це робить оригінальний текст. Саме тут постає поняття **фасцинації** — особливого явища мовлення, що визначає здатність тексту викликати емоційний відгук, формувати ціннісні орієнтири та створювати ефект захоплення.

Мета. Визначити виклики та окреслити стратегії, які дозволяють перекладачеві відтворювати емоційний ефект оригінального тексту та забезпечувати фасцинацію адресата у процесі міжкультурної комунікації.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати поняття фасцинації у тексті.
2. Визначити основні виклики, що виникають при передачі емоційного ефекту у перекладі (культурні відмінності, семантична багатозначність, стилістичні особливості).
3. Дослідити стратегії перекладача, спрямовані на збереження та відтворення емоційного впливу тексту.
4. Окреслити роль фасцинації у формуванні довіри та ціннісних орієнтирів у міжкультурному дискурсі.
5. Сформулювати практичні рекомендації для перекладачів щодо роботи з емоційно насиченими текстами.

Дослідження має теоретико-оглядовий характер і ґрунтується на аналізі наукової літератури та концептуальному узагальненні проблеми фасцинації у перекладі.

Фасцинація у перекладі стає ключовим викликом: як відтворити цю силу впливу іншою мовою, не втративши її емоційної глибини? Відповідь на це питання відкриває нові горизонти для дослідження стратегій перекладача, який працює на межі між культурою, мовною картиною світу та міжкультурною комунікацією. У сучасному багатомовному та міжкультурному просторі ключову роль у передачі цього ефекту відіграє перекладач. Його завдання не тільки передати зміст, але й зберегти естетичну силу слова, яка здатна утримувати увагу та впливати на свідомість читача.

Фасцинація у тексті являє собою особливий комунікативний ефект, що полягає у здатності письмового мовлення приваблювати та утримувати увагу читача, викликаючи емоційний відгук і залучення. Її дія поєднує естетичний вплив художніх чи стилістичних засобів, психологічне занурення у зміст та потенціал м'якого навіювання. Текст, що володіє фасцинативними властивостями, здатний не лише передавати інформацію, але й створювати атмосферу довіри, захоплення чи емоційної співучасті. У сучасному дискурсі фасцинація у тексті виступає важливим інструментом формування ціннісних орієнтирів та міжкультурного порозуміння, адже вона перетворює читання на процес емоційного взаємодіяння, де інформаційний зміст доповнюється естетичним і психологічним виміром, забезпечуючи глибший рівень сприйняття та резонанс між автором і адресатом.

Фасцинація у тексті втілюється через різноманітні мовні засоби, такі як метафори, образність, риторичні прийоми, емоційно забарвлена лексика, а також інтонаційні та ритмічні структури [1, с. 282]. Вона знаходить своє відображення у художніх текстах, політичних промовах, медійному контенті чи рекламних повідомленнях. Її головна роль — не лише передавати інформацію, а й впливати на свідомість адресата, формуючи його сприйняття окремих ідей чи явищ.

З наукової перспективи фасцинація є міждисциплінарним феноменом, що об'єднує лінгвістичні, психологічні та культурні аспекти спілкування. Мовознавство досліджує, які мовні стратегії створюють ефект зачарування, як саме вони діють у контексті різних культур і жанрів дискурсу. У сфері перекладу фасцинація становить серйозний виклик, адже перекладачеві важливо не лише передати зміст тексту, а й зберегти той емоційний вплив, який утримує увагу аудиторії і допомагає формувати її ціннісні орієнтири.

Відтак, фасцинація— це не просто «краса слова», а складний механізм впливу, який визначає ефективність мовлення. Її дослідження відкриває нові перспективи для сучасного мовознавства, риторики та перекладознавства, адже саме здатність мови зачаровувати адресата робить комунікацію живою, переконливою та культурно значущою.

Сучасна практика перекладу перебуває в безперервному процесі розвитку, адже глобалізація, міжкультурна взаємодія та швидкі технологічні зміни ставлять перед перекладачами нові завдання. Перекладач сьогодні перестав бути лише технічним посередником між двома мовами — його роль вийшла за межі суто мовної сфери й охоплює інтерпретацію культурних кодів, цінностей і емоцій. Труднощі, з якими

стикається перекладач, включають не лише лінгвістичний аспект, але й когнітивний, культурний та етичний.

Одним із головних завдань залишається досягнення балансу між мовною точністю і художньою складовою тексту. Буквальний переклад іноді втрачає емоційний зміст, тоді як занадто вільна адаптація може викривляти початкову ідею. У цьому випадку перекладачеві важливо відшукати середину, аби зберегти як зміст, так і силу впливу тексту.

Другою значною перекладацькою проблемою виступають культурні розбіжності. Те, що може викликати довіру чи захват в одній культурі, в іншій здатне здатися незрозумілим або навіть недоречним. Тому перекладач має уважно враховувати контекст та адаптувати образи й метафори для доречності серед цільової аудиторії.

Ще одним важливим аспектом є відповідальність у роботі з маніпулятивним потенціалом мови. Емоційно забарвлена лексика, риторичні прийоми чи засоби навіювання можуть приховано впливати на читача. У таких випадках перекладач має діяти обережно, пам’ятаючи про етичну складову своєї роботи та уникаючи некоректного втручання в текст.

Новітні технології також вносять свої корективи у роботу спеціалістів з перекладу. Машинні переклади та штучний інтелект змінюють роль перекладача — тепер він не тільки редагує запропоновані варіанти, але й адаптує їх до культурних і стилістичних норм. Це потребує критичного мислення і професійної гнучкості.

Отже, робота перекладача є багатовимірним завданням, яке охоплює мовні, культурні, етичні та технологічні аспекти. Його здатність подолати ці складнощі формує якісний переклад, що не лише передає зміст, але й зберігає емоційний вплив і культурну автентичність.

Відтворення емоційного ефекту тексту належить до найскладніших завдань у сфері перекладу [2, с. 10]. Мова є не просто засобом передачі інформації — вона створює емоційний зв’язок між авторами і читачами. Образність, ритм, інтонація та стилістичне оформлення тексту грають важливу роль у формуванні атмосфери довіри чи захвату. Перекладач має зберегти ці особливості у тексті іншою мовою, нанизуючи зміст на нитку естетики [3, с. 54].

Одним із методів є адаптація культурних кодів тексту. Перекладач знаходить ті мовні чи стилістичні засоби у цільовій мові, які викликають схожий емоційний відгук. Особливо це застосовується до випадків, коли метафори або символіка початкового тексту не мають прямих аналогів.

Ще одна стратегія — точне відтворення стилістичних та ритмічних особливостей тексту. Сила зачарування може полягати у музикальності мови чи інтонації — ці аспекти необхідно зберегти якомога ближче до оригіналу.

Третя стратегія — це креативний підхід перекладача, який полягає у використанні власних мовних інструментів для передачі емоційного забарвлення тексту, коли прямий переклад не справляється із цим завданням [4, с. 50]. Такий підхід дозволяє зберегти атмосферу тексту, навіть якщо для цього необхідно змінити окремі елементи.

Четвертою стратегією виступає нейтралізація маніпуляцій. Перекладач має розуміти, що емоційний компонент тексту іноді застосовується для навіювання або прихованого впливу. У таких випадках важливо знайти компроміс між передачею

емоційної складової та недопущенням спотворення змісту через нав'язування суб'єктивних оцінок. Ще одним важливим принципом є етична відповідальність. Перекладач не лише передає слова, а й транслює певні цінності, тому повинен враховувати, як переданий емоційний ефект вплине на цільову аудиторію.

Отже, ефективне відтворення емоційного впливу в перекладі вимагає врахування таких підходів: адаптація культурних кодів, збереження стилістики та ритму, творчий підхід, запобігання маніпуляціям і дотримання етичних принципів [5. с. 35]. Гармонійне застосування цих стратегій дозволяє створити якісний переклад, який не лише точно передає зміст, а й зберігає потенціал емоційної взаємодії тексту в умовах міжкультурної комунікації. Фасцинація у перекладі — це пошук тонкої рівноваги між точністю змісту та художньою виразністю. Перекладач досягає ефекту «зачарування», коли йому вдається зберегти емоційний вплив тексту без втрати його смислової глибини. Вдале втілення цього балансу сприяє міжкультурному діалогу, формуванню цінностей та покращенню якості сучасної комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Козяревич Л. В. Феномен емоційної фасцинації у лінгвістичному аспекті // *Studia Linguistica*. – Київ : Київський національний лінгвістичний університет, 2012. – Т. 6, № 2. – С. 281–284.
2. Федосєєва О. В. Лінгвокогнітивні засоби вираження емоцій та способи їх відтворення в українській мові : кваліфікаційна робота магістра. – Дніпро : Український державний університет науки і технологій, 2021. – 106 с.
3. Кухта О. Р., Цьох Л. Й. Аналіз перекладу мовних засобів вербалізації емоцій в англо-українському перекладі роману Дж. Фаулза «Колекціонер» // *Молодий вчений*. – 2021. – № 11 (99). – С. 50–54. DOI: 10.32839/2304-5809/2021-11-99-50.
4. Гарбовський Н. К. *Теорія перекладу*. – Київ : Либідь, 2007. – 544 с.
5. Коломієць Л. В. *Переклад як творчість: емоційний та культурний вимір*. – Київ : Видавництво КНУ, 2015. – 212 с.
6. Селіванова О. О. *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми*. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.

УДК 81’25:659

ПРОБЛЕМИ ВІДТВОРЕННЯ МОВНИХ ЗАСОБІВ ВПЛИВУ В ПЕРЕКЛАДІ РЕКЛАМНИХ ТА МАРКЕТИНГОВИХ ТЕКСТІВ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ)

Людмила Крайняк,
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій,
Західноукраїнський національний університет,
Тернопіль, Україна. l.kraynyak@wunu.edu.ua
Юлія Демчук,
магістрантка,
кафедра іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій,
Навчально-науковий інститут міжнародних відносин ім. Б. Гаврилишина,
Західноукраїнський національний університет,
Тернопіль, Україна, yulia.demchuk17@gmail.com

Сучасний етап розвитку цифрової економіки характеризується стрімким зростанням ролі реклами та контент-маркетингу як ключових інструментів комунікації між брендом і споживачем. У цих умовах мова реклами набуває виразного персуазивного характеру, оскільки її основною метою є не лише інформування, а й формування ставлення, стимулювання інтересу та спонукання до дії. У зв’язку з глобалізаційними процесами та активною міжкультурною взаємодією особливої актуальності набуває проблема адекватного перекладу рекламних і маркетингових текстів, здатного зберегти їхній комунікативний та впливовий потенціал.

Також важливим є вивчення специфіки мовних стратегій впливу, що застосовуються у різних жанрах маркетингових матеріалів, від слоганів до блогових постів і соціальних мереж. Аналіз цих стратегій дозволяє зрозуміти механізми формування емоційного та мотиваційного ефекту на аудиторію, а також визначити оптимальні способи адаптації таких текстів під потреби цільових мовних спільнот. Це створює підґрунтя для розробки ефективних перекладацьких стратегій, що забезпечують збереження персуазивного потенціалу оригінальних повідомлень.

Переклад рекламних повідомлень ускладнюється тим, що мовні засоби впливу тісно пов’язані з національно-культурними особливостями, мовними стереотипами та очікуваннями цільової аудиторії. Буквальний переклад у таких текстах часто призводить до втрати експресивності, емоційної насиченості або прагматичної спрямованості. Саме тому дослідження проблем відтворення мовних засобів впливу в перекладі рекламних і маркетингових текстів з англійської мови українською та навпаки є актуальним і має як теоретичне, так і практичне значення для сучасного перекладознавства.

Метою даного дослідження є виявлення та аналіз основних проблем відтворення мовних засобів впливу в перекладі рекламних і маркетингових текстів у двосторонньому мовному напрямку англійська ↔ українська. Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань: охарактеризувати поняття мовного впливу та персуазивності в

сучасній лінгвістиці; визначити основні мовні засоби впливу, характерні для рекламного та маркетингового дискурсу; проаналізувати труднощі перекладу зазначених засобів; окреслити ефективні перекладацькі стратегії та трансформації, спрямовані на збереження прагматичного ефекту оригіналу.

Об'єктом дослідження є рекламний та маркетинговий дискурс в англійській та українській мовах. Предметом дослідження виступають мовні засоби впливу та способи їх перекладацького відтворення у двомовному комунікативному просторі. Матеріалом дослідження слугували англомовні та україномовні рекламні слогани, онлайн-маркетингові тексти, брендовані повідомлення з офіційних сайтів і соціальних мереж міжнародних та українських компаній.

Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові та спеціальні лінгвістичні методи. У роботі застосовано описовий метод для систематизації мовних засобів впливу, зіставний аналіз з метою виявлення міжмовних відмінностей і подібностей, лінгвостилістичний аналіз для характеристики експресивних засобів, а також прагматичний і перекладознавчий аналіз, спрямовані на визначення іллокутивної сили рекламних повідомлень та ефективності перекладацьких рішень.

Аналіз фактичного матеріалу засвідчив, що одним із найпоширеніших мовних засобів впливу в рекламних текстах є емоційно-оцінна лексика, яка формує позитивний образ продукту або послуги. Наприклад, англомовний слоган "Experience the ultimate comfort" у буквальному перекладі «Відчуйте максимальний комфорт» загалом зберігає семантику оригіналу, однак для посилення впливу в українському контексті часто використовується адаптований варіант «Відчуйте справжній комфорт», що дозволяє компенсувати втрату інтенсивності.

Суттєві труднощі виникають і при перекладі ідіоматичних виразів та метафор, які є культурно маркованими. Так, англійський вираз "Small steps, big impact" у прямому перекладі звучить неприродно для українського реципієнта, тому перекладач вдається до трансформації, пропонуючи варіант «Маленькі кроки — великі зміни», що забезпечує збереження персуазивного ефекту. У зворотному напрямку перекладу українські метафоричні конструкції також потребують адаптації. Наприклад, український рекламний вислів «Смак, що говорить сам за себе» при буквальному перекладі як "A taste that speaks for itself" є граматично коректним, однак може втрачати образність для англомовної аудиторії, тому в практиці маркетингового перекладу доцільним є варіант "A taste that needs no words", який краще відтворює імпліцитний персуазивний зміст. У таких випадках пряме відтворення не завжди викликає очікувану емоційну реакцію в реципієнта, що зумовлює необхідність перекладацької адаптації.

Імперативні конструкції є ще одним ефективним інструментом мовного впливу в рекламному дискурсі. В англійській мові вони часто мають нейтральний або дружній характер, тоді як в українській мові прямий імператив може сприйматися як надто категоричний. У зв'язку з цим перекладачі застосовують пом'якшувальні засоби або перебудову синтаксичної структури, зберігаючи при цьому заклик до дії.

Аналіз кейсів відомих міжнародних та українських брендів дозволяє простежити практичну реалізацію перекладацьких трансформацій у маркетинговому дискурсі. Так, у рекламній кампанії бренду Nike англомовний слоган "Just do it" у процесі локалізації для україномовної аудиторії передається не шляхом буквального перекладу «Просто зроби

це», а через функціонально еквівалентні варіанти «Просто дій» або «Дій зараз», що демонструє використання модуляції та прагматичної адаптації з метою збереження мотиваційного ефекту.

Показовим є також приклад бренду Apple, де англомовні маркетингові формули на кшталт “Think different” перекладаються українською як «Думай інакше». Хоча переклад є структурно близьким до оригіналу, він передбачає свідоме порушення граматичної норми цільової мови задля збереження стилістичної маркованості та ідеологічного посилу бренду. У зворотному напрямку перекладу українські слогани часто потребують посилення експліцитності. Наприклад, вислів «Якість, перевірена часом», що використовується в рекламі українських виробників, у перекладі англійською мовою трансформується у “Quality you can trust for years”, де застосовано прийом додавання з метою підвищення переконливості для англомовної аудиторії.

Окремої уваги заслуговують трансформації, пов’язані з локалізацією культурних кодів. Так, у контент-маркетингу брендів харчової продукції українські апеляції до традиційності («смак домашнього затишку») при перекладі англійською мовою часто замінюються універсалізованими образами, наприклад “homemade goodness” або “comfort in every bite”, що ілюструє застосування заміни образу та компенсації.

Показовими є також кейси digital-брендів. Наприклад, у комунікації стримінгового сервісу Netflix англомовні промо-тексти на кшталт “Watch without limits” в українській локалізації передаються як «Дивіться без обмежень», що є прикладом семантично близького перекладу з частковою нейтралізацією експресивності. У зворотному напрямку україномовні маркетингові повідомлення типу «Занурся в історію» адаптуються англійською мовою як “Get immersed in the story”, де застосовано лексичну модуляцію з метою підсилення динамічності висловлювання.

Ще одним прикладом є бренд Spotify, який активно використовує неформальний стиль і мовну гру. Англомовні слогани на зразок “Music for every mood” перекладаються українською як «Музика для будь-якого настрою», що демонструє використання узагальнення. Натомість українські креативні формули типу «Саундтрек твого життя» в англомовній версії передаються як “The soundtrack of your life”, що є прикладом калькування з одночасним збереженням метафоричності.

Узагальнення проведеного аналізу дозволяє виокремити основні перекладацькі трансформації, що застосовуються під час відтворення мовних засобів впливу в рекламних і маркетингових текстах. До них належать модуляція, адаптація, компенсація, додавання, узагальнення та заміна образу. Використання зазначених трансформацій спрямоване на досягнення функціональної еквівалентності та збереження персуазивного потенціалу повідомлення в умовах міжкультурної комунікації.

Результати дослідження свідчать, що найбільші перекладацькі труднощі пов’язані з відтворенням емоційно-експресивних і культурно зумовлених елементів рекламного тексту. Ефективним способом подолання таких труднощів є використання стратегій адаптації та локалізації, які дозволяють досягти функціональної еквівалентності між оригіналом і перекладом. Застосування перекладацьких трансформацій, зокрема модуляції, компенсації та заміни образних засобів, сприяє збереженню прагматичної спрямованості повідомлення.

Узагальнюючи викладене, можна зробити висновок, що переклад рекламних і маркетингових текстів потребує комплексного підходу, який враховує не лише мовні, а й культурні та прагматичні чинники. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розширенні корпусу аналізованих матеріалів, а також у вивченні впливу цифрових платформ на трансформацію мовних засобів впливу в міжмовній комунікації. Крім того, важливо досліджувати ефективність різних перекладацьких стратегій у контексті мультикультурних аудиторій та визначати оптимальні способи збереження емоційного та мотиваційного ефекту оригінальних рекламних повідомлень. Результати таких досліджень сприятимуть підвищенню якості локалізації маркетингового контенту та зміцненню комунікаційної ефективності брендів на міжнародному рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Комунікативна лінгвістика. Київ: Либідь, 2019.
2. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Вінниця: Нова книга, 2020.
3. Cook G. The Discourse of Advertising. London: Routledge, 2018.
4. Kotler P., Keller K. Marketing Management. 15th ed. Pearson, 2022.
5. Smith A. Translation Strategies in Digital Marketing. Journal of Translation Studies, 2021.

УДК 81'272'373.49'42=111=161.2:[327:174]

ЕТИКО-ПРАГМАТИЧНІ ВИМІРИ ПОЛІТИЧНОЇ КОРЕКТНОСТІ В ДИПЛОМАТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Галина Кучик,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов факультету міжнародних відносин,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
Львів, Україна, halyna.kuchyk@lnu.edu.ua

Актуальність дослідження зумовлена трансформацією сучасного геополітичного простору, де мова дипломатії стає визначальним чинником формування міжнародної опінії та безпекових стратегій. У контексті глобальних викликів 2022–2025 років спостерігається інтенсифікація використання евфемізмів як інструментів політичної коректності, що покликані не лише нівелювати комунікативну агресію, а й стратегічно конструювати необхідні політичні смисли. Зіставний аналіз англомовного та україномовного дипломатичного дискурсів дозволяє виявити закономірності адаптації національних лінгвокультур до уніфікованих стандартів західної політкоректності, що має критичне значення для ефективної міжкультурної комунікації в політичній сфері.

Важливо усвідомити, що *політична коректність* (ПК) у сучасному мовознавстві вже давно вийшла за межі простої ввічливості. Сьогодні ми розглядаємо її як складний лінгвокультурний феномен, що виступає своєрідним «етичним фільтром» мови. В основі ПК лежить ідея дестигматизації. Це прагнення знайти такі мовні форми, які б не принижували гідність людини через її расу, стать, стан здоров'я чи соціальний статус. З погляду лінгвістики – це свідоме втручання в систему мови задля зміни суспільної свідомості. Як кажуть прихильники гіпотези Сепіра-Ворфа: «*Змінюючи те, як ми говоримо, ми змінюємо те, як ми думаємо*».

Для англомовного світу (зокрема США та Великої Британії) концепція ПК є фундаментальною. Вона розвивалася десятиліттями через рухи за громадянські права. В англійській мові цей феномен має характер «соціального контракту». В Україні феномен ПК перебуває у стані активного формування. Якщо для англійської мови ПК – це про внутрішню соціальну гармонію, то для української дипломатії сьогодні – це передусім маркер євроінтеграції. Ми не просто запозичуємо слова, ми адаптуємо свою політичну мову до стандартів ЄС та НАТО. В українському дискурсі ПК часто набуває рис юридичної коректності. Наприклад, активне впровадження фемінітивів у дипломатичні посади (Посол – Посолка) є не лише даниною моді, а стратегічним кроком до вирівнювання гендерного балансу в політиці.

Важливо підкреслити, що ПК у дипломатії – це не про приховування правди, а про управління сприйняттям. Використовуючи політкоректні конструкції, дипломат демонструє приналежність до певної системи цінностей («свій – чужий»). Якщо ви вживаєте термін «*inclusive dialogue*» замість «*negotiations with rebels*», ви автоматично переводите дискусію з юридичної площини в площину прав людини. Варто зазначити, що політична коректність у зіставному аспекті показує, що англійська мова є «донором»

стандартів, тоді як українська – гнучким «реципієнтом», який переосмислює ці стандарти крізь призму власного державотворчого досвіду.

У дипломатичному дискурсі роль «комунікативного амортизатора» виконують евфемізми. Їхнє головне завдання – замінити прямі назви деструктивних явищ на нейтральні або позитивно забарвлені конструкції, зберігаючи при цьому можливість для подальшого діалогу. В основі дипломатичних евфемізмів лежить операція семантичної трансформації. Ми не просто міняємо слово, ми переносимо фокус із результату (часто трагічного) на процес або юридичну форму. У зіставному аспекті ми бачимо, що англійська та українська мови використовують для цього різні лінгвістичні інструменти.

Наприклад, термін «*collateral damage*» (супутня шкода). З погляду лінгвістики – це майстерний евфемізм, де слово *«damage»* (шкода) знімає персональну відповідальність, а «*collateral*» – робить смерть людей чимось другорядним, технічним. В українському дискурсі ми частіше бачимо використання складних відіменникових конструкцій. Наприклад, замість «*напад*» – «*збройна провокація*» або «*порушення територіальної цілісності*». Це переводить подію з емоційної площини у суто правову.

Дипломатичні евфемізми часто створюють для того, щоб залишити «простір для відступу». Наприклад: фраза «*robust response*» (рішуча відповідь). Що це означає? Це можуть бути як економічні санкції, так і ракетний удар. Зіставний аналіз показує, що англійська мова має багатший арсенал таких «розмитих» прикметників (*credible, appropriate, measured*), тоді як українська дипломатія в умовах війни змушена використовувати більш конкретизовані лексеми, хоча й загорнуті у форму офіційного протоколу.

Проаналізуємо три основні групи, де механізми пом’якшення працюють найактивніше:

- Військова сфера: «*Special operation*» vs «*Invasion*», «*neutralization*» замість «вбивство».
- Економічна сфера: «*Negative growth*» (негативне зростання) замість «*криза*», «*economic adjustment»* замість «*різке зубожіння*».
- Політичні невдачі: «*Constructive abstention*» (конструктивне утримання) – коли країна не підтримує рішення, але не хоче конфлікту.

Як засвідчує аналіз, те, що для англійської дипломатії є «етичним стандартом», для українського суспільства в стані війни може сприйматися як «маніпуляція» або «нерішучість». Це і є головний прагматичний конфлікт міжкультурної комунікації.

Проаналізуємо ризики надмірної політичної коректності в англомовному дипломатичному дискурсі. По перше, це втрата конкретики. Коли кожне слово проходить через десятки «етичних фільтрів», підсумкове повідомлення може стати настільки стерильним, що втрачає свій первісний імпульс. Наприклад, вживання терміну «*Serious concerns regarding the escalation*» (серйозна стурбованість щодо ескалації) замість прямого засудження агресії. У міжкультурному діалозі українська сторона, яка перебуває у стані екзистенційної кризи, може сприймати такі евфемізми як дипломатичну бездіяльність або байдужість, що створює кризу довіри між партнерами.

По друге, евфемізми використовують для приховування непопулярних рішень. Наприклад, в англійській дипломатії термін «*Strategic autonomy*» (стратегічна автономія) іноді використовується як евфемізм для небажання брати участь у спільних оборонних

ініціативах. Українська дипломатія в таких випадках змушена вдаватися до «дешифрування» – перекладу цих кодів на мову прямих вимог, що створює цікавий лінгвістичний конфлікт: «м'яка» мова Заходу проти «прямої» мови України.

По третє, евфемізми спеціально створюють так, щоб їх можна було трактувати двояко. Те, що англійському дипломату здається «майстерним маневром» (*measured response*), українському політику може здатися «невизначеністю». Ми спостерігаємо лінгвістичний розрив: англійська модель прагне уникнути відповідальності за майбутнє, тоді як українська модель через евфемізми прагне зафіксувати гарантії.

Варто розібрати один із найбільш знакових евфемізмів сучасності – фразеологізм «*to be deeply concerned*» (бути глибоко занепокоєним). У лінгвокраїнознавчому аспекті цей вираз став «мемом», проте в дипломатії він виконує критичну функцію. Це евфемізм-замінник дії. Коли англомовний дипломат використовує градацію «*concerned – deeply concerned – gravely concerned*», він будує лінгвістичну драбину ескалації без реального застосування сили. Для українського реципієнта цей вираз часто стає «комунікативною пасткою», оскільки в нашій культурі «*глибока стурбованість*» передбачає подальшу емоційну та фізичну реакцію, тоді як в англійській дипломатії – це лише фіксація позиції, яка часто не передбачає кроків у відповідь. Це яскравий приклад того, як політкоректність стає засобом «заморожування» конфлікту в мовній площині.

Підсумовуючи дослідження етико-прагматичних вимірів політичної коректності в англійському та українському дипломатичному дискурсах, сформулюємо наступні висновки. Політкоректність у дипломатії не є простою зміною лексики, а стратегічним інструментом управління міжнародними відносинами. В англійській мові вона еволюціонувала в сторону інклюзивності та мінімізації агресії, тоді як в українській – набула характеру юридичної верифікації та безпекового маркування. Зіставний аналіз показав, що англомовні евфемізми частіше будуються на метафоричній абстракції (війна як «процес», жертви як «супутня шкода»), що дозволяє дистанціюватися від відповідальності. Українські ж евфемізми, навпаки, спрямовані на легітимізацію статусу (не «*втрата*», а «*непідконтрольність*»), що підкреслює тимчасовість негативного явища. Надмірна евфемізація створює ризики «семантичного вакууму». У міжкультурній комунікації між Заходом та Україною виникає конфлікт дискурсів: англомовна «стратегічна двозначність» протиставляється українській потребі в «радикальній щирості». Усвідомлення і розуміння цих прагматичних фільтрів є життєво необхідним для ефективного перекладу та ведення переговорів. Дипломат має вміти «зчитувати» реальний намір за завісою політкоректних формулювань, щоб уникнути помилкових очікувань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лукіна Л. В. (2021). Політичний дискурс: сутність та особливості застосування // Політикус. 2021. Вип. 2. С. 75–80.
2. Шевченко І. С. Концепти комунікативної поведінки та дискурс // вісник харківського національного університету імені в. Каразіна. Серія: іноземна філологія. 2013. № 76. С. 15–20.

3. Dellmuth, L., Tallberg, J. (2023). Legitimacy Politics: Elite Communication and Public Opinion in Global Governance. Cambridge University Press.
4. Hall, E., Sabl, A. (eds.). (2022). Political Ethics: A Handbook. Princeton University Press. 304 p.
5. Bloschynskyi I., Mishchynska I., Karpushyna M., Sopilniak S., Borynskyi V., Mysechko O., Isaieva I., Yankovets O., Mychkovska V., Moroz N. (2024). Critical Discourse Analysis of Anglicisms in Ukrainian Business and Media Communication // Forum for Linguistic Studies. Volume 07. Issue 06.
6. Klimenchuk K., Liashenko L., Budanova L. (2025). Sociolinguistic Aspects of Translating English Political Correctness Vocabulary in Ukrainian Media Discourse // Studia Linguistica. – Issue 27. P. 77–89.

UDC 811.111’42’38

ВПЛИВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА СУЧАСНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ ЛАНДШАФТ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: СЛЕНГ ТА АБРЕВІАЦІЇ У ТЕКСТОВІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Ірина Лосєва,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,
Факультет міжнародних відносин,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
Львів, Україна, ilosyeva@yahoo.com

Актуальність цього фрагменту дослідження у ландшафті англійської мови обумовлено інтенсивним розвитком цифрових технологій і повсякчасним використанням інтернету у XXI столітті, що стало ключовим фактором змін у мовній комунікації. Поширення мобільних пристроїв, соціальних мереж та сервісів швидкого обміну повідомленнями суттєво вплинуло на мовленнєву поведінку користувачів. Найбільш виразно ці зміни простежуються саме в англійській мові, яка на сьогодні виконує функцію глобальної мови цифрового середовища. Саме у такому контексті особливої актуальності набуває проблема впливу сучасних технологій на процес формування та використання сленгу й абревіацій у письмовій комунікації. Одним із важливих завдань сучасної лінгвістики є з’ясування характеру мовних трансформацій, зумовлених цифровими засобами спілкування, а також оцінка їхнього впливу на мовні норми, рівень грамотності та загальну мовну культуру.

Аналіз останніх досліджень, а саме низки сучасних наукових праць, демонструє зростаючий інтерес дослідників до сленгу як суттєвого чинника розвитку мови. У дослідженнях Є.Н. Бондаренко, Н.В. Глущук, О.І. Дзюбіної, Ю.А. Капітули, С.А. Мартос, В. І. Павлюка сленг трактується не як периферійне явище, а як повноцінна складова сучасної мовної системи. Науковці наголошують, що активне використання соціальних мереж і цифрових платформ представниками різних вікових груп сприяє появі нових лексичних одиниць, зокрема скорочень і абревіацій, які потребують ґрунтовного лінгвістичного аналізу. Сленг дедалі частіше розглядається як динамічне явище, що відображає соціальні, культурні та технологічні процеси сучасного суспільства й бере участь у формуванні мовної ідентичності користувачів.

Метою та завданням дослідження є виявлення основних чинників, що впливають на сучасний мовний простір англійської мови, з акцентом на аналіз уживання сленгу та абревіацій у текстових повідомленнях. Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань:

- розкрити особливості сленгу як мовного явища в умовах цифрової комунікації;
- дослідити роль молоді у створенні та поширенні сленгових одиниць;
- охарактеризувати «мову SMS» як окремий жанр мовлення;
- визначити вплив сленгу й абревіацій на граматичну систему, орфографію та словниковий склад англійської мови.

Отож, сленг являє собою особливий пласт лексики, що функціонує переважно в неформальному спілкуванні. Його використання не обов'язково пов'язане з ненормативною лексикою, проте потребує дотримання доречності, особливо в офіційних комунікативних ситуаціях. Сленг доцільно розглядати як рухливе мовне явище, тісно пов'язане з розвитком суспільства, культури та технологій [2].

Англійський розмовний сленг традиційно поділяють на регіональний, соціальний і професійний. Регіональний різновид відображає територіальні особливості мовлення, соціальний — характерні мовні риси окремих груп і субкультур, а професійний — об'єднує представників спільної сфери діяльності [4].

Найбільш активними користувачами сленгу є молодь, яка виступає головним джерелом появи нових мовних одиниць. Такі елементи часто виникають у відповідь на актуальні події або відображають сучасні соціокультурні тенденції. Молодіжний сленг виконує не лише комунікативну, а й ідентифікаційну функцію, сприяючи самовираженню та позначенню належності до певного соціального середовища. Особливу увагу привертає молодіжний комп'ютерний і мобільний сленг, сформований під впливом активного розвитку інтернет-комунікації. Його лексика зазвичай ґрунтується на загальновживаних мовних одиницях і використовується для позначення нових понять, що ще не мають усталених термінів.

Якщо розглядати «мову SMS» як новий жанр мовлення, то можна стверджувати, що одним із найяскравіших прикладів впливу технологій на мову саме і є виникнення «мови SMS». Для неї характерні лаконічність, швидкість передавання інформації та приватний характер спілкування. Обмеження щодо обсягу повідомлень сприяли активному використанню скорочень, абревіацій, цифрових комбінацій і символів. «Мова SMS» забезпечує оперативний обмін інформацією та дозволяє передавати емоційне забарвлення за допомогою емодзі, використання великих літер і вигуків. Її визнання підтверджується включенням текстових скорочень до онлайн-версій авторитетних словників, зокрема Oxford Learner's Dictionaries і Cambridge Dictionary.

У межах текстового сленгу виокремлюють кілька основних груп: прості скорочення, числові коди, розмовні скорочення та вигуки [2]. Такі мовні засоби сприяють економії часу, однак потребують достатнього знання контексту для правильного розуміння повідомлень.

Такі зміни у сучасному лінгвістичному ландшафті англійської мови мають досить відчутний вплив на граматику та правопис. Широке використання сленгу й абревіацій зумовлює появу нестандартних граматичних конструкцій і змін у правописі. У текстових повідомленнях часто спостерігається спрощення синтаксису, заміна нейтральної лексики сленговими одиницями, а також відхилення від традиційних орфографічних норм. Хоча такі тенденції викликають занепокоєння щодо збереження мовних стандартів, вони водночас свідчать про природний процес еволюції мови.

Таким чином, цифрові технології суттєво впливають на розвиток англійської мови, сприяючи активному поширенню сленгу та абревіацій у письмовій комунікації. Формування «мови SMS» є прикладом адаптації мови до нових умов спілкування та підтверджує її динамічність. Попри певні виклики для мовних норм і рівня грамотності, ці процеси відкривають нові можливості для творчого використання мови й розвитку міжкультурної комунікації.

Перспективами подальших наукових пошуків є дослідження впливу соціальних мереж на еволюцію англійської мови, зокрема у взаємодії сленгу, абревіацій і стандартної мовної норми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Є. Н. Взаємодія морфологічних та семантичних способів словотворення у сфері комп'ютерних технологій. Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових статей. Філологічні науки. 2011, 188 с.
2. Глущук Н.В. Лінгвопрагматика сучасного англомовного сленгу: витоки, класифікаційні та семантичні ознаки. Вісник Львівського університету. Серія: Іноземні мови. No. 21 2013, с. 22-36.
3. Дзюбіна О.І. Скорочення як спосіб утворення неологізмів в сучасній англійській мові (на матеріаліангломовних Інтернет-видань та форумів в молодіжних соціальних мережах). Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. No. 75 2014, с. 309-312.
4. Капітула Ю.А. Семантичні особливості сленгу в сучасній англійській мові. Studia Philologica: зб. студент. наук. праць. Вип. 1 2017, 256 с.
5. Мартос С.А. Мовна гра як засіб сленгового словотворення. Науковий вісник Херсонського державного університету: зб. наук. праць. Серія «Лінгвістика». Херсон: Вид-во ХДУ. Вип. VIII 2008, с.98-102.
6. Павлюк В.І. Абревіатури сучасної англійської мови як складова молодіжного інтернет-сленгу. Міжнародний науковий журнал Науковий огляд. Т. 9. No. 102015, с.1-9.
7. Akbarov A. & Tankosić, A. Impact of Social Networks and Technology on English Language Learners. Journal of Linguistic Intercultural Education. 9(3) 2016, p. 7-28. https://doi.org/10.29302/jolie.2016.9.3.1

УДК 81'42:659.1

ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСУ ТА ЇХ ВІДТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Олена Овсянко,
кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германської філології,
Сумський державний університет,
Суми, Україна, o.ovsyanko@gf.sumdu.edu.ua
Марія Анохіна,
здобувачка освітнього ступеня «Магістр»,
кафедра германської філології,
Сумський державний університет,
Суми, Україна, mashaaaaaan@gmail.com

У сучасному глобалізованому інформаційному просторі реклама посідає провідне місце серед інституційних видів дискурсу, істотно впливаючи на формування споживацьких преференцій, ціннісних орієнтацій і комунікативних моделей поведінки [3, с. 177–178]. Інтенсивна цифровізація комунікації, розвиток соціальних мереж, платформ електронної комерції та інструментів штучного інтелекту зумовлюють появу нових форматів рекламних повідомлень і підсилюють їх прагматичний потенціал [3, с. 180–182]. Водночас активізація міжкультурних контактів і вихід бізнесу на міжнародні ринки роблять проблему адекватного відтворення рекламних текстів засобами перекладу особливо актуальною, оскільки від якості перекладу реклами залежить ефективність просування брендів, формування їхнього іміджу та ступінь залучення цільової аудиторії в іншомовному середовищі [1, с. 101–102].

Актуальність дослідження зумовлена, по-перше, зростанням ролі англійської мови як глобальної мови міжнародного маркетингу та реклами, по-друге, необхідністю поглибленого вивчення лінгвопрагматичних механізмів впливу рекламного дискурсу на реципієнта, і, по-третє, потребою у виробленні ефективних стратегій перекладу рекламних текстів з урахуванням культурної специфіки українського мовного простору. Практична затребуваність науково обґрунтованих рекомендацій щодо перекладу реклами зростає в умовах активної локалізації міжнародних рекламних кампаній для українського ринку та впровадження цифрових маркетингових технологій.

Об’єктом дослідження є англомовний рекламний дискурс як специфічний різновид інституційної комунікації, що поєднує лінгвістичні, прагматичні, соціокультурні та мультимодальні параметри. Предметом дослідження виступають лінгвопрагматичні особливості англомовних рекламних текстів та способи їх відтворення в українському перекладі.

Мета дослідження полягає у комплексному аналізі лінгвопрагматичних особливостей англомовного рекламного дискурсу та визначенні ефективних стратегій їх відтворення в українському перекладі з урахуванням міжкультурних, жанрових і цифрових чинників.

Матеріалом дослідження слугує корпус англомовних рекламних текстів та їх українських перекладів, сформований на основі сучасних рекламних кампаній провідних міжнародних брендів. Корпус включає 50 англомовних рекламних слоганів, 30 розгорнутих рекламних текстів і 30 пар «оригінал – переклад», відібраних із друкованих та електронних медіа, офіційних веб-сайтів компаній, соціальних мереж і спеціалізованих рекламних архівів. Матеріал репрезентує різні товарні категорії (технології, автомобілі, косметика, засоби особистої гігієни, напої, фаст-фуд, товари для спорту, подорожі), що дозволяє врахувати галузеву специфіку рекламного дискурсу.

Методологічну основу дослідження становить комплексний підхід, що поєднує традиційні лінгвістичні методи з сучасними методиками дискурс-аналізу та перекладознавства. Використано метод лінгвістичного спостереження й опису для фіксації мовних одиниць та структурних моделей; контекстуально-інтерпретаційний метод для реконструкції імпліцитних смислів, пресупозицій та імплікатур; метод компонентного аналізу для виявлення семантичної структури ключових лексем; дискурс-аналіз для дослідження комунікативних стратегій і сценаріїв взаємодії адресанта та адресата; порівняльно-перекладознавчий аналіз для зіставлення оригіналів і перекладів; метод кількісного аналізу для встановлення частотності окремих лінгвопрагматичних явищ і перекладацьких трансформацій; метод функціонального аналізу для оцінки внеску кожного засобу в реалізацію прагматичного потенціалу рекламного повідомлення. Залучення корпусного підходу корелює із сучасними тенденціями у дискурс-аналізі (Friginal & Hardy, 2020).

Результати теоретичної частини роботи дозволили уточнити дефініцію рекламного дискурсу як поліфункціональної, цілеспрямованої та мультимодальної форми інституційної комунікації, орієнтованої на досягнення конкретного перлокутивного ефекту (спонукання до купівлі, формування лояльності до бренду, конструювання бажаного образу способу життя тощо). З’ясовано, що лінгвопрагматичний потенціал англомовної реклами реалізується через інтеграцію мовленнєвих актів різних типів, імплікатур, пресупозицій, апеляції до цінностей і емоційних станів, а також через взаємодію вербальних і невербальних компонентів у мультимодальних форматах – відеореклами, банерів, сторіз, інтерактивних оголошень [2, с. 72–74; 3, с. 181–182].

Лексико-семантичний аналіз виявив домінування в рекламних текстах емоційно-експресивної лексики, позитивно маркованих прикметників, термінологізованих одиниць у сфері технологій, краси й автомобілебудування, метафоричних і метонімічних перенесень [2, с. 70–77]. Значну роль відіграють слогани-афоризми та короткі ритмічні формули, що легко запам’ятовуються, а також одиниці з оцінними компонентами значення, які конструюють бажаний образ бренду [2, с. 4–76].

На основі узагальнення результатів розроблено комплексну модель перекладу англомовних рекламних текстів, яка передбачає поетапний аналіз вихідного повідомлення (тип продукту, цільова аудиторія, ключова ідея, прагматичні стратегії, наявність мовної гри та культурних реалій), вибір перекладацької стратегії (прямий переклад, адаптація, транскреація, глокалізація) та відбір конкретних лінгвопрагматичних засобів у мові перекладу з орієнтацією на збереження перлокутивного ефекту. Особлива увага приділяється мультимодальному виміру:

вербальний текст розглядається у зв’язку з візуальними та аудіальними компонентами, що дає змогу уникати суперечностей між словом і зображенням у перекладеній версії реклами.

Перспективи подальших досліджень убачаються у розширенні корпусу за рахунок цифрової реклами в соціальних мережах, аналізі специфіки перекладу інтерактивних і персоналізованих рекламних повідомлень, а також у вивченні можливостей та обмежень застосування інструментів штучного інтелекту для підготовки первинних варіантів перекладу рекламних текстів із подальшим професійним редагуванням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коваленко А. С., Гнєдкова О. Г. Способи перекладу рекламних текстів. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика.* 2024. Т. 35 (74), № 6, ч. 1. С. 101–106.
2. Ковальчук М. С. Лексичні особливості рекламних текстів. *Дослідження з лексикології і граматики української мови.* 2015. Вип. 16. С. 70–77.
3. Миколаєнко М. Ю. Роль перекладу рекламних текстів у формуванні міжкультурної комунікації. *Питання культурології.* 2020. № 36. С. 177-186.
4. De Mooij M. *Global Marketing and Advertising: Understanding Cultural Paradoxes.* 5th ed. Thousand Oaks: SAGE, 2019.
5. Friginal E., Hardy J. A. (Eds.). *The Routledge Handbook of Corpus Approaches to Discourse Analysis.* London: Routledge, 2020.
6. Torresi I. *Translating Promotional and Advertising Texts.* 2nd ed. London: Routledge, 2021.

УДК 811.1/.2. 2'27'373.4

ЛІНГВІСТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙ

Марія Ольхович-Новосадюк,
асистент кафедри іноземних мов, Факультет міжнародних відносин,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
Львів, Україна, mariya.olkhovych-novosadyuk@lnu.edu.ua

Актуальність дослідження зумовлена тим, що емоції є частиною мовної картини світу та комунікативної діяльності людини. Вони відіграють ключову роль у пізнанні світу, формуванні оцінок, співвідношенні раціонального та чуттєвого, істинного й суб'єктивного. У межах різних галузей знання – фізіології, психології, філософії, лінгвістики – емоції осмислюються як складне багатовимірне явище. Подвійна природа емоцій полягає в тому, що вони не лише фіксуються в мові як об'єкт номінації, а й слугують засобом репрезентації внутрішнього стану людини та її оцінного ставлення до навколишнього світу.

Метою дослідження є комплексний аналіз основних лінгвістичних підходів до вивчення емоцій та з'ясування особливостей їх мовної репрезентації на різних рівнях мовної системи. Головним завданням дослідження є окреслити теоретико-методологічні засади лінгвістичного дослідження емоцій у сучасній лінгвістичній науці. При проведенні дослідження використано загальнонаукові методи, зокрема описовий і методи спостереження, аналізу, синтезу й узагальнення.

У розвиток лінгвістичного дослідження емоцій і, зокрема, емоційних концептів вагомий внесок зробили як зарубіжні, так і українські науковці. Модель емоцій, розроблена А. Ортоні, Дж. Клоуром і А. Коллінзом (Ortony, Clore & Collins, 1988), становить цілісну, ієрархічно впорядковану класифікацію, що відбиває багатовимірний характер емоційного досвіду. Її теоретичним підґрунтям є положення про те, що емоції формуються внаслідок поєднання збудження та когнітивної оцінки, які корелюють із параметрами активності й валентності. У межах цієї моделі емоції групуються у три основні категорії: реакції на події, на дії агентів та на об'єкти.

Метод природної семантичної метамови А. Вежбицької (Wierzbicka, 1999) дозволяє інтерпретувати значення назв емоцій через прототипові когнітивні сценарії, у межах яких почуття пов'язуються з оцінкою подій, думками та намірами людини. Емоції постають як концепти, природа яких визначається типовою референтною ситуацією, закладеною в моделі мислення. Запропонована класифікація емоційних концептів за узагальненими тематичними сценаріями забезпечує системний опис емоцій і відображає когнітивні механізми їх концептуалізації.

З. Ковечеш (Kövecses, 2020) у межах когнітивної лінгвістики трактує емоції як мультимодальні та культурно зумовлені концепти, що реалізуються в мові через метафори, метонімії та когнітивні сценарії й формуються під впливом контексту, тілесного досвіду та соціокультурних моделей.

А. Фулен (Foolen, 2012) розглядає роль емоцій у мові у трьох аспектах: концептуалізація, вираження та «втілене мовлення». Він досліджує емоційну лексику

(іменники, дієслова, прикметники), показує, як прояви емоцій реалізуються на всіх мовних рівнях, включно з метафорами та метоніміями, і підкреслює, що емоції є фундаментальною складовою втіленого мислення та розвитку мовних здібностей.

Дж. Вілс (Wilce, 2009) досліджує сигнали, за допомогою яких люди виражають емоції, і показує їхні соціальні, культурні та політичні функції. На основі близько сотні етнографічних прикладів він демонструє взаємозв'язок мовлення, переживань і рефлексії, а також культурне різноманіття й історичне та політичне значення емоційної мови. Вілс поєднує підходи лінгвістики та антропології для аналізу жанрів, культурних концепцій і соціальних функцій емоційного вираження.

А. Павленко (Pavlenko, 2005) оскаржує одномовну парадигму лінгвістики та психології, досліджуючи через призму дво- і багатомовності, як двомовні переживають і виражають емоції, роль першої мови як «мови серця» та вплив емоцій на вивчення другої мови й творчість другою мовою.

А. Міколайчук (Mikołajczuk, 2009) здійснила комплексний аналіз концепту RADOŚĆ у польській мовній картині світу, поєднавши лексикографічні, корпусні та текстові дані. У результаті було запропоновано багаторівневу когнітивну модель почуттів цієї семантичної сфери, що диференціює різні типи радості за характером виникнення, тривалістю, ступенем усвідомленості та функціональною спрямованістю, а також відмежовує ситуативні вияви радості від стабільного концепту щастя як життєвої цінності.

І. Новаковська-Кемпна (Nowakowska-Kempna, 2000) порівняла концепт РАДІСТЬ в польській та болгарській мовах, виявивши когнітивні компоненти та культурно-специфічні відмінності у способах його вербалізації. Е. Новак [190] дослідила дієслівно-іменникові звороти в польській мові як засоби відображення позитивних емоцій і розкрила їхні семантичні та когнітивні механізми.

С. Жаботинська [1] розробила авторську методику концептуального аналізу «Семантика лінгвальних мереж», що інтегрує підходи різних шкіл когнітивної лінгвістики. За її методикою будуються концептуальні мережі на основі базисних пропозиційних схем, які відображають первинні категорії мислення та типи стосунків між ними. Використовуючи комп'ютерний корпус Британського національного корпусу (BNC), вона провела системний аналіз лексеми joy 'радість', побудувала мережеву та когнітивну моделі концепту і показала, як їх можна застосовувати для аналізу концептуальних метафор.

Ю. Шамаєва [5] дослідила засоби вербалізації та структуру концепту РАДІСТЬ в американському варіанті англійської мови, застосовуючи інтегративний когнітивно-лінгвістичний підхід. Вона виходить з положення, що емоція і когніція утворюють єдину систему, яка дає змогу розглядати мову емоцій як функціонально-адаптивну когнітивно-мовну систему, яка ґрунтується на взаємодії емоцій із ментальними репрезентаціями.

П. Селігей [4] показав, що семантична мотивація назв емоцій в українській мові формується через різні когнітивні механізми. Назви емоцій можуть походити від дієслів зорового сприйняття, смакових відчуттів, зовнішніх проявів емоцій та поведінкових реакцій, а також через метонімію і метафору. Бінарні опозиції, такі як низ–верх і темрява–світло, відображають морально-ціннісні та культурні моделі. Фольклорні та літературні джерела надали метафори, де емоції уподібнюються стихійним явищам, природним станам, вогню або воді, а міфологічні й релігійні уявлення пояснювали їх

надприродним походженням. Наївна анатомія також впливала на мовну репрезентацію емоцій, що виявляється у назвах, пов'язаних із серцем, жовчю чи селезінкою, а відповідні метафори фіксують фізіологічні прояви переживання.

Л. Ніколаєнко [3] дослідила репрезентації емоцій заздрості та співчуття в польській, російській та українській мовних картинах світу. О. Лозинська [2] проаналізувала польську кінематичну фразеологію на позначення емоцій.

Отже, для сучасної лінгвістики особливо актуальним є питання семантичної інтерпретації та категоризації емоцій, оскільки саме мова фіксує, структурує й передає емоційний досвід людини. Активний розвиток емотіології, когнітивної лінгвістики, психолінгвістики, етнолінгвістики, лінгвокультурології та прагмалінгвістики зумовив появу численних підходів до аналізу вербалізації емоцій на різних мовних рівнях і в різних типах дискурсу. Узагальнення та систематизація цих підходів є важливими для поглиблення теоретичних уявлень про природу емоцій у мові та для подальших прикладних досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жаботинська С. А. Ім'я як текст: концептуальна мережа лексичного значення (аналіз імені емоції). *Когниция, коммуникация, дискурс*. 2013. №6. С. 47–76.

2. Лозинська О. Г. Польська кінематична фразеологія на позначення емоцій: структура, семантика, функціонування: автореф. дис. … канд. філол. наук: 10.02.03. Київ, 2014. 20 с.

3. Ніколаєнко Л. І. Репрезентація емоцій заздрості і співчуття в польській, російській та українській мовах: семантико-когнітивний і лінгвоаксіологічний виміри: монографія. Київ: Видавничий дім Д. Бураго, 2021. 412 с.

4. Селігей П. О. Внутрішня форма назв емоцій: автореф. дис. … канд. філол. наук. Київ, 2001. 20 с.

5. Шамаєва Ю. Ю. Когнітивна структура концепту РАДІСТЬ (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. … канд. філол. наук: 18.11.2004. Харків, 2004. 29 с.

6. Foolen, A. (2012). The relevance of emotion for language and linguistics. *Moving Ourselves, Moving Others. Motion and emotion in intersubjectivity, consciousness and language* / Ed. by A. Foolen, U. M. Lüdtke, at al. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 349-364.

7. Kövecses, Z. (2020). Emotion concepts in a new light. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio,* Vol. 14, No. 1, 158–170.

8. Mikołajczuk, A. (2009). Obraz radości we współczesnej polszczyźnie. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe "Semper".

9. Nowak, E. (2009). Wybrane aspekty konceptualizacji uczuć pozytywnych w języku polskim (na przykładzie zwrotów werbo-nominalnych). *Poradnik Językowy,* Z. 3, 21–34.

10. Nowakowska-Kempna, I. (2000). Konceptualizacja radości w języku polskim i bułgarskim. *Konceptualizacja uczuć w języku polskim,* Część 2, 212–245.

11. Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The Cognitive Structure of Emotions*. New York: Cambridge University Press.

12. Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

13. Wierzbicka, A. (1999). *Emotions Across Languages and Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

14. Wilce, J. M. (2009). *Language and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.

УДК 81'23:316.77

МОВНА КАРТИНА СВІТУ В МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ: ЦИФРОВІ ВИМІРИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ НАУКОВИХ СТУПЕНІВ

Діана Панова,
викладач кафедри іноземних мов,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного,
Львів, Україна, D2.panova@gmail.com

Сучасні процеси діджиталізації освітнього простору створюють нові можливості для дослідження та викладання мовної картини світу в контексті міжкультурної комунікації. Здобувачі наукових ступенів гуманітарних напрямів потребують глибокого розуміння концептуальних систем різних лінгвокультур для ефективної академічної комунікації у міжнародному науковому середовищі. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення методів формування фахових іншомовних компетентностей з урахуванням цифрових технологій, які надають безпрецедентний доступ до автентичних проявів мовних картин світу різних культур.

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей формування у здобувачів наукових ступенів розуміння мовної картини світу та міжкультурної комунікативної компетентності засобами цифрових технологій. Завдання дослідження включають аналіз впливу діджиталізації на процеси пізнання лінгвокультурної специфіки, виявлення ефективних цифрових інструментів для вивчення концептосфер різних мов, дослідження механізмів формування міжкультурної сензитивності у віртуальному освітньому середовищі.

Методологічну основу дослідження становлять когнітивно-дискурсивний підхід до аналізу мовних явищ, концепція мовної картини світу, теорія міжкультурної комунікації, методи корпусної лінгвістики та контент-аналізу цифрових освітніх практик. Емпіричну базу складають результати педагогічного експерименту з використанням цифрових платформ у підготовці аспірантів та докторантів філологічних спеціальностей.

Результати дослідження демонструють, що цифрові технології якісно трансформують процес осягнення мовної картини світу іншомовної спільноти. Корпусні технології та бази даних уможливлюють аналіз величезних масивів автентичних текстів, виявляючи частотність вживання концептів, їхні асоціативні зв'язки та контекстуальні особливості реалізації у дискурсі [2; 4]. Здобувачі наукових ступенів отримують можливість самостійно досліджувати ключові концепти іншомовної картини світу через аналіз корпусів British National Corpus, Corpus of Contemporary American English, українського корпусу LanguageUk, що формує дослідницьку компетентність поряд з іншомовною (Brown & Davis, 2022, p. 156).

Особливу роль у формуванні міжкультурної компетентності відіграють платформи віртуальної академічної мобільності та міжнародні онлайн-семінари, які

створюють автентичне середовище міжкультурної наукової комунікації. Результати дослідження підтверджують, що активна участь у цифрових форматах міжнародної наукової співпраці – від глобальних веб-конференцій до спільних досліджень з іноземними науковцями та онлайн-консультування – стимулює як мовний розвиток, так і поглиблення культурної обізнаності у науковому дискурсі різних лінгвокультур [1; 5]. Спостереження за взаємодією науковців у віртуальних наукових мережах засвідчує контрастні підходи: представники західної традиції та східнослов'янського академічного середовища по-різному структурують свої аргументи, застосовують різні тактики висловлення несогласия та дотримуються відмінних правил комунікативної поведінки (Martinez & Lee, 2023, p. 78).

Цифровізація актуалізує проблему лінгвокультурної інтерференції у віртуальній комунікації. Результати опитування науковців-початківців свідчать, що критичні труднощі локалізуються не у сфері формальної правильності мовлення, а стосуються прагматичної компетентності: йдеться про інтерпретацію прихованих смислів, розшифрування непрямих мовленнєвих тактик та усвідомлення культурно зумовлених компонентів дискурсу. [3]. Діджитальні інструменти, зокрема онлайн-словники лінгвокультурологічних концептів, мультимедійні бази прецедентних феноменів, віртуальні етнографічні музеї, допомагають здобувачам наукових ступенів формувати необхідну культурну грамотність для адекватної інтерпретації іншомовних наукових текстів (Johnson, 2021, p. 203).

Порівняльний аналіз вітчизняного та закордонного досвіду виявляє різні підходи до інтеграції вивчення мовної картини світу у підготовку науковців. Західноєвропейські університети активно використовують методи цифрової етнографії, віртуальні занурення у лінгвокультурне середовище через VR-технології, онлайн-тандеми з носіями мови для взаємного культурного обміну. В українській практиці переважає традиційне викладання лінгвокраїнознавства, хоча окремі заклади впроваджують інноваційні цифрові методики. Перспективним є досвід використання соціальних мереж та блогосфери як джерела аутентичного мовного матеріалу для аналізу актуальних концептів сучасної мовної картини світу, що дозволяє простежити динаміку концептосфери у реальному часі.

Критичним аспектом є формування у здобувачів наукових ступенів розуміння відносності мовних картин світу та уникнення етноцентризму в академічній комунікації. Цифрові платформи міжкультурної взаємодії створюють середовище для розвитку культурної емпатії та комунікативної гнучкості, необхідних для успішної інтеграції у глобальне наукове співтовариство. Водночас важливо зберігати критичне мислення щодо культурних стереотипів, які можуть транслюватися через цифровий контент.

Висновки дослідження підтверджують, що діджиталізація освітнього процесу відкриває нові горизонти для формування глибокого розуміння мовної картини світу та міжкультурної комунікативної компетентності здобувачів наукових ступенів. Ефективна модель підготовки має інтегрувати корпусні технології для дослідження концептосфер, платформи віртуальної академічної мобільності для автентичної міжкультурної взаємодії, мультимедійні ресурси для формування лінгвокультурної грамотності. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою методичних систем використання цифрових технологій для формування міжкультурної компетентності,

створенням спеціалізованих онлайн-курсів з лінгвокультурології для здобувачів наукових ступенів, вивченням ефективності віртуальних форматів міжкультурної академічної комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голубовська І. О., Корольова А. В. Концептуальна картина світу як об'єкт лінгвістичних досліджень. Studia Linguistica. 2019. Вип. 15. С. 53–66.
2. Жуковська В. В. Корпусна лінгвістика у дослідженні мовної картини світу: методологічний аспект. Мовні і концептуальні картини світу. 2021. № 2 (72). С. 89–102.
3. Космеда Т. А. Лінгвокультурна компетентність у міжкультурній комунікації: теорія і практика формування. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2020. 368 с.
4. Приходько Г. І. Цифрові технології у вивченні концептосфери іноземної мови. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2022. № 54. Т. 2. С. 134–138.
5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2017. 368 с.
6. Brown, P., & Davis, M. (2022). Corpus linguistics in teaching cultural conceptualizations. Language Learning & Technology, 26(2), 145–167.
7. Johnson, T. (2021). Digital tools for developing intercultural competence in academic settings. International Journal of Intercultural Relations, 83, 198–212.
8. Martinez, C., & Lee, S. (2023). Virtual academic mobility and cross-cultural communication patterns. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 44(1), 67–89.

УДК 81'25:821.111(73)-3=161.2

СИНТАКСИЧНІ ЗАСОБИ ВІДТВОРЕННЯ АВТОРСЬКОГО СТИЛЮ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ ДЕНА БРАУНА)

Наталія Рибіна,
доцент, кандидат філологічних наук,
Західноукраїнський національний університет, nataliarybina@ukr.net
Марія-Олеся Чернець,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет, chernets.olesia@gmail.com

Актуальність дослідження синтаксису Дена Брауна зумовлена специфікою його «кінематографічного письма», де структура речення стає головним інструментом створення напруги. У сучасному перекладознавстві питання збереження ідіостилю автора є центральним, оскільки переклад розглядається як складний творчий процес ретрансляції прагматичного впливу на читача. Метою дослідження є аналіз синтаксичних трансформацій, що забезпечують еквівалентність відтворення динаміки романів «Янголи та Демони» та «Втрачений символ». Для досягнення мети поставлено завдання: виявити роль парцеляції, визначити типи синтаксичних адаптацій та дослідити мовленнєві портрети персонажів. Методологія роботи ґрунтується на методах описового, контекстуального та порівняльно-перекладацького аналізу. Матеріалом дослідження слугували тексти Дена Брауна в українському перекладі А. Кам'янець.

Особливу, якщо не вирішальну, роль у процесі перекладу відіграють саме синтаксичні засоби. Синтаксис - це скелет тексту. Саме він формує темпоритм, визначає швидкість оповіді та створює те саме емоційне напруження, яке ми називаємо «саспенсом». Якщо перекладач схибить у довжині речення або змінить порядок слів там, де автор свідомо використав інверсію, магія розсіється. Тому аналіз синтаксичних рішень у романі «Янголи та Демони» - це не просто філологічна вправа, а спроба зрозуміти, як драйв американського трилера адаптується до нашої мовної системи, не втрачаючи своєї «швидкості».

Коли ми працюємо з текстами Дена Брауна, ми автоматично опиняємося в епіцентрі конфлікту між двома мовними системами. Англійська мова за своєю природою - аналітична. У ній панує жорсткий порядок слів (S - V - O), де кожен елемент має своє фіксоване місце. Українська ж мова - значно гнучкіша та пластичніша. Тому головне завдання перекладача - це не просто заміна слів, а влучна перебудова речення, щоб воно «зазвучало» природно, не втративши при цьому авторського драйву.

У романі «Янголи та Демони» перекладач постійно шукає баланс. Одним із ключових інструментів тут стає синтаксичне уподібнення. Це той випадок, коли структура оригіналу і перекладу збігаються, що дозволяє зберегти фірмовий лаконізм автора. У таких ситуаціях синтаксис працює як спалах камери - чітко, швидко, без жодного зайвого слова, передаючи дію у її найпростішій формі.

Проте набагато частіше виникає потреба у синтаксичному моделюванні. Автор часто використовує місткі конструкції, які в українській мові вимагають певного розгортання, щоб картинка в голові читача залишалася чіткою. Це призводить до синтаксичного розширення, коли перекладач додає у фразу трохи «повітря» або уточнювальних елементів. Це необхідно для того, щоб передати масштаб подій чи технічну складність об'єктів, які англійська мова здатна вмістити в одне коротке дієслово чи іменник.

Ще один важливий аспект - робота з дієприкметниковими зворотами та пасивними конструкціями. В англійському тексті вони виглядають легкими й компактними, тоді як в українській мові часто роблять речення надто важким для сприйняття. У таких випадках перекладач вдається до заміни звороту на два простих присудки або перетворює пасивну дію на активну. Така адаптація структури допомагає зберегти темпоритм трилера: ми не змушуємо читача продиратися крізь складну граматику, а ведемо його безпосередньо за дією.

Робота над синтаксисом у перекладі Дена Брауна - це постійна гра з формою. Перекладач пристосовує «сталеві» конструкції оригіналу до мелодійності української мови, стежачи за тим, щоб текст залишався гострим, динамічним і легко читався навіть у найбільш напружених моментах.

Одним із найпотужніших інструментів, що формують «адреналіновий» стиль Дена Брауна, є парцеляція - свідоме розчленування однієї синтаксичної структури на кілька самостійних сегментів, відокремлених крапкою. В англомовному трилері цей прийом виконує функцію кіномонтажу: кожне слово або коротка фраза стають окремим кадром. Це створює ефект переривчастого дихання, прискореного пульсу або раптового осяяння героя.

Для перекладача робота з парцеляцією - це питання збереження авторського акценту. В українській літературній традиції існує тенденція до логічного об’єднання коротких сегментів у більш розлогі, граматично завершені речення за допомогою ком чи сполучників. Проте у випадку з текстами Брауна така «нормалізація» є неприпустимою, оскільки вона миттєво руйнує емоційне напруження.

При відтворенні парцельованих структур перекладач керується стратегією формального збереження авторського знака. Якщо автор виносить окрему обставину чи означення за межі основного речення, він робить це для того, щоб зупинити увагу читача, змусити його «спіткнутися» об цю крапку. В українському варіанті це дозволяє максимально наблизити темпоритм перекладу до оригіналу, імітуючи швидку зміну планів у кадрі.

Важливим аспектом є також робота з односкладними номінативними реченнями. Вони часто з’являються в кульмінаційних моментах, коли герої виявляють черговий доказ або потрапляють у пастку. Синтаксична стислість у таких випадках передає шоковий стан. Перекладацька задача полягає в тому, щоб підібрати такий лексичний відповідник, який у межах одного слова зможе акумулювати ту саму кількість енергії, що й в англомовному тексті, не вдаючись до розлогих пояснень.

Ще один нюанс стосується пунктуаційного оформлення внутрішніх монологів. Браун часто використовує незакінчені структури, що обриваються на півслові. Це підкреслює фрагментарність мислення героя в стресовій ситуації. Відтворення таких

«порожніх зон» у синтаксисі українською мовою допомагає передати ефект живої присутності: читач бачить не готовий результат роздумів, а сам процес народження думки, з усіма його паузами та сумнівами.

Таким чином, збереження парцеляції та специфічного пунктуаційного малюнка в перекладі є критично важливим для відтворення ідіостилю автора. Це дозволяє транслювати не лише зміст, а й фізичне відчуття швидкості та небезпеки, перетворюючи читання на активний процес співпереживання.

Синтаксис у романах Дена Брауна виконує також важливу функцію мовленнєвої характеристики героїв, допомагаючи читачеві ідентифікувати їхній психотип ще до того, як автор дасть пряму оцінку їхнім діям. У перекладі збереження цих структурних особливостей є критичним, оскільки будь-яке «згладжування» речень може призвести до нівелювання авторського задуму та втрати індивідуальності персонажів.

Перший тип синтаксичного портретування - це «раціональний лаконізм», притаманний антагоністам або технократичним персонажам, таким як Максиміліан Колер. Їхнє мовлення будується на гранично простих, двоскладних структурах, позбавлених емоційно забарвлених часток, вставних слів чи складних підрядних зв’язків. Це синтаксис факту й наказу. При перекладі таких речей важливо дотримуватися прямого порядку слів та уникати характерної для української мови експресивної інверсії, щоб зберегти образ холодної, майже «машинної» логіки персонажа.

На противагу цьому, мовленнєва лінія Роберта Ленгдона представляє собою модель «інтелектуального пошуку». Його синтаксис - це мова академічного дослідника, насичена вставними конструкціями, уточненнями, а головне - риторичними запитаннями та незавершеними думками. У перекладі ці засоби відіграють роль маркерів сумніву та аналітичного процесу. Використання питальних речень, що обриваються, дозволяє перекладачеві передати стан інтелектуального напруження, коли герой намагається розгадати чергову загадку.

Особливу роль у творенні образу відіграє внутрішнє мовлення персонажів. Ден Браун часто використовує невласне-пряму мову, де авторська оповідь змішується з потоком думок героя. Синтаксично це проявляється через раптову зміну розповідних речень на короткі вигуки або повтори. Такі повтори в перекладі стають засобом інтимізації тексту, дозволяючи читачеві буквально «зазирнути в голову» персонажа в моменти найвищого емоційного напруження.

Також варто звернути увагу на синтаксис діалогічної взаємодії. Контраст між довжиною речень різних героїв у межах одного діалогу створює динамічну ієрархію: той, хто володіє ситуацією, зазвичай говорить короткими, впевненими фразами, тоді як персонаж у стані розгубленості використовує складні, перенасичені підрядними зв’язками конструкції. Перекладацька стратегія у цьому випадку полягає у відтворенні цієї «ритмічної дуелі», що дозволяє зберегти психологічну глибину сцени без використання додаткових лексичних засобів.

Таким чином, синтаксис персонажів у Дена Брауна є гнучким інструментом типізації. Відтворення специфічних моделей речення в українському перекладі дозволяє не просто передати слова героїв, а й зберегти їхній унікальний інтелектуальний та емоційний профіль, роблячи їхні образи об'ємними та переконливими для читача.

Загалом, можна сказати, що синтаксис Дена Брауна - це не просто правила розстановки ком, а справжній «двигун» його творів. Як ми побачили, саме структура речення, а не лише закручений сюжет, робить його книги такими кінематографічними та драйвовими. Для перекладача це означає одне: не можна просто перекласти зміст, потрібно «пересадити» цей ритм на український ґрунт. Було з'ясувано, що успіх українського перекладу «Янголів та Демонів» тримається на трьох китах. По-перше, це відмова від зайвої «правильності»: перекладачка не боїться залишати речення короткими й рубаними там, де того вимагає напруга. По-друге, це розумна адаптація, коли громіздкі англійські конструкції розбираються на деталі та збираються заново, щоб звучати природно, але не втрачати швидкості. І по-третє, це збереження «голосів» героїв через їхній унікальний стиль спілкування - від сухої логіки до емоційних роздумів. Зрештою, відтворення авторського стилю в перекладі - це завжди компроміс між мовними нормами та художньою задумкою. У випадку з Деном Брауном перекладачеві вдалося знайти ту саму «золоту середину»: український текст не став важким чи надто розлогим. Він зберіг свою гостроту, динаміку та ефект присутності. Синтаксичні засоби тут спрацювали як ідеально налаштований механізм, що дозволяє українському читачеві відчути той самий адреналін, що й читачеві оригіналу. Тож, досліджуючи такі тексти, ми розуміємо: іноді те, як побудоване речення, важить значно більше, ніж те, які слова в ньому використані.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк Г., Балашова Т., Ткачів М. Способи відтворення синтаксичних конструкцій при перекладі з англійської мови на українську // Наукові записки НаУ «Острозька академія». Серія: Філологія. - 2023. - № 19(87). - С. 20-25.
2. Браун Д. Янголи та демони: роман / пер. з англ. А. Кам'янець. - Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2007. - 544 с.
3. Браун Д. Втрачений символ: роман / пер. з англ. В. Горбатька. - Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2009. - 608 с.
4. Brown D. Angels & Demons. - New York: Pocket Books, 2000. - 480 p.
5. Brown D. The Lost Symbol. - New York: Doubleday, 2009. - 608 p.
6. Hatim B., Mason I. The Translator as Communicator. - 2nd ed. - Abingdon; New York: Routledge, 2019. - 320 p.
7. Munday J., Pintarić A. M. Introducing Translation Studies: Theories and Applications. - 5th ed. - London; New York: Routledge, 2022. - 352 p.
8. Pym A. Exploring Translation Theories. - 3rd ed. - London; New York: Routledge, 2023. - 248 p.
9. Venuti L. The Translator's Invisibility: A History of Translation. - 3rd ed. - London; New York: Routledge, 2021. - 352 p.
10. Translation Studies: Translating in the 21st Century – Multiple Identities / ed. by S. Sancaktaroğlu-Bozkurt, T. E. Taşdan-Doğan. - Bern; Berlin; Bruxelles; New York; Oxford; Warszawa; Wien: Peter Lang, 2023. - 238 p.
11. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. - 4th ed. - Abingdon; New York: Routledge, 2021. - 256 p. - ISBN 978-0-367-22404-3.
12. The Translation Studies Reader / ed. by L. Venuti. - 4th ed. - London; New York: Routledge, 2021. - 584 p. - ISBN 978-0-367-23597-0.
13. Munday J., Ramos Pinto S., Blakesley J. Introducing Translation Studies: Theories and Applications. - 6th ed. - London; New York: Routledge, 2026. - 384 p.
14. Ordynska I. Inversion and Other Expressive Syntax Figures as Means of Style in Translation // Foreign Languages Studies. - 2024. - Vol. XX.

УДК 811.161.2’373

ТЕРМІН ЯК БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ТА ЙОГО РОЛЬ У МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Ірина Синиця,
доктор філологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу
граматики та наукової термінології,
Інститут української мови НАН України, Київ, Україна, isynytsa@ukr.net

Елементарною лексичною одиницею, що бере участь у формуванні наукової картини світу мовця і одночасно свідчить про рівень його освітньо-наукового потенціалу, є термін. Про яку б галузь наукових знань ми не говорили, кожна має властиву їй розвинену терміносистему з різними за якісними характеристиками терміноелементами. Одним із класифікаційних показників терміна є його походження, тобто визначення його питомості чи запозиченості. Така зорієнтованість вивчення термінів є надзвичайно важливою й актуальною, оскільки створює підґрунтя для різноаспектного дослідження терміна і долучає його до об’єктів лінгвокультурології, когнітивної лінгвістики, лінгвостилістики та інших мовознавчих напрямів антропометрійного та культурологійного спрямування.

Глобалізаційні процеси, розвиток яких відслідковуємо від початкових етапів науково-технічної революції, сприяли поширенню чужих термінів у багатьох мовах світу. Не оминули запозичення й українську наукову мову, особливо на етапах становлення конкретної галузі знань. Такі тенденції поставили питання вивчення і пошуку шляхів поповнення національної терміносистеми питомими елементами у коло актуальних упродовж багатьох десятиліть.

Мета цього допису – показати на прикладі мовознавчих термінів взаємодію питомих і чужих термінів, окреслити функційні переваги питомих термінів як фрагментів національно-мовної картини світу, важливість ознайомлення з ними як термінними варіантами під час вивчення української мови.

Вивчення іноземної мови обов’язково передбачає занурення у чужий історико-культурний простір, ознайомлення з різними соціальними, економічними, освітньо-педагогічними особливостями розвитку країни, мову якої вивчають. Таке заглиблення набуває надзвичайного значення щодо вивчення української мови як іноземної, оскільки розкриває причини наявності чужої лексики у загальновживаній мові в цілому, і у спеціальній (науковій, професійній) мові зокрема. Проте вважаємо необхідним акцентувати на постійній увазі українських науковців до чистоти рідної мови, на тяглість цієї традиції і донині, про що почасти свідчать численні розвідки українських мовознавців [Том; Ф].

Випрацювання засад української мови у сфері науки пов’язане з діяльністю НТШ у Львові та УНТ у Києві на початку ХХ ст. До цього процесу долучилися І.Г. Верхратський, І.Я. Горбачевський, М.А. Галин, О.В. Корчак-Чепурківський, О.Б. Курило, М.М. Левченко, П.С. Єфименко, Є.І. Озаркевич, О.Г. і Є.Г. Черняхівські,

Ф.О. Цешківський та ін. Національно-мовні засади української різногалузевої термінології були започатковані в їхніх працях, де були викладені основні принципи українського національного термінотворення: «<…> термины научные слѣдуетъ составлять въ духѣ народнаго языка, такъ, чтобы, впослѣдствіи, они могли быть приняты самимъ народомъ. <…> учебники и научные термины надо составлять, по-возможности, такіе, которые и безъ толкованія учителя были бы доступны учащимся» [7, с. 184].

І сьогодні найновіші і давні запозичення у різних сферах функціювання української мови отримують фахову оцінку мовознавців: в лінгвістиці [4; 5; 8; 10; 11; 12], в економіці [6], у медицині [9], в ботаніці та зоології [13], в інформаційних і комп'ютерних технологіях [1; 2; 3], у спорті та ін.

Лінгвістична термінологія є складником термінної бази, яку мають засвоїти студенти-іноземці, вивчаючи українську мову. Водночас складність полягає у тому, що цей складник для більшості студентів є паралельним до обов'язкового фахового терміноапарата. Тим вагомішого значення набуває одночасне засвоєння питомих термінів мовознавства паралельно з чужомовними варіантами, які часто є інтернаціональними лексемами.

Вивчення історії лінгвістичних термінів сьогодні виокремилось в окремий напрям термінознавчих студій, у межах якого працюють науковці групи наукової термінології Інституту української мови НАН України. Дослідження І.А. Казимирової, О.І. Петрової, М.С. Заоборної, Ю.О. Чернобров, І.А. Ярошевич, Н.О. Яценко висвітлюють складні питання історії українського термінотворення в цілому й історії мовознавчої термінології зокрема. Розвідки науковців присвячені як пошуку розвою окремих термінів фонетики, морфології [11; 12], лексикології, синтаксису, пунктуації [4], так і функційним особливостям термінолекту визначних українських мовознавців [5; 10].

Історія термінів-дублетів сфери лінгвістики яскраво демонструє зорієнтованість українських мовознавців як на міжнародний науковий загал, так і на оригінальність української наукової картини світу, відображеної питомими термінами. Відкритість до наукових контактів не суперечила національно зорієнтованій науковій картині світу. Навпаки, усе нове сприймалося з необхідною критичною легкістю, граматично, лексично і функційно адаптуючись до українськомовного наукового дискурсу. Питомі термінолексеми, маючи прозору внутрішню форму, яку легко експлікують носії української мови, для іноземців втрачають цю семантичну прозорість. Її актуалізація під час вивчення української мови як іноземної є одним із складних завдань, що має вирішити викладач. Адже для такої аудиторії внутрішня форма інтернаціональних термінів-дублетів є більш прозорою. Пошуки шляхів удоступнення розуміння внутрішньої форми питомих термінів порівняно з інтернаціональними може стати завданням для подальших досліджень в межах міжкультурної наукової комунікації з метою пізнання особливостей українського національного світобачення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булик-Верхола С.З., Верхола Я.О. Національні джерела поповнення комп'ютерної термінології української мови // Закарпатські філологічні студії. 2023. Вип. 27. Т. 1. С. 45–50.

2. Васьків Ю.В. «Блог» та його українські відповідники: мовні та соціокультурні аспекти пошуку питомого терміна // Термінологічний вісник. 2025. Вип. 8. С. 440–446.

3. Гордієнко О.Є. Особливості освоювання новітніх запозичень інформаційної сфери за родовою ознакою // Термінологічний вісник. 2025. Вип. 8. С. 476–488.

4. Заоборна М.С. Термін крапка в дихотомійній драмі розвою української пунктуаційної термінології. *Мовознавчий вісник*: зб. наук. пр. / Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. 2025. Вип. 38. С. 61–66. https://doi.org/10.31651/2226-4388-2025-38-61-66

5. Казимирова І.А., Чернобров Ю.А. Питоме і запозичене: термінолект Олени Курило // Термінологічний вісник. 2025. Вип. 8. С. 142–150.

6. Краснопольська Н.Л. Запозичення та їхні типи в українській термінології менеджменту. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2024 (210). С. 171–176. https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-210-25

7. Левченко М. Замѣтка о русинской терминологіи // Основа. 1861. № 7. С. 183–186.

8. Синиця І.А. Історія термінів афікс і префікс в українській мові. Українська мова. 2024. №4(92). С.34–51. https://doi.org/10.15407/ukrmova2024.04.021

9. Томашевська О.Я., Дзісь Є.І. Українське медичне слововживання: навч.-метод. посіб. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2023. 144 с.

10. Шкіцька І.Ю. Питоме-запозичене в лінгвістичній термінології Юрія Шевельова. *Українська мова*. 2023. № 4(88). С.3–20. https://doi.org/10.15407/ukrmova2023.04.003

11. Ярошевич І. А. Термінологійне вираження статусу лексико-граматичних класів слів: традиційні та інноваційні підходи. *Нові дослідження пам'яток козацької доби.* Зб. наук. ст. НАН України, УТОПІК. Вип. 34. Ніжин, 2025. С. 209–214.

12. Яценко Н. О. До історії терміна *прийменник* в українській мові. *Матеріали V Міжнародної славістичної конференції, присвяченої пам'яті святих Кирила і Мефодія: «Славістика в сучасному світі: методологійні й ціннісні орієнтири».* 23 травня 2025 р. / за заг. ред. О. О. Маленко. Харків–Шумен: ХНПУ; ХІФТ, 2025. С. 97–103

13. Boev Z.N. Bulgarian taxonomic terminology of birds and mammals (Aves et Mammalia – Vertebrata, Animalia) // Термінологічний вісник. 2025. Вип. 8. С. 193–200.

УДК 81’42:81’33

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ВЛАСНИХ НАЗВ (НА МАТЕРІАЛІ BBC NEWS)

Олена Сласна,
викладач вищої категорії,
Слов’янський фаховий коледж ДНП «ДУ «КАІ»»,
викладач ц/к «Соціально-гуманітарних дисциплін», Кропивницький, Україна,
elvasvasel@ukr.net

Власні назви традиційно розглядаються в лінгвістиці як особливий клас лексичних одиниць, що виконують ідентифікаційну, референтну та культурно-символічну функції. У новинному дискурсі вони виступають складниками так званих пресупозицій – фонових знань, спільних для адресанта й адресата. Саме через власні назви новинний текст «вбудовує» подію у певний культурний і політичний контекст, що узгоджується з тезою про те, що не подія визначає новину, а новина визначає смисл події.

У перекладознавстві XXI століття власні назви розглядаються як функціонально й прагматично марковані одиниці дискурсу, переклад яких зумовлюється комунікативною метою, жанровою специфікою та очікуваннями цільової аудиторії. У працях К. Норд [7], Е. Піма та Т. Германса [6] утверджується функціональний підхід, згідно з яким вибір способу передачі онімів визначається не лише формальною відповідністю, а й роллю власної назви у структурі тексту, зокрема в публіцистичному та медійному дискурсі. Сучасні українські дослідники (А. Ґудманян [1], В. Карабан [2], І. Корунець [3] та інш.) наголошують, що транскрипція як базова стратегія перекладу власних назв має поєднуватися з контекстуально зумовленими прийомами – калькуванням, адаптованим перекладом або використанням традиційних відповідників – у випадках семантично та культурно навантажених онімів. Такий підхід засвідчує перехід від нормативно-описової моделі до комплексного дискурсивного аналізу власних назв у сучасному перекладознавстві.

Актуальність дослідження зумовлена низкою чинників. По-перше, англомовні новинні ресурси, зокрема BBC News, залишаються одним із провідних джерел міжнародної інформації, проте їхні переклади українською мовою ще недостатньо системно проаналізовані з позицій перекладознавчого дискурс-аналізу. По-друге, сучасна англістика орієнтується на формування міжкультурного діалогу та створення «культурних мостів» між українським і західним інформаційним простором. По-третє, перекладацька компетентність значною мірою визначається здатністю адекватно інтерпретувати жанрово-стильові особливості новинного дискурсу та коректно відтворювати власні назви з урахуванням їх прагматичного потенціалу.

Метою розвідки є з’ясування специфіки відтворення англомовних власних назв у перекладах новинних текстів BBC News українською мовою. Реалізація поставленої мети передбачає розв’язання низки завдань, зокрема уточнення поняття «власна назва» в лінгвістиці та перекладознавстві, класифікацію власних назв за типами, окреслення основних перекладацьких стратегій і прийомів їх відтворення, аналіз функціонування

власних назв у новинному дискурсі та виявлення закономірностей вибору перекладацьких рішень залежно від контексту.

У роботі застосовано описовий метод і метод наукової абстракції для аналізу теоретичних положень, порівняльно-типологічний метод для зіставлення англомовних і україномовних новинних текстів, а також елементи лінгвостилістичного, структурно-семантичного та інтерпретаційного аналізу.

Ілюстративним матеріалом дослідження слугували 20 новинних статей із сайту BBC News [5] та їхні українські переклади, опубліковані на ресурсі BBC News Україна [4]. Усі проаналізовані тексти функціонують у межах домінуючого західного медійного дискурсу, орієнтованого на адресата типу WASP (Western, Anglo-Saxon, Protestant), водночас відповідаючи базовим принципам журналістики, пов'язаним із точністю, неупередженістю та свободою преси.

Результати дослідження свідчать, що власні назви розглядаються як особливий клас лексики з домінантною ідентифікаційною та культурно-прагматичною функціями, що зумовлює складність їх перекладу. Теоретичні підходи до відтворення онімів варіюють від транскрипції й транслітерації до адаптаційних і семантичних стратегій, вибір яких залежить від типу назви, контексту та комунікативної мети. Відсутність універсальної типології власних назв компенсується їх функціональною класифікацією, необхідною для адекватного перекладу.

Переклад власних назв у новинному дискурсі поєднує прагнення до максимальної формальної відповідності оригіналу з необхідністю прагматичної адаптації.

Під час аналізу власна назва розглядалася як семантично й культурно маркована одиниця, переклад якої аналізувався з урахуванням контексту, жанру новинного дискурсу та цільової аудиторії. Для систематизації перекладацьких рішень використано схему трансформацій Д. Віне й Д. Дарбельне (прямий і непрямий переклад) [8], що дозволило виявити закономірності вибору стратегій залежно від типу оніма й контексту

У корпусі спостерігається переважання інтерлінеарного перекладу (транскрипція/транслітерація, буквальний переклад) у тих випадках, коли власна назва виконує насамперед ідентифікаційну функцію. Так, антропоніми переважно відтворюються фонетично: *Karen Ramos* [21] → *Карен Рамос* [9], *Diddy* [19] → *Дідді* [13]. В окремих випадках використовується лише прізвище задля стислості (*James Comey* [18] → *Комі* [14]), тоді як відомі персоналії мають усталені форми (*Donald Trump* [23] → *Трамп* [15]).

У випадках топонімів переважними є встановлені відповідники або транслітерація (*Mexico* [21] → *Мексика* [9], *France* [20] → *Франція* [16]). Проте прагматичні потреби заголовків спричиняють модулювання: *Trump's call with Putin exposes shifting ground on Ukraine peace talks* [23] → *«Мирні переговори щодо України»* [15] (зміна фокусу на тематичну категорію), *Ukraine's front-line soldiers eye Russia talks with hope* [17]→ «*Що кажуть військові з-під Покровська про переговори в Стамбулі»* [11] (контекстуалізація та конкретизація події).

Назви інституцій, брендів та документів (ергономіки, хрематоніми, прагмоніми) демонструють різноманітність стратегій: *The New York Times → The New York Times, European Commission → Європейська комісія, Tesla → Tesla, iPhone → iPhone, Netflix → Netflix*. При перекладі ідеонімів і хрононімів помітна тенденція до адаптації: *Miss Grand*

International [24] → *«Міс Гранд Інтернешнл»* [12], *The Overlooked Masterpiece Full of Coded Messages about World War One* [22] → *«Маловідомий шедевр із закодованими посланнями про війну»* [10] (спрощення хрононіма *World War One* задля стилістичної природності).

Статистична частина дослідження підтверджує контекстуальну залежність вибору перекладацьких рішень: буквальний переклад застосовано в 47% випадків, транскрипцію/транслітерацію – у 28%, адаптацію та перефразування – у 15%, комбіновані стратегії та калькування – у 10% (дані наведені в узагальненому вигляді на основі аналізу корпусу). У заголовках частіше використовується модулювання та експліцитація, що забезпечує зрозумілість і релевантність для українського читача, тоді як у тексті переважає збереження ідентифікаційної функції власних назв.

Отже, переклад англомовних власних назв у новинному дискурсі BBC News засвідчує, що оніми функціонують не лише як засоби ідентифікації, а й як носії прагматичної та культурно-контекстуальної інформації. Домінантними перекладацькими стратегіями є транскрипція й транслітерація, що забезпечують точність і впізнаваність назв, тоді як у випадках семантично або культурно маркованих онімів застосовуються адаптація, калькування та описовий переклад, особливо в заголовках і лід-параграфах. Вибір способу перекладу зумовлюється типом власної назви, контекстом її функціонування та комунікативною метою повідомлення, а відтворення онімів у медійному дискурсі постає як процес культурної медіації, спрямований на забезпечення комунікативної адекватності для української аудиторії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ґудманян А.Ґ. Відтворення власних назв у перекладі: дис. … доктора філол. наук: 10.02.16. Київ, 2000. 392 с.
2. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця: Нова книга, 2002. 564 с.
3. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): Підручник. Вінниця. «Нова Книга», 2003. 448 с.
4. BBC news Україна. https://www.bbc.com/ukrainian (дата звернення: 27.10.2025).
5. BBC news. URL: https://www.bbc.com/news (дата звернення: 27.10.2025).
6. Hermans, T. (2014). *Translation in systems: Descriptive and system-oriented approaches explained*. London: Routledge.
7. Nord, C. (2003). Proper names in translation for children: *Alice in Wonderland* as a case in point. *Meta*, 48(1–2), 182–196.
8. Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (2003). A methodology for translation. In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 84–93). London & New York: Routledge.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

9. Б'юті-інфлюенсерку застрелили під час трансляції в TikTok. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/cvg58n3v8g9o (дата звернення: 23.01.2026).
10. Маловідомий шедевр із закодованими посланням про війну. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/c87jgvqyw0lo (дата звернення: 23.01.2026).

11. Початок кінця війни? Що кажуть військові з-під Покровська про переговори в Стамбулі. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/cqj7vzn2kgno (дата звернення: 23.01.2026).
12. У В'єтнамі королеву краси арештували за рекламу фальшивих біодобавок. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/c4g22lx0r7do (дата звернення: 23.01.2026).
13. У США судять репера Дідді: перші свідки розповіли жорсткі деталі насильства.. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/cev4gyzy0m7o (дата звернення: 23.01.2026).
14. Фото мушель на пляжі розслідують як погрозу Трампу – колишній керівник ФБР Комі під слідством. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/clygkym3591o (дата звернення: 23.01.2026).
15. Що показала розмова Трампа з Путіним. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/clyggl53j9mo (дата звернення: 23.01.2026).
16. «Я робив трюки для задоволення»: Як легенда кіно Жан-Поль Бельмондо ризикував життям на зйомках. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/crldl3wrw85o (дата звернення: 23.01.2026).
17. Beginning of the end? Ukraine's front-line soldiers eye Russia talks with hope. URL: https://www.bbc.com/news/articles/c8e6wj07xlno (дата звернення: 23.01.2026).
18. Ex-FBI boss James Comey investigated for seashell photo seen as threat to Trump. URL: https://www.bbc.com/news/articles/c70nqk9rlxpo (дата звернення: 23.01.2026).
19. Jurors shown assault video in first testimony of Diddy's sex-trafficking trial. URL: https://www.bbc.com/news/live/cq808px3740t (дата звернення: 23.01.2026).
20. 'I did stunts for my own pleasure': The terrifying feats of French film legend Jean-Paul Belmondo. URL: https://www.bbc.com/culture/article/20250501-the-terrifying-stunts-of-a-french-film-legend (дата звернення: 23.01.2026).
21. Mexican beauty influencer shot dead during TikTok livestream. URL: https://www.bbc.com/news/articles/ckg4rn0z1r6o (дата звернення: 23.01.2026).
22. The overlooked masterpiece full of coded messages about World War One. URL: https://www.bbc.com/culture/article/20250423-the-masterpiece-full-of-coded-messages-about-ww1 (дата звернення: 23.01.2026).
23. Trump's call with Putin exposes shifting ground on Ukraine peace talks. URL: https://www.bbc.com/news/articles/c4ge7jq0px2o?s=09 (дата звернення: 23.01.2026).
24. Vietnamese beauty queen arrested for fraud over fibre gummies. URL: https://www.bbc.com/news/articles/c2e33dvpgxro (дата звернення: 23.01.2026).

УДК 811.111'38

СИНЕКДОХА ЯК СТИЛІСТИЧНИЙ ФЕНОМЕН: ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА ВЖИВАННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Лілія Соболь,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри
практики англійської мови і методики її навчання,
ДДПУ імені Івана Франка,
Дрогобич, Україна, lilia.sobol@gmail.com
Вікторія Добуш,
магістрант кафедри практики англійської мови
і методики її навчання,
ДДПУ імені Івана Франка,
Дрогобич, Україна, viktoriia.dobush@dspu.edu.ua

Актуальність обраної теми зумовлена зростаючою увагою сучасної лінгвістики та лінгводидактики до механізмів формування образного мислення й розвитку мовної компетентності здобувачів освіти. Тропи, зокрема метонімія та синекдоха, відіграють ключову роль у створенні художньої образності, забезпечують семантичну гнучкість мовлення та сприяють глибшому розумінню текстів різних жанрів [див. про це: 1; 2]. У педагогічному контексті вивчення цих явищ є важливим для формування навичок інтерпретації тексту, розвитку критичного та асоціативного мислення, а також для підвищення рівня володіння іноземною мовою. Недостатня систематизація знань про синекдоху як різновид метонімічного переносу в навчальній практиці зумовлює необхідність її комплексного наукового аналізу.

Мета дослідження полягає у теоретичному осмисленні метонімії та синекдохи як стилістичних і когнітивних явищ, а також у визначенні їхнього значення для педагогічної практики навчання мови.

Для досягнення поставленої мети передбачено розв’язання таких завдань: проаналізувати поняття тропу в широкому й вузькому значеннях; уточнити сутність метонімії як стилістичного та когнітивного механізму; охарактеризувати синекдоху як особливий різновид метонімічного переносу; з’ясувати критерії розмежування метонімії та синекдохи; проілюструвати функціонування синекдохи на матеріалі англійської мови; визначити дидактичний потенціал досліджуваних тропів у процесі навчання мови.

Матеріалом дослідження слугували теоретичні праці з загальної та функціональної лінгвістики, а також приклади з художніх і розмовних текстів англійської мови.

У процесі роботи застосовано такі методи дослідження: описовий метод – для систематизації та узагальнення теоретичних положень; семантичний аналіз – для виявлення механізмів переносного значення; контекстуальний аналіз – для інтерпретації функціонування тропів у мовленні; зіставний метод – для розмежування метонімії та синекдохи.

Взаємодія значень слів при створенні художніх образів здавна вивчається у стилістиці під загальною назвою *тропи*. Тропами називаються лексичні зображувально-виразні засоби, в яких слово або словосполучення вживається в перетвореному значенні. Сутність тропів складається з зіставлення поняття, що представлене в традиційному вживанні лексичної одиниці, і поняття, що передається тією самою одиницею в художньому мовленні при виконанні спеціальної стилістичної функції. Метою тропа є розкриття специфічних якостей одного поняття через ототожнення з іншим, при цьому другорядне значення як об'єкт пізнання є головним, а пряме відіграє другорядну роль.

Поняття метонімії не є однорідним, бо вживається не тільки як назва тропу, а й як позначення одного з шляхів історичного розвитку значення слова. Сам термін *метонімія* часто використовується в метонімічному значенні, створюючи перенос за моделлю "процес → результат", наприклад: метонімія – «один з основних тропів у поетичній і звичайній мові, в основі якого лежить перенесення назви з одного поняття на інше, що перебуває з ним у певному зв'язку, а також слово або вираз, ужиті таким чином» [4, с. 522], тому доцільним вважаємо вживати термін *метонім* на позначення результату такого переносу найменування, тобто слова, що вживається в метонімічному значенні.

Метонімічні переноси вивчались представниками різних лінгвістичних напрямків. Логіко-психологічна концепція при визначенні сутності метонімії ставить в центр уваги екстралінгвістичні фактори, які роблять можливими метонімічні переноси. Такими факторами є відношення між поняттями суміжних об'єктів та психологічні асоціації, що зв'язують ці поняття. Іноді метонімічні переноси кваліфікуються як суто лінгвістичний процес – семантичне стиснення речення або компресія словосполучень. Проте найбільш прийнятним представляється розуміння метонімічного переносу як процесу, зумовленого єдністю логічних, психологічних і лінгвістичних причин, що виступають у різному співвідношенні за їх роллю у різних асоціативних типах.

Існує багато визначень метонімії, але більшість з них збігається в тому, що метонімія ґрунтується на реальному зв'язку об'єкта номінації з тим об'єктом, назва якого переноситься на об'єкт найменування: «Будь-яке зображення або репрезентація явища (речі, дії і стану, кількості) у вигляді одного з його моментів, також у вигляді уявлення, є метонімією» [4, с. 523].

Вивченню явища метонімії приділяється багато уваги у роботах з когнітивної лінгвістики. Сутність когнітивного механізму, яким є метонімія, полягає в тому, що певна область концептуального змісту може слугувати засобом репрезентації всього концепту. У рамках концептуальної структури один з концептів, що складають її, може репрезентувати інший, пов'язаний з ним концепт або всю структуру в цілому.

Особливим видом метонімічного переносу є *синекдоха*, для якої характерне вживання назви частини замість цілого, однини в значенні множини і навпаки. Синекдоху іноді виділяють у окремий тип переносу, не пов'язаний із метонімією, проте таке категоричне відмежування синекдохи від метонімії представляється сумнівним, бо відношення частини й цілого також ґрунтуються на суміжності. «Партитивні відношення розглядаються в одному ряді з метонімічними, оскільки вони аналогічні за утворенням» [5, с. 109]. Проте синекдоха вважається типом переносу, що стоїть окремо від інших метонімічних переносів, бо має низку принципових відмінностей із метонімією. Як зазначають дослідники, «переноси типу синекдоха відмічаються переважно в назвах

таких суміжних реалій, частини яких є невід'ємним компонентом цього цілого» [3, с. 92]. Тому можна вважати, що поняття частини й цілого асоціюються між собою навіть більш стійко, ніж суміжні об'єкти, які беруть участь у власне метонімічних переносах, що також стає приводом для виокремлення синекдохи у самостійний об'єкт вивчення у рамках дослідження метонімічних переносів.

В англійській мові синекдоха широко представлена як у художніх текстах, так і в розмовному мовленні, виконуючи функцію мовної економії та образної конкретизації. Типовими прикладами синекдохи типу *частина → ціле* є вислови: *All hands on deck* (hands – моряки), *Nice wheels* (wheels – автомобіль). Синекдоха типу *ціле → частина* реалізується у висловах на кшталт: *The world was watching*, де *світ* репрезентує значну кількість людей, а не людство в цілому. Використання однини в узагальнювальному значенні ілюструється прикладом: *The farmer works hard*, де іменник *farmer* репрезентує соціальну групу. У межах моделі *матеріал → предмет / абстрактне поняття* синекдоха проявляється у висловах: *She earns her bread as a teacher* (bread – засоби до існування), *Put some iron in your voice* (iron – твердість, рішучість). Функціонально синекдоха сприяє: підвищенню експресивності мовлення, формуванню узагальнених образів, посиленню прагматичного впливу тексту на реципієнта.

У висновку зазначимо, що синекдоха, будучи специфічним різновидом метонімічного переносу, характеризується особливою міцністю відношень між частиною та цілим, що забезпечує її високу частотність у художньому й розмовному мовленні. Аналіз мовного матеріалу засвідчив, що синекдоха сприяє мовній економії, підвищенню експресивності та образної конкретизації висловлення, що має значний дидактичний потенціал у процесі навчання мови.

Подальше дослідження проблеми має певні перспективи, адже може бути спрямоване на розроблення й апробацію методичних моделей навчання тропів (зокрема синекдохи) в курсах рідної та іноземної мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Соболь Л.І. Атрибутивний тип метонімічних переносів на позначення людини в англійській мові. *Сучасні дослідження з іноземної філології: збірник наукових праць*. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2025. С. 207-215.
2. Мороз О. А. Когнітивна синекдоха через призму художнього тексту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 7. С. 406-411.
3. Dirven R. Metonymy and Metaphor: Different Mental Strategies of Conceptualization. *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2003. P. 75-111.
4. Longman Lexicon of Contemporary English: Longman Group Limited, 2007. 940 p.
5. Taylor R. Metaphor and metonymy in comparison and contrast. New York: Mouton de Gruyter, 2013. P. 103-137.

УДК 811.112.2'373.45+81'25

ВЖИВАННЯ СКОРОЧЕНЬ У СУЧАСНОМУ НІМЕЦЬКОМУ МОЛОДІЖНОМУ СЛЕНГУ ТА ЇХ ПЕРЕКЛАД УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Мар'яна Солтис,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов,
Факультет міжнародних відносин,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
Львів, Україна, maryana.soltys@lnu.edu.ua

У статті досліджено функціонування скорочених одиниць у сучасному молодіжному сленгу німецької мови та визначено основні підходи до їх відтворення українською мовою. З метою аналізу семантичних і стилістичних характеристик скорочень застосовано метод контекстуального аналізу. Оскільки сленгові скорочення часто характеризуються полісемією, а їх інтерпретація значною мірою зумовлена комунікативною ситуацією, мовні одиниці не розглядалися ізольовано, а аналізувалися в межах речень і діалогів автентичного мовлення. Такий підхід є принципово важливим для встановлення їх прагматичної функції (зокрема іронічної, евфемістичної або ідентифікаційної), що безпосередньо впливає на вибір перекладацької стратегії.

Для виявлення перекладацьких рішень використано трансформаційний аналіз перекладу. Спираючись на теоретичні положення В. Коптілова та Р. Зорівчак, здійснено зіставлення німецьких скорочених форм із відповідними українськими еквівалентами. У процесі аналізу з'ясовано, які перекладацькі прийоми (транскрипція, запозичення, функціональна еквівалентність, описовий переклад) забезпечують збереження семантичної та стилістичної інваріантності першотвору.

Емпіричний матеріал дослідження сформовано на основі прикладів із сучасного онлайн-дискурсу (соціальні мережі Instagram, TikTok, Twitter/X, молодіжні інтернет-форуми), а також із лексикографічних джерел молодіжної мови (зокрема словника PONS та онлайн-платформ типу Sprachnudel.de). Загальний корпус охоплює близько 50 найбільш уживаних у сучасному мовленні одиниць.

Скорочення в німецькій та українській мовах. Контрастивний аналіз скорочених форм у німецькій та українській мовах засвідчує як спільні тенденції мовної економії, так і істотні розбіжності, зумовлені типологічними особливостями обох мов. Німецька мова, для якої характерна висока продуктивність словоскладання, створює сприятливі умови для формування багатокомпонентних скорочень. Українська мова, своєю чергою, реалізує інші словотвірні механізми, що зумовлює відмінності у структурі та функціонуванні скорочених форм. Зіставлення цих систем є необхідним для вироблення ефективних перекладацьких рішень.

Однією з ключових відмінностей є ступінь продуктивності окремих типів скорочень. У німецькій мові абревіатури й акроніми широко представлені в різних функціональних стилях — від фахового мовлення до молодіжного сленгу (LKW, EDV, MfG). В українській мові такі одиниці також є поширеними, передусім у політико-адміністративній сфері (ЄС, ЗСУ, НАТО), однак їх морфологічна інтеграція відбувається

складніше. Якщо в німецькій мові скорочення легко піддаються відмінюванню, то в українській ініціальні абревіатури часто залишаються незмінними або демонструють варіативні моделі словозміни в розмовному вжитку. Як зазначає М. Турчин, фонетична структура німецьких скорочень сприяє їх швидкій лексикалізації [6, с. 55].

Виразні контрасти простежуються й у сфері усічених слів. У німецькій мові апокопа (Uni, Info, Demo) є масовим і стилістично маркованим явищем, яке часто надає мовленню неформального або фамільярного забарвлення. В українській мові подібні утворення (універ, інфа, лаба) функціонують переважно в межах розмовного або вузькосленгового спілкування та менш активно проникають у стандартну комунікацію.

Цікавим є також порівняння суфіксальних моделей. Німецький молодіжний сленг активно використовує суфікс -i (Wessi, Alki, Gorbi) як засіб експресивної оцінки. В українській мові аналогічну функцію виконують зменшувальні або розмовні суфікси (-ик, -ка), однак вони реалізуються за іншими морфологічними принципами або замінюються запозиченими формами (препод, вик).

Суттєві розбіжності спостерігаються й у часткових скороченнях. Німецька мова легко утворює скорочені композити, у яких редукується лише означальний компонент (U-Bahn, O-Saft). Через особливості синтаксичної структури такі моделі важко відтворити українською мовою. Наприклад, німецькому Orangensaft / O-Saft відповідає українське словосполучення апельсиновий сік, де скорочення типу *А-сік* є неприродним. Натомість українська мова активно використовує еліптичні моделі (мінеральна вода – мінералка), які в німецькій мові мають інші структурні відповідники.

Важливу роль у зіставленні відіграє англійська мова як своєрідний посередник порівняння. У молодіжному мовленні Німеччини та України англіцизми функціонують як спільний код. У німецькій мові такі одиниці, як LOL, CRINGE, POV, часто зберігають оригінальне написання, тоді як в українській вони переважно транслітеруються (лол, крінж), хоча можливе й паралельне використання латиниці. При цьому спостерігаються відмінності в морфологічній адаптації: німецькі запозичені дієслова відмінюються за німецькими моделями, тоді як в українській мові вони повністю інтегруються в дієслівну систему (лайкати, лайкнув).

Отже, німецькі скорочення вирізняються високим рівнем варіативності та схильністю до компресії складених слів, тоді як українські скорочені одиниці частіше ґрунтуються на деривaційних процесах і морфологічній адаптації. Для перекладача це означає необхідність відмови від формального відтворення структури й пошук функціонально рівноцінних або сленгових відповідників.

1.2. Стратегії перекладу українською мовою. Передача скорочень молодіжного сленгу становить складне перекладацьке завдання, що не зводиться до буквального відтворення значення. З огляду на виразне культурне та емоційне навантаження таких одиниць, перекладач має орієнтуватися насамперед на збереження прагматичного й стилістичного ефекту, на чому наголошує В. Коптілов [2, с. 112]. Розгортання скорочень до повних форм часто призводить до втрати експресивності та молодіжної специфіки.

Аналіз корпусу дозволяє виокремити кілька базових перекладацьких стратегій: транскрипцію або транслітерацію, функціональну еквівалентність та описовий переклад.

Найбільш продуктивною, зокрема щодо англомовних акронімів, є стратегія транскрипції чи транслітерації. Вона застосовується у випадках, коли скорочення є частиною міжнародного молодіжного дискурсу. Такі одиниці, як LOL, CRINGE, IMO, в українській мові здебільшого передаються у фонетично адаптованій формі. За спостереженням Р. Зорівчак, подібні запозичення в молодіжному мовленні виконують ідентифікаційну функцію та маркують належність до цифрової культури [1, с. 4]. Перевагою цього підходу є збереження лаконічності та ритміки оригіналу.

У випадках, коли прямий структурний відповідник відсутній, ефективною є стратегія функціональної еквівалентності. Вона передбачає добір української одиниці з аналогічним емоційним та стилістичним забарвленням. Так, німецьке Alki доцільно передавати не нейтральним алкоголік, а розмовно-експресивним алкаш. Аналогічно скорочення Profi легко відтворюється українським профі, тоді як Assi потребує культурно зумовленого відповідника (гопник, бидло) залежно від контексту.

За відсутності як формального, так і функціонального еквівалента застосовується описовий переклад або експлікація. Це характерно для скорочень, пов'язаних зі специфічними німецькими реаліями. Наприклад, Azubi або Bafög потребують пояснювального перекладу, що неминуче призводить до втрати лаконічності, про що зазначає О. Ребрій [5, с. 145].

Окрему групу становить нульовий переклад із компенсацією, коли скорочення опускається, а його експресивна функція відтворюється іншими засобами — інтонацією, контекстом або суфіксами. Так, німецьке Besti може передаватися словами найкраща подруга або подружка без формального скорочення.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що вибір перекладацької стратегії визначається комунікативною ситуацією та типом тексту. У неформальному онлайн-спілкуванні домінують транслітерація та функціональна адаптація, тоді як у художніх перекладах перевага надається культурно орієнтованим рішенням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зорівчак Р. П. Український художній переклад як націєтворчий чинник. Зарубіжна література. 2007. № 14. С. 1–5.
2. Коптілов В. Теорія і практика перекладу: навч. посібник. Київ: Юніверс, 2003. 280 с.
3. Лещук Т. Й. Скорочення. Абревіатура. Словотворення і науково-технічний поступ: на основі німецько-українських лексичних порівнянь. Львів: Просвіта, 1993. С. 164–175.
4. Паславська А. Й. Німецько-український переклад: 30 років у незалежній державі. Тези звітної наукової конференції професорсько-викладацького складу факультету іноземних мов за 2021 рік. Львів: ПАІС, 2022. С. 226–227.
5. Ребрій О. В. Сучасні концепції творчості у перекладі: монографія. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 376 с.
6. Турчин М. М. Структурно-семантичні та комунікативно-прагматичні особливості скорочень (на матеріалі німецької мови): дис. … канд. філол. наук: 10.02.04. Київ, 1996. 205 с.

УДК 81:[502/504:316.77]

ВПЛИВ КАТЕГОРІЇ АГЕНТИВНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ (НА МАТЕРІАЛІ НОВИННИХ СТАТЕЙ ЕКОЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ)

Оксана Стеценко,
здобувач ступеня доктора філософії,
аспірант кафедри германської філології,
Сумський державний університет,
Суми, Україна, stetsenko.stetsenko.oksana@gmail.com

Зміни, які відбуваються в середовищі існування людства, кліматичні аномалії, екологічні катастрофи, нераціональне використання ресурсів планети людством спонукають ЗМІ все частіше висвітлювати теми екологічного спрямування. Дослідження екологічного дискурсу, а також проблематика атрибуції провини та відповідальності за екологічні проблеми є актуальною темою наукових дискусій серед вчених, зокрема і серед філологів.

Актуальність теми дослідження зумовлена увагою громадськості до екологічних проблем, дослідженням їх причин, а також зростаючим інтересом лінгвістів до дослідження екологічного дискурсу загалом, включаючи необхідність дослідити, як причини екологічних проблем актуалізуються та вербалізуються в екологічному дискурсі, виявити лінгвістичні засоби та закономірності, що відображають взаємозв'язок між людством і природою.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей та форм, у яких причини екологічних проблем експлікуються в дискурсі екологічних новин, зокрема семантичних та прагматичних особливостей, через які категорія агентивності відображає зміни в мовній картині світу.

Досягнення мети передбачає виконання таких завдань:

1. Дослідити способи репрезентації категорії агентивності в екологічному дискурсі в межах еколінгвістичної парадигми.
2. Проаналізувати семантичні групи носіїв провини за екологічні проблеми.
3. Оцінити прагмалінгвальний потенціал категорії агентивності на основі виокремлених груп носії провини у трансформації мовної картини світу про екологічні проблеми та соціальних уявлень про відповідальність за їх виникнення та майбутнє вирішення.

Методологія дослідження передбачає залучення методів аналізу та синтезу, контент-аналізу, лексико-семантичного та прагмалінгвістичного аналізів. Для анотування корпусу на основі новинних статей інтернет-видання *"The Guardian"* та визначення частотності вживання лексико-семантичних груп носіїв провини за екологічні проблеми було використано програмний інструмент UAM [8].

Наразі відбувається зміна риторики висвітлення кліматичних змін у ЗМІ: відверте заперечення кліматичних змін вже не є настільки переконливим для аудиторії ЗМІ, тому використовуються тактики, які не заперечують кліматичні зміни безпосередньо, а скоріше применшують їх значення, використовують і ставлять під сумнів існуючі докази

та пом’якшують вплив людини на навколишнє середовище. Медіа своєю посередницькою роллю встановлює інтерпретаційні рамки сприйняття (фрейми) [1, с. 6–7], впливаючи за допомогою мови на картину світу читачів новинних статей про екологічні проблеми. Це визначає, яким чином громадськість сприймає екологічні проблеми: кого вважати відповідальним за шкоду завдану природному середовищу, які законодавчі рішення вважати доцільними та ефективними у вирішенні екологічних проблем.

Еколінгвістичні дослідження екологічного дискурсу дозволяють науковцям помітити, що мова як конструкт картини світу людини формує принципи взаємодії людини, які репрезентують соціально-історичний досвід, опираючись на який можна прогнозувати зміни у світогляді людини у перспективі [6, с. 1483]. Образ навколишнього світу, світогляд людини “вбудовується” в лінгвістичні структури і формує “універсальним предметний код, який є універсальним для сучасного та майбутнього поколінь” [5, с. 133]. Щоб зрозуміти, чи є зв’язок між мовою та світоглядом, її сприйняттям реальності, потрібно залучити у дослідження прагматичний аспект. Дослідники зазначають про зсув у парадигмах дослідження мови: все більше уваги звертають увагу на “практичний аспект” комунікації, а не пошуки істинності мови та соціальних основ мови [3, с 444]. Незамінним елементом комунікації є світогляд комунікантів: світогляд об’єднує комунікантів у їх “інтерпретаційних відносинах” [3, с. 443].

Першим кроком у дослідженнях категорії агентивності є розуміння причинно-наслідкових зв’язків. Наукові праці А. Дуранті значно поглиблюють розуміння категорії агентивності: науковець досліджує агентивність у мові та агентивність за допомогою мови [2, с. 451]. Розуміння мови як агента передбачає визначення її ролі у забезпеченні комунікації, формуванні та репрезентації реальності. А. Дуранті припускає, що мова є дією, а її використання та кінцевий продукт також означають відповідальність з боку тих, хто її використовує [2, с. 459]. А. Дуранті не підтримує точку зору, що підмет обов’язково означає, що він є агенсом в реченні. Крім того, у ролі агента можуть виступати не лише живі істоти, а й неживі, абстрактні об’єкти, явища, процеси, надаючи їм квазіагентивний статус [2, с. 464]. Т. ван Дейк помітив негативні наслідки для сприйняття в суспільстві, коли після висвітлення в медіа тему імміграції реципієнти інформації стали звинувачувати в економічних негараздах власне поганий стан економіки, безробіття чи мігрантів, але не уряд та його директиви [9, с. 361].

Не викликає додаткових запитань та складнощів з визначенням, коли у ролі підмета стоїть об’єкт, який сприймається як агент. До таких категорій належать агенти, які семантично відносяться до людини, природи чи тварин. Сумніви можуть виникати, коли у ролі підмета та виконавця дії у реченні виступає неживий об’єкт, зокрема, наприклад, інструменти праці, зброя тощо. Тому необхідне додаткове опрацювання невідповідностей, узгодження між тематичною роллю, яку вимагає дієслово та семантичним значенням підмета [4, с. 7]. Науковці Лаудер М. та Ґордон П. [4] вважають, що мові притаманно концентруватися на оточуючих нас об’єктах (живих чи неживих), які сприймаються нами як агенти чи причини. Те, яким чином агенти та причини експлікуються у мові, ще більше підкреслює її роль як засобу, за допомогою якого люди накопичують знання, а також засобу репрезентації світу у мовній картині світу. Тобто

усвідомлення способів експлікації категорії агентивності та причинно-наслідкових зв'язків у мові відображає наше усвідомлення реальності. Дихотомія живого та неживого у мові віддзеркалює еволюційний розвиток людини: вибірковість фокусуватись саме на живих об'єктах зумовлено потребою людини у виживанні. Тобто шанси людини зазнати біди від живого були вищими, ніж від неживого. Враховуючи вищезазначене, ми можемо також припустити, що розмежування між живим та неживим як категоріями у мові також зумовлене сприйняттям людини можливості контролю оточуючого світу. Ця гіпотеза може пояснити факт антропоморфізації природи, природних явища, їх репрезентацію у ролі агентів, якщо людина не може контролювати та підпорядковувати в повній мірі сили природи своїй волі. Прояви антропоморфізації сил природи, наданню природи рис людини, а також адаптивний фокус на мовному вираженні причин, категорії агентивності, на думку науковців, відображають еволюційно зумовлене бажання людини передбачити наслідки, спростити взаємодію зі світом, адже від цього залежить виживання людини.

Тому у дослідженні ми ставили за мету проаналізувати носіїв провини в екологічному дискурсі, які є агентами, враховуючи їх агентивний та квазіагентивний статуси, виокремити лексико-семантичні групи, враховуючи не тільки експліцитне, але й прагматичне значення, виведене з контексту. Проведене дослідження корпусу новинних статей інтернет-видання *"The Guardian"* за допомогою програмного інструменту дозволило виявити патерни репрезентації носіїв провини в екологічному дискурсі. Нами було виокремлено п'ять основних лексико-семантичних груп носіїв провини [7]. Лексико-семантична група носіїв провини за екологічні проблеми, пов'язана з суспільством, демонструє найвищу частотність – 39,5 % прикладів. Друге місце посідає лексико-семантична група, яка репрезентує людину, людську діяльність як причину виникнення екологічних проблем (25,6 %). Найменш поширеними групами у проаналізованих статтях є група, яка семантично вказує на природу, природні явища тощо (14,4 %), та група, в якій технології є причиною екологічних проблем (5,6 %). Однак помічаємо, що коли власне екологічна проблема (14,9 %) або явища, процеси, об'єкти тощо, пов'язані з природою (14,4 %), самі по собі виступають носіями провини, причиною екологічних проблем, – це є своєрідною стратегією перенесення провини з людства, щоб пом'якшити антропогенний фактор впливу на середовище існування у виникненні екологічних проблем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Фіголь Н., Сінько А. Інформаційна діяльність і мова преси у формуванні публічної комунікації. *Інтегровані комунікації.* 2025. Vol. 2, no. 20. P. 6–10. URL: https://doi.org/10.28925/2524-2652.2025.21.

2. Duranti A. Agency in Language. *A Companion to Linguistic Anthropology* / ed. by A. Duranti. 2004. P. 451–473.

3. Introduction: Language and Worldviews / N. Gontier et al. *Topoi.* 2022. P. 439–445. URL: https://doi.org/10.1007/s11245-022-09813-1 (date of access: 20.01.2026).

4. Lowder M. W., Gordon P. C. Natural forces as agents: Reconceptualizing the animate–inanimate distinction. *Cognition.* 2015. Vol. 136. P. 85–90. URL: https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.11.021 (date of access: 26.11.2025).
5. Skrynnik Y. S. Tolerance in ecolinguistic perspective. *Linguistic and Conceptual Views of the World*. 2021. No. 70 (3). P. 131–147. URL: https://doi.org/10.17721/2520-6397.2021.3.10 (date of access: 23.01.2026).
6. Soloshchuk L., Skrynnik Y. Social Roles as a Construct of Ecological Interaction: Diachronic Aspects. *Theory and Practice in Language Studies.* 2022. Vol. 12, no. 8. P. 1483–1488. URL: https://doi.org/10.17507/tpls.1208.03 (date of access: 23.01.2026).
7. Stetsenko O. P. Blame attribution in ecological media discourse. *Transcarpathian Philological Studies.* 2025. Vol. 2, no. 43. P. 73–81. URL: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.43.2.11 (date of access: 30.01.2026).
8. UAM CorpusTool Homepage. *UAM CorpusTool Homepage*. URL: http://www.corpustool.com/index.html (date of access: 02.09.2025).
9. van Dijk T. A. Discourse and manipulation. *Discourse & Society*. 2006. Vol. 17, no. 3. P. 359–383. URL: https://doi.org/10.1177/0957926506060250 (date of access: 17.09.2025).

УДК 811.111’42

СТРАТЕГІЇ ІДЕОЛОГІЧНОЇ ПОЛЯРИЗАЦІЇ В МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ: КОГНІТИВНО-ДЕКОНСТРУКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Світлана Тхоровська,
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,
Факультет міжнародних відносин,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
Львів, Україна, svitlana.tkhorovska@lnu.edu.ua

У сучасну епоху «постправди» та глобальних інформаційних протистоянь медіадискурс функціонує не лише як канал трансляції новин, а й як потужний інструмент конструювання соціальної реальності. Особливу роль у цьому процесі відіграє жанр редакційної статті, що репрезентує колективну ідеологічну позицію впливових медійних інституцій. Актуальність дослідження зумовлена потребою виявлення прихованих механізмів маніпуляції та ідеологічного впливу, які реалізуються через бінарну опозицію «Ми-Вони». Деконструкція такого дискурсу дає змогу простежити, як мовні засоби формують «ідеологію консенсусу» та маргіналізують альтернативні точки зору.

Метою роботи є виявлення та опис лінгвокогнітивних механізмів реалізації дихотомії «Ми-Вони» на різних рівнях дискурсної організації тексту в редакційних статтях англомовних якісних видань *The New York Times* та *The Washington Post*. Для досягнення цієї мети застосовано метод дискурс-аналізу, що передбачає виявлення поверхневих і глибинних смислових структур дискурсу, а також аналіз механізмів впливу цих структур на когнітивні моделі адресата [див.: 1]. В основі методу лежить підхід Т. ван Дайка, який поєднує аналіз мовних макро- та мікроструктур із соціокогнітивним контекстом, що дозволяє простежити, яким чином у тексті конструюються ідеологічні значення та відтворюється опозиція «Ми-Вони» (Van Dijk, 2015).

Ідеологія не є простим набором політичних переконань; вона постає як складна когнітивна система, що регулює соціальні репрезентації певної групи. Ідеологія функціонує як «ментальний фільтр», крізь який проходить інтерпретація подій. Згідно з соціокогнітивною теорією Т. ван Дайка, ідеології є формами соціальної когніції, спільними для членів групи, які контролюють соціальні установки та ментальні моделі, впливають на дискурсивні практики та забезпечують відтворення ідеології через дискурс (Van Dijk, 2022). Важливо наголосити, що в медійному дискурсі ідеологія рідко експлікується безпосередньо: вона вбудовується у сферу «здорового глузду» (common sense), термін, який у соціолінгвістичних дослідженнях означає усталені культурні й мовні норми, що сприймаються як очевидні, що робить її майже непомітною для адресата.

К. Гарт пропонує розглядати ідеологію крізь призму когнітивного рамкування (framing), за якого мовні структури активують у свідомості адресата усталені сценарії інтерпретації реальності. У цьому контексті граматика та когнітивні процеси розуміння

перебувають у тісному зв'язку з відтворенням ідеологічних значень у дискурсі (Hart, 2014).

Деконструкція дискурсу на макро- та мікрорівнях дозволяє виявити елементи ідеології у текстовій тканині та простежити, як реалізуються лінгвокогнітивні стратегії впливу. Поняття деконструкції використовуємо в роботі не у вузькому деррідівському сенсі (Derrida, 1967), а як аналітичну стратегію, спрямовану на виявлення ідеологічно зумовлених бінарних опозицій і когнітивно закріплених смислів, що маскуються під нейтральні або «очевидні» інтерпретації соціальної реальності (Wodak, 2015; Hart, 2024; McIntyre, 2018).

У межах цього дослідження зосередимо увагу на кількох ключових механізмах, що формують сприйняття адресата.

Одним із найпотужніших інструментів ідеологічного впливу є метафора, яка трансформує складні або абстрактні явища в доступні для розуміння концепти та структурує способи осмислення подій. Метафори відіграють фундаментальну роль у когнітивних процесах, оскільки саме через них відбувається фреймування реальності та формування ідеологічних позицій (Lakoff, 2014). Так, у медійному дискурсі політичні процеси часто концептуалізовані поняттями «потопу», «театру» або «епідемії». У реченні «*… shelters along the border quickly became overwhelmed by the flood of migrants, some having received up to 1,000 people a day*» (NYT, 2025) метафора активує схему загрози, втрати контролю. Коли дії «чужої» групи описуються за допомогою метафори «вторгнення», це імпліцитно легітимізує радикальні заходи з боку «Ми-групи» як необхідний «захист» або «обмеження».

Іншим важливим механізмом впливу є принцип структурування релевантності (окремі дослідники застосовують, на нашу думку, більш влучне поняття *salience* – виразність, помітність (Boswijk & Coler, 2020)), за яким адресант виокремлює маргінальну, але емоційно або когнітивно значущу деталь і виводить її у фокус уваги. Така стратегія може реалізовуватися на когнітивному, лінгвістичному та соціокультурному рівнях. На когнітивному рівні інформація, що корелює з попереднім досвідом адресата, запам'ятовується легше. Наприклад, згадка про зростання тарифів або споживчих цін у матеріалі, присвяченому переговорному процесу, є другорядною з погляду теми, проте безпосередньо апелює до повсякденного досвіду адресата та активує когнітивні схеми, пов'язані з фінансовою стабільністю. Лінгвістичний рівень охоплює використання граматичних і синтаксичних засобів (активний стан, повтори, оцінну лексику), що підвищують помітність певної інформації. Соціокультурний рівень пов'язаний з актуалізацією тем, значущих для групових норм та ідеологічних цінностей.

Поширеним інструментом є використання статистичних даних і цитат як засобів евіденційності, що створює ілюзію об'єктивності та достовірності. Водночас такі дані часто мають селективний характер і слугують аргументативною підтримкою виключно позиції адресанта. Модальні оператори, як-от *obviously, clearly, undoubtedly*, виконують функцію епістемічної модальності, формуючи ефект «неминучого висновку» та звужуючи простір для альтернативних інтерпретацій: «*Frankly, we've been squeamish about saying things that are clearly true,»* (WP, 2025). Лексема *clearly* формує враження очевидності й однозначності факту.

Ще одним механізмом актуалізації когнітивних установок адресата є стратегія проксимізації. П. Цап розглядає проксимізацію (*proximization*) як дискурсну стратегію, за допомогою якої події, актори або ідеології, віддалені у просторовому, часовому чи ціннісному вимірах, репрезентуються як такі, що поступово наближаються до простору «Ми» та становлять безпосередню загрозу (Cap, 2017, 15-27). Загроза конструюється у трьох вимірах: просторовому (рух у напрямку «нас»), часовому (неминучість) та аксіологічному (загроза базовим цінностям і способу життя). Так, у редакційній статті *The New York Times* китайський військовий потенціал репрезентується як «зростаюча небезпека», що безпосередньо впливає на економічну та безпекову стабільність США: «*China's military arsenal as a growing danger … China in recent years has amassed an arsenal of around 600 hypersonic weapons … and "Chinese attack on Taiwan … would push the world into an economic crisis.*» (NYT, 2025). У такий спосіб простір «Вони» накладається на простір «Ми», роблячи загрозу більш конкретною та безпосередньою.

Результати дослідження засвідчують, що ідеологічна дихотомія «Ми-Вони» є не просто стилістичним прийомом, а фундаментальним каркасом медіадискурсу, який реалізується на всіх рівнях дискурсної організації. Усвідомлення та деконструкція цих лінгвокогнітивних стратегій є важливими інструментами для розвитку медіаграмотності та протидії маніпулятивним впливам у глобальному інформаційному просторі. Перспектива подальших досліджень полягає у створенні основи для міждисциплінарних робіт, що поєднують лінгвістику, когнітивні науки та медіа-студії, дозволяючи проводити глибший аналіз інформаційного впливу і формування соціальної свідомості в сучасному медійному дискурсі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Тхоровська С. Метод дискурс-аналізу: поняття та застосування (на прикладі ідеологічного дискурсу): *Молодий вчений*, 2022. Вип. 2 (102). С. 104-107. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-2-102-21

2. Boswijk, V., Coler, M. (2020). *What is Salience?* Open Linguistics. Walter de Gruyter GmbH. Vol. 6(1), pp. 713-722.

3. Cap, P. (2017). *The Language of Fear: Communicating Threat in Public Discourse*. London: Palgrave Macmillan, 91 p.

4. Derrida, J. (1967). *De la Grammatologie*. Paris: Minuit, 444 p.

5. Hart, C. (2014). *Discourse, Grammar and Ideology: Functional and Cognitive Perspectives*. London: Bloomsbury Academic. 218 p.

6. Hart, C. (2024). *Ten Lectures in Cognitive Linguistics: Cognitive Critical Discourse Analysis*. Leiden/Boston: Brill, 225 p.

7. Lakoff, G. (2014). *The ALL NEW Don't Think of an Elephant! Know Your Values and Frame the Debate*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing, 256 p.

8. McIntyre, L. (2018). *Post-Truth*. Cambridge, MA: MIT Press, 240 p.

9. Van Dijk, T. A. (2019). *Critical Discourse Analysis.* The Handbook of Discourse Analysis (ed. by Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton, and Deborah Schiffrin). Wiley, pp. 466-485.

10. Van Dijk, T. A. (2022). *Ideology in cognition and discourse*. In Mapping Ideology in Discourse Studies (ed. By S. K. Määttä & M. K. Hall). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG., Vol. 118, pp. 157-181.

11. Wodak, R. (2015). *The Politics of Fear: What Right-Wing Populist Discourses Mean* (2nd ed.). London: Sage, 248 p. https://doi.org/10.4135/9781446270073

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

The New York Times (NYT). https://www.nytimes.com/section/opinion/editorials

The Washington Post (WP). https://www.washingtonpost.com/opinions/the-posts-view

УДК 81’25:37

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО СТИЛЮ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Яна Фабрична,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германських і романських мов,
Філологічний факультет освітніх технологій,
Київський національний лінгвістичний університет,
Київ, Україна, yana.fabrychna@knlu.edu.ua

У сучасних умовах глобалізації та інтернаціоналізації освіти ефективна комунікація між університетами різних країн значною мірою залежить від доступності й якості інформації, представленої на офіційних вебсайтах закладів вищої освіти. Саме ці ресурси формують міжнародний імідж освітнього закладу, впливають на встановлення партнерських відносин із зарубіжними освітніми та науковими установами, міжнародними організаціями тощо.

Доступність для іноземної аудиторії передусім забезпечується наявністю контенту англійською мовою, що зумовлює потребу у системному перекладі текстів, розміщених на сайті та його сторінках (Fernández Costales, 2012). Водночас переклад текстів офіційно-ділового стилю в освітній сфері супроводжується лінгвістичними, стилістичними й технічними викликами, що потребують фахового аналізу.

Мета дослідження – окреслити ключові проблеми перекладу офіційно-ділових текстів у галузі освіти, зокрема під час створення англомовних версій сайтів українських університетів, та визначити складові професійної перекладацької компетентності, необхідні для їх подолання.

Об’єктом дослідження є англомовні та україномовні тексти офіційно-ділового стилю в освітній сфері. Предмет дослідження – лінгвістичні та стилістичні особливості, що впливають на процес, результат і якість перекладу та визначають вимоги до компетентностей перекладача освітніх текстів.

Дослідження проведено на матеріалі текстів, оприлюднених на офіційних вебсайтах українських та зарубіжних університетів. Порівняльний лінгвостилістичний аналіз зазначених текстів врахував вимоги до їх укладання [1], сучасні рекомендації щодо жанрових і стилістичних норм (Biel, 2018; European Commission, 2023; Nunn et al., 2018; University of Adelaide Writing Centre, 2021; University of Western Australia, 2021) та дослідження специфіки освітнього дискурсу [2]. Перекладацький аналіз базувався на функціональному підході К. Норд (Nord, 2005) і розумінні освітнього дискурсу як платформи для міжкультурної комунікації [3].

Порівняльний аналіз стилістичних і лінгвістичних рис англомовних і україномовних освітніх текстів офіційно-ділового стилю виявив низку проблемних аспектів у контексті їх перекладу:

- інтертекстуальність українських текстів, що проявляється через культурно-специфічні назви, які не мають прямих еквівалентів англійською мовою;

- детальні описи сфери застосування українських документів, що призводять до використання громіздких синтаксичних конструкцій, складних для лаконічного та ідіоматичного перекладу;
- культурно та адміністративно специфічні лексичні одиниці, що відображають українські реалії та які не мають усталених англійських відповідників, що повністю охоплюють їхній зміст;
- назви українських організацій, структурних підрозділів українських університетів, посад, наукових ступеней, звань;
- особливості пунктуації в обох мовах;
- вживання артиклів, відсутніх в українській мові;
- номіналізація в українських текстах, що сприяє синтаксичній складності та довжині речень, на відміну від англомовних документів, які тяжіють до використання дієслівних конструкцій;
- термінологічна варіативність англомовних документів, що ускладнює забезпечення узгодженості термінів у перекладі;
- візуальні елементи, що вимагає від перекладача уваги до форматування, адаптації формату дат, десяткових роздільників, скорочень, підписів, таблиць тощо до норм цільової культури;
- технічні труднощі (особливо при використанні систем машинного перекладу), спричинені способом публікації українських документів онлайн, доступ до яких надається за допомогою покликання, що розміщено на сайті та перенаправляє відвідувача до служби Microsoft OneDrive або Google Disk, де вони розташовані у повному обсязі у форматі відсканованої версії Word або PDF.

Виявлені виклики перекладу текстів офіційно-ділового стилю у галузі освіти визначають вимоги до компетентностей перекладача освітніх текстів. Спираючись на стандарти підготовки перекладачів, визначених у Європейській рамковій моделі компетентностей EMT (European Commission, 2022), у межах цього дослідження ключовими є три сфери: *мова та культура, переклад, технології*.

Мова та культура передбачає високий рівень сформованості англомовної та україномовної комунікативних компетентностей у зіставному аспекті. ЇЇ складовими виступають знання широкого лексичного репертуару в галузі освіти (загальні лексичні одиниці та спеціалізовані терміни), граматики, конвенцій офіційно-ділового стилю в англійській та українській мовах, уміння аналізувати й порівнювати засоби вихідної та цільової мов, добирати найбільш адекватні для передачі авторських намірів з урахуванням норм цільової культури, відтворювати культурно марковану лексику, забезпечувати термінологічну узгодженість та високий рівень граматичної правильності, підтримувати стилістичну цілісність тексту, враховуючи очікування цільової аудиторії.

Сфера *перекладу* пов’язана з перекладацькою компетентністю, яка охоплює здатність виконувати перекладацький аналіз тексту оригіналу (ТО), виявляти потенційні труднощі, обирати й обґрунтовувати перекладацькі стратегії, редагувати, узагальнювати, перефразовувати, структурувати та скорочувати ТО, готувати його до машинного перекладу, здійснювати постредагування, забезпечувати якість тексту перекладу.

До складу сфери *технології* або технологічної компетентності відносяться уміння працювати з різними форматами документів та медіа, здійснювати підготовку файлів, застосовувати перекладацькі технології та ІТ-інструменти, включно з системами машинного перекладу, з урахуванням їхніх обмежень.

Отримані результати дослідження мають практичне значення для підготовки перекладачів у галузі освіти. Зокрема, пропонується створення корпусу зіставних англомовних й україномовних текстів офіційно-ділового стилю, як джерела навчальних матеріалів, укладання двомовних глосаріїв термінів освітніх офіційних документів, включити завдання з перекладу контенту університетських вебсайтів у курси підготовки майбутніх перекладачів. Перспективи подальших розвідок охоплюють дослідження лінгвостилістичних особливостей інших текстів освітнього дискурсу, аналіз впливу цифрових форматів документів на якість перекладу, розробку ефективних стратегій постредагування результатів машинного перекладу офіційно-ділових текстів, розробку навчальних матеріалів і завдань для оцінювання рівня сформованості професійної компетентності перекладача у галузі освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Литвинська, С. В. (2020). *Лінгвістичні основи документознавства*: навчальний посібник. Київ: Талком.
2. Серебрянська, І. М. (2018). *Освіта в Україні: спостереження крізь призму мовної картини світу* [монографія]. Харків: Видавництво Іванченка І. С.
3. Серебрянська, І. (2021). Освітній дискурс як платформа для міжкультурної комунікації. URL: https://www.researchgate.net/publication/350327513_Osvitnij_diskurs_ak_platforma_dla_mizkulturnoi_komunikacii
4. Biel, Ł. (2018). Genre analysis and translation. In K. Malmkjœr (Ed.), The Routledge handbook of translation studies and linguistics (pp. 151–164). Routledge.
5. European Commission. (2022). *EMT competence framework 2022*. Directorate-General for Translation. URL: https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fwk_2022_en.pdf [commission.europa.eu]
6. European Commission. (2023). *English style guide: A handbook for authors and translators in the European Commission* (DGT). Brussels: European Commission. URL: https://commission.europa.eu/system/files/2023-11/styleguide_english_dgt_en.pdf
7. Fernández Costales, A. (2012) The internationalization of institutional websites: The case of universities in the European Union. In Pym, Anthony and Jeffersson David Orrego Carmona, eds. *Translation research projects 4* (pp. 51–60). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. URL: https://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain_317/arxius/TP4/4-Fernandez.pdf
8. Nord, C. (2005). *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis* (2nd ed.). Rodopi.
9. Nunn, R., Brandt, C., & Deveci, T. (2018). Transparency, subjectivity and objectivity in academic texts. *English Scholars Beyond Borders Journal*, 4(1), 1–15. URL:

http://www.englishscholarsbeyondborders.org/wp-content/uploads/2018/10/Roger-Nunn-Caroline-Brandt-Tanju-Deveci.pdf
10. University of Adelaide Writing Centre. (2021). *Objective language: Learning guide*. Adelaide, Australia: University of Adelaide. URL: https://www.adelaide.edu.au/writingcentre/ua/media/21/learningguide-objectivelanguage.pdf
11. University of Western Australia. (2021). *Academic writing style: Objectivity and clarity*. Perth, Australia: University of Western Australia. URL: https://www.uwa.edu.au/students/-/media/Project/UWA/UWA/Students/Docs/STUDYSmarter/GE11-Academic-Writing-Style_Objectivity.pdf

УДК 81’25:81’42

ТЕОРІЇ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА

Альона Чорна,
старший викладач кафедри іноземних мов,
Державний податковий університет,
Ірпінь, Україна, mailalena89@gmail.com

Актуальність дослідження зумовлена суттєвими змінами у характері міжмовної взаємодії в умовах глобалізації, цифровізації та інтенсифікації міжкультурних контактів. У сучасному науковому дискурсі переклад дедалі частіше розглядається не як технічна операція з перенесення мовних одиниць, а як складний комунікативний процес, у межах якого перекладач виконує функцію інтерпретатора смислів, намірів і культурних кодів. Такий підхід зумовлює необхідність звернення до теорій мовної комунікації як до методологічного підґрунтя перекладознавчих досліджень.

Метою даного дослідження є аналіз ключових теорій мовної комунікації та визначення їхнього значення для формування професійної перекладацької компетентності. Для досягнення поставленої мети передбачено розв’язання таких завдань: окреслити основні комунікативні моделі, релевантні для перекладацької діяльності; проаналізувати їх прикладний потенціал у різних видах перекладу; узагальнити можливості інтеграції комунікативних теорій у систему професійної підготовки перекладачів.

Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові методи аналізу, синтезу, індукції та дедукції, а також описовий і зіставний методи. Теоретичним підґрунтям слугували праці вітчизняних і зарубіжних учених у галузі комунікативної лінгвістики та перекладознавства. Матеріалом дослідження стали наукові концепції мовної комунікації та приклади їх застосування в перекладацькій практиці.

У ході дослідження встановлено, що однією з базових для перекладознавства є комунікативна модель Р. Якобсона, яка виокремлює шість основних функцій мови. Усвідомлення домінантної функції повідомлення дає змогу перекладачеві коректно визначити перекладацьку стратегію, зокрема у випадках художнього, публіцистичного або рекламного перекладу. Не менш значущою є теорія мовленнєвих актів Дж. Остіна та Дж. Серля, відповідно до якої висловлювання розглядається як дія, спрямована на досягнення певного комунікативного ефекту. Для перекладача це означає необхідність збереження не лише семантики, а й ілокутивної сили висловлювання, особливо в юридичних, дипломатичних і академічних текстах.

Функціонально-прагматичні теорії перекладу, представлені працями Г. Райс та К. Норд, акцентують увагу на цільовій аудиторії та комунікативній меті тексту. Переклад у такій парадигмі розглядається як цілеспрямована діяльність, що підпорядковується конкретним умовам комунікації. Це положення є особливо актуальним у контексті професійної підготовки перекладачів, оскільки формує в них уміння адаптувати переклад до потреб адресата та комунікативної ситуації.

Отримані результати свідчать, що використання теорій мовної комунікації в перекладацькій освіті сприяє розвитку комунікативної компетентності, критичного мислення та професійної автономії майбутніх перекладачів. Перекладач у сучасній парадигмі постає як активний учасник комунікативного процесу, відповідальний за ефективність міжкультурної взаємодії.

У межах теорій мовної комунікації переклад постає як багаторівнева взаємодія між відправником, перекладачем і адресатом, опосередкована мовними та позамовними чинниками. Перекладач змушений враховувати не лише лінгвістичні особливості тексту-джерела, а й соціокультурний контекст його створення та сприйняття. Особливого значення набуває поняття комунікативної інтенції, адже саме вона визначає вибір перекладацьких рішень. Ігнорування інтенцій автора може призвести до викривлення змісту та порушення комунікативного балансу. У цьому аспекті важливою є теорія релевантності Д. Спербера та Д. Вілсона, яка акцентує увагу на співвідношенні когнітивних зусиль і комунікативного ефекту. Для перекладача це означає потребу оптимізації тексту з урахуванням очікувань адресата.

Комунікативні теорії також дозволяють глибше осмислити проблему еквівалентності в перекладі. Сучасне перекладознавство дедалі частіше відходить від формальної еквівалентності на користь функціональної та динамічної. Такий підхід є особливо продуктивним у перекладі медіатекстів, публічних виступів та навчальних матеріалів. Перекладач у цих умовах виступає як модератор комунікації, що адаптує повідомлення до нової комунікативної ситуації. Важливу роль відіграє і прагматична компетентність перекладача, яка охоплює знання мовленнєвого етикету, жанрових конвенцій та норм міжкультурної взаємодії.

У професійній діяльності перекладача комунікативні теорії слугують інструментом аналізу перекладацьких помилок. Вони дозволяють пояснити причини комунікативних збоїв, пов’язаних не з мовною, а з прагматичною невідповідністю. Це особливо актуально в юридичному та інституційному перекладі, де наслідки комунікативних помилок можуть бути критичними. Крім того, комунікативний підхід сприяє формуванню рефлексивної позиції перекладача щодо власної діяльності. Усвідомлення себе як активного суб’єкта комунікації підвищує рівень професійної відповідальності.

У контексті перекладацької освіти теорії мовної комунікації забезпечують міждисциплінарний зв’язок між лінгвістикою, психологією та культурологією. Їх інтеграція в навчальні курси сприяє розвитку стратегічного мислення майбутніх перекладачів. Такий підхід формує готовність до роботи в умовах комунікативної невизначеності. Особливої актуальності це набуває в умовах дистанційної та цифрової комунікації. Отже, теорії мовної комунікації не лише збагачують теоретичний апарат перекладознавства, а й мають безпосереднє прикладне значення для професійної діяльності перекладача.

У висновках зазначено, що теорії мовної комунікації є невід’ємною методологічною основою перекладацької діяльності та повинні системно інтегруватися в освітні програми підготовки перекладачів. Перспективи подальших наукових пошуків пов’язані з дослідженням трансформації комунікативної ролі перекладача в умовах використання цифрових технологій та інструментів штучного інтелекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Львів: ПАІС, 2019.

2. House J. Translation as Communication across Languages and Cultures. London: Routledge, 2020.

3. Nord C. Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application. Amsterdam: Rodopi, 2018.

4. Pym A. Exploring Translation Theories. London: Routledge, 2021.

УДК 81'25

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТА ЛОКАЛІЗАЦІЇ ЦИФРОВОГО КОНТЕНТУ

Інна Шилінська,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та
інформаційно-комунікаційних технологій,
Західноукраїнський національний університет, inna.shylinska2012@gmail.com
Анастасія Кусень,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет, anastasiakusen2302@gmail.com

Упродовж останніх років відбувається інтенсивний розвиток цифрових технологій, унаслідок чого всі сфери економіки і галузі науки зазнають цифрової трансформації. Вебсайти та мобільні додатки дедалі частіше стають платформами взаємодії між компаніями, установами та користувачами, незалежно від їх місцезнаходження. У зв'язку з глобалізацією цифрового простору зростає потреба в якісному, ефективному перекладі та адаптації цифрового контенту для багатомовної та мультикультурної аудиторії.

Актуальність обраної теми зумовлена активним зростанням ролі цифрового контенту у сучасному глобалізованому світі та необхідністю його якісного перекладу, оскільки непорозуміння у сприйнятті інформації призводить до зниження довіри користувачів та неефективного використання цифрових ресурсів.

Метою дослідження є аналіз особливостей перекладу та локалізації цифрового контенту і визначення їх ролі у забезпеченні ефективної комунікації в сучасному цифровому середовищі. До завдань дослідження відносимо розкриття сутності понять «переклад цифрового контенту» та «локалізація цифрового контенту», визначення основних особливостей перекладу і локалізації цифрового контенту.

У процесі дослідження використовувалися загальнонаукові методи аналізу, синтезу, узагальнення – для опрацювання теоретичних підходів для визначення сутності означених понять; порівняльний, перекладознавчий аналіз з метою дослідження відмінностей у мовних засобах та визначення перекладацьких трансформацій під час перекладу й локалізації цифрового контенту.

Переклад і локалізація є взаємопов'язаними, проте концептуально різними процесами міжмовної та міжкультурної комунікації. Переклад розглядається як процес відтворення слова, речення, тексту засобами іншої мови [1]. Основною метою перекладу є забезпечення точності й адекватності передавання інформації, незалежно від соціокультурного контексту її сприйняття. Важливою особливістю перекладу цифрового контенту є термінологічна узгодженість і послідовність, оскільки незначні розбіжності у перекладі можуть негативно впливати на сприйняття цифрового продукту.

Локалізацію розглядають як «процес адаптації продуктів і послуг до окремих локалій» [2]. Локалізація, на відміну від перекладу, виходить за межі мовної трансформації й охоплює адаптацію тексту до культурних, соціальних, комунікативних і технічних особливостей цільової аудиторії. Вона передбачає врахування локальних

норм і традицій, ментальних моделей сприйняття, а також таких чинників, як формат дат і чисел, одиниці вимірювання, символіка, візуальні елементи, особливості інтерфейсу та вимоги цифрового середовища.

Прикладом локалізації на платформі Amazon є адаптація опису товару *electric kettle* для різних національних ринків. Для американського ринку використовується назва *"Electric Kettle 1.7L, 1500W"*, тоді як для німецького сегмента Amazon подає локалізований варіант *"Elektrischer Wasserkocher 1,7 l, 2200 W"*. У цьому випадку локалізація охоплює не лише переклад лексичних одиниць, а й адаптацію технічних параметрів відповідно до локальних стандартів: зміну одиниць вимірювання, потужності пристрою, формат числових значень, а також використання прийнятої в Німеччині термінології.

Крім того, локалізація передбачає врахування очікувань споживачів цільової аудиторії. Так, у німецьких описах товарів наголошується на енергоефективності та відповідності європейським нормам безпеки, тоді як для американських покупців акцент робиться на зручності використання та швидкості нагрівання. Таким чином, локалізація на Amazon забезпечує не лише мовну, а й функціонально-культурну адаптацію товарного контенту.

Компанії, що інтегрують локалізацію у свою стратегію виходу на міжнародні ринки, отримують значні конкурентні переваги. Такий підхід позитивно впливає на ключові бізнес-показники, починаючи від довіри до бренду та закінчуючи фінансовими результатами.

Дослідження показують, що значна частина користувачів надає перевагу взаємодії з компаніями, які пропонують інформацію їхньою рідною мовою [3]. Користувачі частіше роблять покупки на таких сайтах, ніж на англомовних ресурсах без локалізації, навіть якщо вони володіють англійською мовою. Крім того, частина потенційних покупців повністю відмовляється від покупки, якщо сайт чи опис продукту не адаптовано локально.

Компанія Coca-Cola адаптує свою рекламу відповідно до особливостей кожного ринку. Наприклад, у Китаї в рекламних матеріалах багато уваги приділяється сімейним цінностям, що дуже важливо для цієї культури. У скандинавських країнах компанія використовує у рекламі зимові пейзажі та традиційну святкову символіку, що відображає регіональні культурні особливості та очікування споживачів.

Зупинимось детальніше на розгляді основних відмінностей між перекладом і локалізацією цифрового контенту. Переклад зосереджується насамперед на міжмовному перенесенні змісту тексту з однієї мови на іншу з метою збереження семантичної точності, логічної структури та стилістичної відповідності оригіналу. Його ключовим завданням є забезпечення адекватного розуміння інформації без істотного втручання в зміст чи форму повідомлення. Переклад застосовується до текстів, книг і документів, де основною метою є збереження смислової точності та мовної правильності. Перекладачеві необхідно передати зміст, зберегти функціональність тексту та забезпечити зрозумілість смислу для користувачів.

Локалізація, на відміну від перекладу, передбачає ширший і комплексніший підхід до адаптації контенту. Вона охоплює не лише мовну трансформацію тексту, а й урахування культурних, соціальних і комунікативних особливостей цільового ринку. У

процесі локалізації змінюються або коригуються приклади, образи, символи, стилістичні акценти та прагматичні елементи тексту з метою досягнення функціональної еквівалентності й максимально природного сприйняття продукту користувачами певної культури.

Важливою відмінністю між цими процесами є їхній зв'язок із технічним середовищем. Переклад, як правило, не передбачає втручання в структуру цифрового продукту, тоді як локалізація тісно пов'язана з технічними аспектами. Це особливо актуально для продуктів програмного забезпечення, вебсайтів і електронної комерції.

Результати нашого дослідження вказують, що ефективне поєднання локалізації і перекладу створює якісні продукти, які відповідають комунікативним потребам користувачів цифрового контенту. У сучасному цифровому просторі локалізація дедалі частіше розглядається як стратегічний інструмент глобальної комунікації, що доповнює й розширює традиційне розуміння перекладу. Вважаємо, що у перспективі зростатиме потреба в повноцінній локалізації цифрового контенту. Отже, перекладачеві необхідно володіти не лише перекладацькою, і мовною, а і цифровою та міжкультурною компетентностями, щоб успішно справлятися з викликами професійної реальності.

Наступним етапом нашого дослідження постане визначення особливостей локалізації вебсайтів і мобільних додатків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): підручник. Вінниця: «Нова Книга». 2003. 448 с.
2. Лікарчук Л. І. Локалізація у перекладі: адаптація для нових аудиторій. *Вчені записки ТНУ імені В. 1. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика.* Том 36 (75). №1. 2025. Частина 1. С.310 – 314.
3. DePalma D. A., Sargent B. B., Beniatto B. S. Can't read, won't buy: why language matters on global websites. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://motsdici.be/wp-content/uploads/2019/04/Article-cant-read-wont-buy.pdf

UDC 811.134.2 + 811.161.2'373.2

THE PRESENCE OF ENGLISH IN THE LINGUISTIC LANDSCAPES OF TÜBINGEN AND CHERNIHIV: A COMPARATIVE STUDY OF BILINGUAL WORDPLAY IN COMMERCIAL NAMES

Lyubov Bobchynets,
PhD in Romance Languages, Associate Professor of Department of Spanish and New Greek Philology and Translation, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine, blinfo@ukr.net

Linguistic landscapes (LL) represent language contacts and multilingualism of our globalised society. The actuality of the research is reflected in the growing awareness of multilingualism in public spaces and bilingual creativity in commercial names. Such creative naming contributes to lexical innovation, and the appearance of new bilingual blends in LL reflects the nominator's experimental approach.

The definition of linguistic landscape was given by Laundry and Bourhis, who view linguistic landscape as the representation of languages in public spaces, which is revealed in the use of commercial names, signs, advertising and texts in the streets, restaurants, cafes and other public places [8, p. 23]. According to Hult, linguistic landscapes shape the identities of the residents [6, p. 510]. Bilingual commercial names prove the nominator's bilingualism or multilingualism.

Linguistic landscapes of the contemporary European cities are characterized by multilingualism (Gorter 2006, Backhaus 2007, Gu&Manan 2024), the prominent presence of English in commercial names (Hult 2024, Kontio 2021, Kozak 2019). The aim of our research is to analyse the English components in commercial names of two cities: Tübingen (Germany) and Chernihiv (Ukraine). The choice of the cities was conditioned by the fact that Tübingen was the city of our research stay in the frame of DAAD programme in December 2025 and January 2026, and Chernihiv is our native town. Both cities are small historical and touristic centres with the strong lexical creativity in commercial naming.

Our previous studies were devoted to plurilingual wordplay in the ergonyms of these cities (Bobchynets 2025), and plurilingual wordplay in LL of Lyon and Kyiv (Bobchynets 2024). Our present research focuses on English as the main language in bilingual nominations in the linguistic landscapes of Tübingen and Chernihiv. The material of our study contains bilingual commercial names, in which one of the languages is English. The methods of our research comprise personal observation of the linguistic landscapes of Tübingen and Chernihiv, lexico-semantic, structural and functional analyses of the studied bilingual commercial names.

Results and discussion. The observation of LL in Tübingen reveals the presence of English in English-German commercial names: *BACKHOUS MAHL, City Reiseburo, Ernsting's Family Sparkasse*; less common, in German-English commercial names, as in the blend *NECKAR Werkstatt*. The graphic representation in black and red colours, and the English word "car" in bold are designed to make the two words vivid in one: the Neckar river in Tübingen and the English word "car", which is motivated by the fact that this car parking is close to the Neckar river.

LL in Chernihiv is also the evidence of the popularity of English in commercial names. Among the bilingual commercial names we revealed the following combinations: Ukrainian-English: *Lovka Café* / good (spelt in Latin) café; Ukrainian commercial names spelt in Cyrillic and in Latin: *Doner Маркет, Пивна Sova*; Ukrainian words spelt in Latin: *MYATA, ÏZHA*; Latin-Cyrillic spelling in one blended word: *coffeeварка*, *БутS* / boots, *Sharik's* (*sharik* / Russian *шарик* meaning "balloon"); names combining Ukrainian word and a pagraphemic sign, which looks as a name of a web-site: *Сало.иа* (a meat shop). The Latin-Cyrillic spelling is a distinctive feature of the commercial names in Chernihiv. Such bilingual spelling manipulation represents graphic wordplay attracting potential clients by making them decipher the bilingual combination.

Semantically, bilingual commercial names are expressed by nouns containing the information about the business *БутS* (footwear shop) or the type of the service (*Chernika Lounge Bar*), thus the expressive nominations perform informative function.

The structural analysis revealed that most commercial names in Tübingen and Chernihiv are two-word, or sometimes three-word nominative phrases (*crush kava*), or nouns in case if they are one-word blended nominations (*cofeeварка*).

Bilingual commercial names are multifunctional proper names expressing informative, aesthetic, memorial, orientation and ludic functions, as wordplay contributes to the attractiveness of proper names and advertising. As Álvarez de la Granja states, effective wordplay causes surprise and facilitates our memorization of the name [1, p. 105]. Bilingual commercial names are expressive nominations proving bilingualism and multilingualism of linguistic landscapes.

Conclusion. Our comparative research of LL revealed that the common feature of bilingual commercial names in Tübingen and Chernihiv is the presence of English, though in Germany these are English-German and in Ukraine these are English-Ukrainian or English-Russian names. The distinctive feature of bilingual commercial names in Chernihiv is their bilingual Latin-Cyrillic or Cyrillic-Latin graphic representation, as in *coffeeварка, сало.иа.* Some of Ukrainian commercial names are English words transliterated in Ukrainian, as in the bookshop *КнигоЛенд*. We agree with Gu&Manan that such names represent transliterated multilingualism/globalization [5, p. 1183]. There are also names combining English-Ukrainian word combination written in Latin: *crush kava* (crush coffee). This also belongs to transliterated multilingualism, which we consider a kind of graphic wordplay.

The practical value of our research is taught at our pilot course designed for all the students of our university willing to study LL. We are trying to implement our study of LL into teaching at Kyiv National Linguistic University, in order to motivate our students for their own investigation of the contemporary LL, which is dynamic and multilingual space reflecting language policy, ethnic identity and globalisation. At present we are teaching an optional interdisciplinary course "Linguistic Landscapes of European cities as a polyfunctional phenomenon" and we consider such course as a useful tool not only to improve English, but also to motivate students for their own study LL, and raising awareness of the presence of English in bilingual wordplay in contemporary commercial names, which represent bilingual lexical innovation.

Future studies may focus on multilingualism of linguistic landscapes of other cities, on comparative studies of commercial names in order to reveal common and distinct tendencies in

contemporary commercial naming. One more theoretical approach to develop is transliterated multilingualism in contemporary linguistic landscapes.

REFERENCES

1. Álvarez de la Granja, M. (2020). *Deleite, Bico de Xeado...* Os recursos lingüísticos ao servizo das marcas comerciais. In *Estudos de Onomástica Galega V.Os nomes comerciais. Xornada de estudo 7 de novembro de 2020.* Eds. Boullon, A., Mendez, L. Real Academia Galega, pp. 89-112.
2. Backhaus, P. (2007). Linguistic landscapes. A comparative study of urban multilingualism in Tokyo. *Multilingual matters 136*. Series ed. Edwards, J. Clevedon, Buffalo, Toronto, pp. 153-157.
3. Bobchynets L. I. (2024). Plurilingual wordplay in ergonyms: a study of linguistic landscapes of Lyon and Kyiv. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету, Серія: Філологія, 27 (2),* с. 23-31. https://doi.org/10.32589/2311-0821.2.2024.323955
4. Bobchynets, L. I. (2025). Monolingual and plurilingual wordplay in ergonyms as part of the linguistic landscapes of Tübingen and Chernihiv. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету, Серія: Філологія, 28(1),* с. 55-63. https://doi.org/10.32589/2311-0821.1.2025.335584
5. Gorter, D. (2006). Further possibilities for Linguistic landscape research. In *Linguistic Landscape: A new approach to multilingualism*. Ed. By Durk Gorter. Clevedon, Buffalo, Toronto. Multilingual matters Ltd., pp. 81-89.
6. Gu, C., & Manan, S. A. (2024). Transliterated multilingualism/globalisation: English disguised in non-Latin linguistic landscapes as new type of world Englishes? *International Journal of Applied Linguistics, 34,* 1183–1204. https://doi.org/10.1111/ijal.12558
7. Hult, F. M. (2014). Drive-thru linguistic landscaping: constructing a linguistically dominant place in a bilingual space. *The international journal of bilingualism: cross-disciplinary, crosslinguistic studies of language behavior*, [e-journal] 18(5), pp. 507-523.
8. Kontio, J. (2021). The role of English in the linguistic landscapes of Finnish shopping centers. A comparative study between Helsinki and Oulu. *Master's Thesis*. Faculty of Arts. University of Helsinki.
9. Kozak, T. (2019) English language colouring of the linguistic landscape of a Ukrainian city (Based on the analysis of a linguistic landscape of Lviv). *Philosophy and political science in the context of modern culture, 11 (2),* pp. 77-82.
10. Landry, R., Bourhis, R. (1997). Linguistic landscapes and ethnolinguistic vitality, An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology, n. 16,* pp. 23-49.

UDC 811.11 (81'25)

FEATURES OF THE TRANSLATION OF IDIOMS: LINGUOCULTURAL ASPECT

Vira Gamaliia,
Dr.Sc. in History, Prof.,
Leading Researcher of Department of History and Sociology of Science and Technology,
SI "G. M. Dobrov Institute for Scientific and Technological Potential and Science History Studies NAS of Ukraine", Kyiv, Ukraine, vgamaliia@gmail.com

Phraseology is a part of linguistics that studies functionally and semantically indivisible combinations in terms of their origin, structure, semantics, and style of use. Phraseological units can be the basis for new formations of other combinations and words. The phraseological units express the distinctive nature of the language, reflecting the history of the people, the identity of their culture and way of life. The phraseological units of a language are means of reflecting a person's vision of the world around him.:

The theoretical parameters of the linguistic concept of phraseological unit are still the subject of debate among scholars.

Phraseology as an independent linguistic discipline emerged relatively recently. Therefore, the subject and objectives, scope and methods of studying phraseology are not yet clearly defined and, consequently, have not received full coverage. The issues of the main features of phraseological units in comparison with free word combinations, the classification of phraseological units and their relationship with parts of speech, etc. are less developed than others. Linguists have not developed a unified opinion on what a phraseological unit is, and, consequently, there is no similar views on the composition of these units in language as well. Some researchers comprise only certain groups [1; 6; 10; 11].

Phraseology in the "broad" sense includes both completely rethought phrases and partially rethought phrases, that is, those that contain non-rethought component words. In the narrow sense, phraseological units include only constant combinations whose meanings are not determined by the meanings of the words that comprise them.

Phraseology uses various research methods, such as component analysis of meaning. On the basis of existing research methods in linguistics, "proper phraseological methods of analysis and description" are developed:

1) identification method – establishing the identities of words and syntactic constructions that form phraseological units with their free analogues;

2) application method, as a type of identification method, determining the structural and semantic organizations of a phraseological unit.

It should be noted that the topic of national-cultural specificity is quite traditional for research in the field of phraseology. For many years, works on phraseology have argued that idioms are nationally specific units of language that accumulate the cultural potential of a people [8; 9].

It should also be noted that the tasks of phraseology as a linguistic discipline include a comprehensive study of the phraseological fund of a particular language. Important aspects of

the study of this science are: the stability of phraseological units, the systematic nature of phraseology and the semantic structure of phraseological units, as well as their origin and main functions. A particularly complex branch of phraseology is the translation of phraseological units, which requires considerable experience in the field of research of this discipline [11].

As it is known, phraseological units are formed from a free combination of words, which is used in a figurative sense. Gradually, the figurative sense is forgotten, erased, and the combination becomes constant. Therefore, when translating such expressions, we always encounter certain difficulties.

In addition, phraseology offers various classifications types of the phraseological language composition depending on the properties of phraseological units and methods for their study. For example there is a typology based on the grammatical similarity of the component composition of phraseological units. Another one considers the correspondence between the syntactic functions of phraseological units and the parts of speech with which they can be replaced. The classification of phraseological units by their origin is of great interest [7; 11].

It should be noted that all phraseological units have a specific mode of functioning, which is predetermined by their very essence. Some functions are constant, i.e. inherent in all phraseological units in any conditions of their implementation, while other functions are variable, inherent only to certain classes of phraseological units. Communicative, cognitive and nominative functions are related to constant functions [5].

When discussing the characteristics of idioms in relation to other linguistic units, their specificity and originality for each language is usually emphasized, since they arose from the cultural characteristics of the people to whom this language belongs.

Comparative analysis of phraseological units showed that for some groups (expressions with religious connotations; phrases borrowed from literary works; tracings from foreign languages) there are similar set phrases in various languages. For example, in many languages we considered, there is a phraseological unit “poslednji Mohikanac” (The Last of the Mohicans). This expression ironically characterizes the last representative of a group, generation, or collective. In this case, there are no problems with translation, since the title of the novel (1826) by the American writer J. F. Cooper about the Mohicans, an extinct tribe of North American Indians, is used everywhere. The same applies to set expressions borrowed literally from other languages. For example, the French phrase “Tet-a-tet” sounds the same in the languages of many countries [1].

As for phraseological units-ethnonyms and expressions with an onomastic component, here the linguacultural features of each language composition are clearly traced. This indicates that fixed expressions of any language are a manifestation of coded historical memory; reflect stereotypes and peculiarities of perception of native speakers. Thus, this group of phraseological units reflects the stereotypical idea of native speakers about other ethnic groups and about themselves, and also provides information about how we perceive others.

When translating a text, a whole range of difficulties arise, but reproducing established expressions is perhaps the most difficult task. Taking into account all that has been said above, it is important that the reader, interpreting the text in his own way, through the prism of linguistic means, be able to understand the main idea and experience the spectrum of emotions and impressions that the author intended. It becomes the background for stable and productive intercultural communication and the further development of our society [2].

REFERENCES

1. Alisoy, H. (2025). Structural and Semantic Taxonomy of English Phraseological Units: A Theoretical Perspective. *Porta Universorum*. vol. 1, no. 8, pp. 61–82. URL: https://egarp.lt/index.php/JPURM/article/view/393/386

2. Barantsev, K.T. (2005). Anhlo-ukrainskyi frazeolohichnyi slovnyk. – 2-he vyd. [English-Ukrainian Phraseological Dictionary. – 2nd edition]. Kyiv: Znannia. 1056 p. URL: https://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/1969?show=full&locale-attribute=en [in Ukrainian].

3. Bilonozhenko, V.M., Hnatiuk, I.S., Diatchuk, V.V., Nerovnia, V.N., Fedorenko, T.O. (2003). Slovnyk frazeolohizmiv ukrainskoi movy [Dictionary of Ukrainian phraseology]. Kyiv: Naukova dumka. 788 p. URL: https://archive.org/details/slov557/page/364/mode/2up [in Ukrainian].

4. Horot, Ye.I., Hromyk, Yu.V., Malimon, L.K., Pavlenko, L.P., Pavliuk, A.B., Rohach, O.O. (2020). Ukrainsko-anhliiskyi ta anhlo-ukrainskyi frazeolohichnyi slovnyk. Kyiv: Condor Publishing House. 304 p. [in Ukrainian].

5. Karakevych, R.O. (2021). Verbalizatsiia frazeolohizmiv-fitonimiv u porivnialnomu aspekti [Verbalization of phraseological units-phytonyms in a comparative aspect]. *International Humanitarian University Herald. Philology*, no. 47, vol. 1, pp. 100–103. URL: https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.47-1.25 [in Ukrainian].

6. Karimova, D.A. (2021). Phraseology in English. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, vol. 10, no. 12, pp. 512–517. URL: https://garph.co.uk/IJARMSS/Dec2021/G-67.pdf

7. Maharramzade, G. (2018). Classification of phraseological units. *Filologiya məsələləri*, no. 13, pp. 140–146. URL: https://www.researchgate.net/publication/386549279_CLASSIFICATION_OF_PHRASEOLOGICAL_UNITS

8. Melnyk, O.A. (2012). Fitonimy v strukturi frazeolohizmiv yak ob'iekt linhvokulturolohichnoho doslidzhenni [Phytonyms in the structure of phraseological units as an object of linguocultural research]. *Modern directions of linguistic research on intercultural communication and methods of teaching foreign languages: Collection of scientific papers*, Zhytomyr, pp. 284–286. URL: http://eprints.zu.edu.ua/7712/ [in Ukrainian].

9. Serebrianska, I. (2021). Applied linguistics, computational linguistics and other interdisciplinary sciences as effective intercultural communication strategies. *Philological Treatise*s, vol. 13, no. 1, pp. 78–84. URL: https://tractatus.sumdu.edu.ua/index.php/journal/article/view/972/874

10. Shamsiddinova, G.V. (2022), Phraseological units and their types in the English language. *Samarkand State Institite of Foreign Language*, vol. 5, pp. 4–9. URL: https://geniusjournals.org/index.php/ejlat/article/view/558/486

11. Yurchuk, O.V., Shvets, L.V., Hnatiuk, I.S., Bilonozhenko, V.M., Samoilova, I.A., Danylenko, L.I. et al. (2024). Frazeolohiia ta frazeohrafiia: teoriia, praktyka, perspektyvy. Monohrafiia [Phraseology and phraseography: theory, practice, prospects. Monograph]. Kyiv. 204 p. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Avtorskyi_kolektyv/Frazeolohiia_ta_frazeohrafiia__teoriia_praktyka_perspektyvy_Do_100-richchia_z_dnia_narodzhennia_Lidi.pdf?PHPSESSID=2uibos3gtp3hl1taskjmke7kv0 [in Ukrainian].

UDC 81'373.45:629.7

POLYSEMY AND HOMONYMY IN AVIATION ENGLISH

Kseniia Kugai,
Associate Professor of the Department of Philology and Translation,
Kyiv National University of Technologies and Design,
Kyiv, Ukraine, kugaj.kb@knutd.com.ua
Anna Konovaliuk,
Higher Education Student of the First (Bachelor) Level,
Kyiv National University of Technologies and Design,
Kyiv, Ukraine, anna150605@ukr.net

In today's world, English is not just a tool for communication and personal or professional development, it is also a critically important means of communication between specialists in various professional domains. One of the most safety-sensitive areas where English plays a decisive role is aviation, in which effective communication directly affects flight safety. As English is the international language of aviation, any linguistic ambiguity in professional discourse may pose serious operational risks.

English, like any living language, constantly evolves and incorporates new lexical units, idioms, and terms. Aviation terminology is no exception: some terms acquire additional meanings, while others undergo semantic shifts due to technological progress and changes in operational procedures. Such processes may cause communication difficulties between pilots and air traffic controllers, especially in time-critical or stressful situations. Therefore, the issue of semantic ambiguity in aviation terminology remains highly relevant.

This study aims to examine the impact of polysemy and homonymy on English aviation terminology and to determine their potential influence on professional communication in aviation. To achieve this aim, the research objectives include analyzing the semantic features of polysemous and homonymous units in aviation discourse, identifying the primary sources of semantic ambiguity in pilot-controller communication, and assessing the risks of misinterpreting aviation terms.

The research is based on the analysis of authentic aviation documentation, ICAO standardized phraseology, aviation accident reports, and terminological dictionaries. The methodological framework includes semantic analysis, contextual analysis, and descriptive linguistic methods, enabling the identification of patterns of meaning variation, functional overlap between general and specialized vocabulary, and potential zones of communicative interference.

Polysemy is a phenomenon in which a single word possesses multiple meanings. A characteristic feature of the polysemy of a word is its ability to correlate with several concepts simultaneously. For example, the word "run" can be used in meaning «бігти», «керувати» (business or process), «балотуватися». Polysemantic terms in the aviation terminology system are about 8% of the total number of terminological units. It is characteristic mainly of positive terms and complex terminological units [1, p. 12].

Aviation terminology is often based on various technical features, so it is necessary to understand technical factors, the construction of aviation equipment, aircraft models, etc. After all, technical differences determine differences in the meanings of terms, which will require a high level of professional training from all participants in aviation communication [5, p. 9].

In aviation, common words require highly specialized meaning. However, the problem of polysemy arises when a pilot or flight controller mistakenly uses a commonly understood meaning rather than a strictly defined term. For instance, during a go-around procedure, the expression "take-off power", which has the meaning «злітна потужність», can be misinterpreted as «зменшити потужність» [2, p. 29]. Because of it, aviation communication avoids using the verb "take" in the meaning «брати, прибирати» to prevent any association with the term "take off". Instead, for the "take off" pilot uses the expression "set take off thrust".

Unfortunately, in aviation history, there have been accidents caused by fatal mistakes arising from the ambiguity of the word. One such situation is the disaster on the island of Tenerife in 1977, which was caused by the phrase "at take off". At that time, the pilot used this phrase to initiate the movement, and the flight controller interpreted it as a point in the lane [6].

Moreover, in the globalization of air transportation, the polysemy problem is becoming more acute due to the international nature of the workforce, language barriers, and cultural differences, even though English is the lingua franca of the aviation industry. However, even in English, the same term may have different meanings. For instance, "taxi": one meaning is the way an airplane moves along a runway; another is a vehicle for transporting passengers [5, p. 10].

Homonymy is a linguistic phenomenon in which words sound and spell the same but have entirely different meanings and are unrelated. So, in the aviation industry, homonymy can cause more interference than polysemy. After all, under stress, poor connection, and the loud engines, the pilots cannot hear what the flight controller is trying to convey at all. Homonymy has permeated the aviation terminological system's pool of abbreviations. For example, CB (circuit breaker) – автомат захисту мережі, CB (cumulonimbus) – купчасто-дощові хмари. However, homonymous aviation abbreviations can be expressed in single characters. For instance, V (variable) – змінний, V (visibility) – видимість. Therefore, additional letters and indices are used to distinguish such homonymous symbols [3, p. 378].

Furthermore, the probability of confusion in aviation increases because of using phonetically homonymous words and words with a similar spelling. For example, cease [si:s] – перестати, seaze [si:z] – схопити, заклинити [4, p. 122].

The findings of this research emphasize the importance of systematic linguistic training for aviation professionals, with a particular focus on semantic precision and terminological awareness. The results demonstrate that although polysemous and homonymous units constitute a relatively small segment of aviation terminology, their communicative impact is disproportionately high, especially in safety-critical situations.

In conclusion, effective aviation communication requires a high level of terminological awareness alongside technical competence. Even minor inaccuracies in the use or interpretation of aviation terms may lead to serious consequences. Further research prospects include developing targeted training modules on semantic ambiguity for pilots and air traffic controllers, as well as a comparative analysis of polysemy and homonymy in aviation discourse

across different linguistic and cultural contexts. Such studies may improve international aviation communication standards and minimize human-factor risks.

REFERENCES

1. Асмукович І.В. Функціонально-семантичні особливості англійської фахової мови авіації: автореф. дис. …канд. філ. наук: 10.02.04. Херсон, 2014. 21 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/15074/1/aref.doc.pdf
2. Куницька А.А. Авіаційна термінологія: способи перекладу з англійської на українську мову: кваліф. роб. ступ. бак.: 6.020303 Філологія. Дніпро, 2019. 70 с. URL: https://ir.nmu.org.ua/server/api/core/bitstreams/f8276a03-2a1f-433d-b22d-f26e354a4b09/content
3. Межжеріна Г.В. Структурні типи авіаційних термінів-абревіатур в аспекті перекладу. *Термінологічний вісник*, вип. 5, 2019. С. 374-380. URL: https://www.researchgate.net/publication/340010784_Structural_types_of_English_aviation_abbreviations_terms_in_the_translation_aspect
4. Москаленко О.І. Вплив полісемії та лексичної омонімії на якість ведення радіообміну англійською мовою. *Вісник Житомирського національного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*. Вип. 1(87), 2018. С. 119-123. URL: https://eprints.zu.edu.ua/27284/1/22.pdf
5. Панов І.В. Особливості перекладу англомовних термінів громадської авіації українською мовою: кваліф. роб. маг.: 035 Філологія. Запоріжжя, 2024. 74 с. URL: https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/24497/1/%d0%9f%d0%b0%d0%bd%d0%be%d0%b2.pdf
6. B742 / B741, Tenerife Canary Islands Spain, 1977. *Skybrary*. URL: https://skybrary.aero/accidents-and-incidents/b742-b741-tenerife-canary-islands-spain-1977

UDC 81'25:34

TRANSLATION STRATEGIES FOR RENDERING CONTRACTUAL LIABILITY TERMINOLOGY IN ENGLISH–UKRAINIAN COMMERCIAL CONTRACTS

Kseniia Kugai,
Associate Professor of the Department of Philology and Translation,
Kyiv National University of Technologies and Design,
Kyiv, Ukraine, kugaj.kb@knutd.com.ua
Daria Lukanicheva
Higher Education Student of the First (Bachelor) Level,
Kyiv National University of Technologies and Design,
Kyiv, Ukraine, dashalukanicheva@gmail.com

The processes of globalization and the intensification of international economic relations have recently led to English becoming the primary medium of professional communication in business and international commercial law. In this context, international commercial agreements function not only as legal instruments but also as a specific professional discourse, making them highly translatable. It means that the translation of contractual liability language should be of particular concern. It determines the extent of legal duties and commercial risks imposed on contracting parties.

The relevance of the study lies in the difficulty of translating legal terms in English contractual language into Ukrainian. The language of liability (liability, compensation, damages, violations, obligations) is highly complex, ambiguous, and rooted in legal systems. These characteristics make it difficult to achieve total equivalence in translation and call for the consideration of sound translation methods. In philological terms, a commercial contract can be viewed as a genre of legal discourse defined by a stable macrostructure, uniform formulaic forms, a stable structure, and a terminological vocabulary highly concentrated at the level of the commercial language lexicon.

This study aims to establish and analyze the main translation strategies used for contractual liability terms in the English-Ukrainian translation of international commercial agreements, and to assess their effectiveness from a philological and functional perspective. The study also seeks to determine how linguistic and extralinguistic factors influence translation choices and how these choices affect the legal interpretation of translated contracts.

According to V. K. Bhatia (2014), contract language comprises normativity, formalization, and pragmatic orientation, which brings specific criteria for the task of translation. Accordingly, a translation model of contractual texts must consider both linguistic and extralinguistic factors, such as legal tradition and the general commercial status.

The problem of equivalence is one of the issues in translating international commercial agreements between English and Ukrainian. Translation studies have historically defined formal equivalence, dynamic equivalence, and functional equivalence (Nida, 2003; Newmark, 1988). Practically speaking, legal translation should involve its functional equivalent, meaning the translated term should perform the same legal function as in the source text (Šarčević, 2000).

However, attaining such equivalence is difficult given the disparity in status between Ukraine's standard law system and the continental legal system to which the country belongs.

For example, the word "liability" in English-language contracts has many meanings. In common law, it may be limited to a broad legal obligation of the parties rather than a more specific financial obligation. In Ukrainian-language translations, it is frequently translated as "відповідальність", which is necessary to avoid semantic ambiguity, but at specific points would otherwise be treated as this equivalent, meaning that in many cases a translation with the same meaning should be required, either as a precise semantic translation or a description of the meaning may need to be included. Such a situation arises with "indemnity", which lacks a full structural and semantic equivalent in Ukrainian legal language and is thus generally translated descriptively or as multiple lexical units.

Translation strategies such as calquing, descriptive translation, and lexical-semantic adaptation are predominantly used in translating contractual liability terminology. If the established terminology is followed, calquing will be deemed. However, formal equivalence is achieved in many cases that do not take practicality into account. Descriptive translation allows for a more accurate expression of the legal concept. Translating these kinds of words yields words with more precise meanings and more concise terminology. Lexical-semantic adaptation, in turn, aligns the term to meet the norms of Ukrainian legal language (Kugai, 2023). Moreover, its intended audience must be able to understand it in this context.

A philological analysis of translated fragments of international commercial agreements shows that shifts in liability-related translation terminology will have significant consequences for legal interpretation. The precise rendering of a term's semantics can change the relationship between the parties, shifting their rights and obligations and introducing a novel commercial risk. In this sense, the translator is also a professional with the characteristics of integrated professional practice.

The problem in the translation thereof is the translation of contractual liability language in English-Ukrainian international commercial contracts, a highly demanding task that must combine linguistic, legal, and instrumental dimensions. Functionally oriented translation strategies contribute to translation adequacy, ensuring successful intercultural and intra-business communication. The following steps are to research a broader range of contractual genres in depth and to formulate a standard, unified manual for translating commercial/legal language.

In conclusion, the translation of contractual liability terminology in English-Ukrainian international commercial agreements is by far one of the most involved and convoluted tasks, which requires linguistic, legal, and pragmatic approaches. Translation strategies with a functional orientation constitute an indispensable means of ensuring sufficient translation and maintaining successful intercultural and business interaction at various levels. More research should be carried out to analyze specific contractual genres in detail, in addition to developing standardized guidelines for translating commercial and legal terminology, with the aim of increasing consistency and reliability in legal translation.

REFERENCES

1. Bhatia V. K. (2014). Analysing Genre: Language Use in Professional Settings.

2. Routledge. URL: https://books.google.com.ua/books?id=tSisAgAAQBAJ
3. Kugai K. (2023). Types of technical translation. Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the IV International Scientific and Theoretical Conference. 130–131. https://doi.org/10.36074/scientia-11.08.2023
4. Newmark P. (1988). A Textbook of Translation. Prentice Hall. URL: http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/A%20Textbook%20of%20Translation%20by%20Peter%20Newmark%20(1).pdf
5. Nida E.A. (2003). Toward a Science of Translating. 265–320. https://doi.org/10.1163/9789004495746_015
6. Šarčević S. (2000). New Approach to Legal Translation. Kluwer Law International, The Hague.

УДК 316.772.4:305:1

THE SPECIFICS OF GENDER-DETERMINED INTERACTION IN AN INTERCULTURAL SPACE

Kseniia Nikolenko,
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Department of Psychology,
Sociology and Pedagogy,
Donetsk State University of Internal Affairs,
Kropyvnytskyi, Ukraine, nikolenkoksenia985@gmail.com

In an increasingly globalized world, effective interaction across cultural and gender boundaries has become a cornerstone of professional and social success. The relevance of this study stems from the growing complexity of intercultural discourse, where traditional gendered communication styles – such as male-oriented «report talk» and female-oriented «rapport talk» – intersect with diverse cultural frameworks. As professional environments strive for greater inclusion, understanding how these dynamics lead to systemic biases, power imbalances, and phenomena like misgendering is critical. Without a rigorous philosophical and theoretical analysis of these interactions, organizations and individuals remain vulnerable to conflicts and cognitive errors that hinder global collaboration.

The aim of this study is to conduct a comprehensive philosophical and theoretical analysis of gender communication within intercultural discourse to reveal its socially constructed nature and to identify the mechanisms that facilitate effective, inclusive interaction across cultural boundaries.

To achieve the stated aim, the following objectives have been established: to explore the theoretical foundations of gender communication through the lenses of symbolic interactionism, social constructivism, and gender discrimination theory; to analyze the impact of cultural dimensions, specifically based on Geert Hofstede's model, on the formation of gender roles and communicative behavior; to examine the divergence between high-context and low-context cultures in how they interpret and perform gendered verbal and non-verbal signals; to identify the primary barriers to intercultural gender communication, including the influence of stereotypes, institutional power structures, and the risks of social exclusion; to substantiate the role of intercultural competence and gender sensitivity in fostering inclusive professional environments and minimizing communicative conflicts.

Key features of gender communication include variations in verbal and nonverbal communication styles, with men often engaging in assertive «accounting talk» while women may prioritize relational «conversations of mutual understanding». Such differences can lead to problems in cross-cultural contexts, where stereotypes, biases, and cultural misunderstandings can hinder effective communication. The implications of these differences are highly controversial, especially in professional settings where gendered communication styles can influence collaboration, leadership, and inclusion. Ultimately, improving intercultural gender communication requires awareness, sensitivity, and understanding of how gender dynamics influence communication practices. By fostering an inclusive environment

that values diverse perspectives, individuals can improve their intercultural competence, leading to more effective interaction and collaboration across cultural boundaries.

The study of gender communication in intercultural discourse is based on several theoretical frameworks that provide a comprehensive understanding of how gender influences communicative behaviour in different cultures. These frameworks include symbolic interactionism, social constructivism, gender discrimination theory, and various others that explore the social and cultural dimensions of gender communication. Theories of intercultural communication also provide valuable insights into the dynamics of gender communication. These theories explore how cultural backgrounds, including shared cultures and subcultures, influence communicative practices and the interpretation of gender roles [1].

Researchers emphasise the importance of taking cultural orientations – collectivist or individualistic – into account when analysing communication strategies and gender interaction in an intercultural environment [2, p. 33].

Symbolic interactionism emphasises the role of social interactions and cultural norms in shaping gender-specific communication practices. According to this concept, gender identity and communication styles are acquired through socialisation processes, where people adopt behaviours that are considered appropriate for their gender in specific cultural contexts. Social constructivism also supports this view, arguing that gender communication is not a fixed trait, but a changing and evolving construct that depends on current social interactions and cultural expectations [3].

Gender discrimination theory examines how the dynamics of social power and institutional structures contribute to the formation of gender roles and communication. This concept highlights differences in communication practices and styles that may arise from traditional gender norms, influencing the ways in which people interact with each other in different contexts, particularly in professional and intercultural environments [4, p. 290].

Gert Hofstede's model of cultural dimensions serves as an important reference point for understanding cultural differences, particularly those related to gender communication. Hofstede's six dimensions – power distance, uncertainty avoidance, individualism/collectivism, masculinity/femininity, long-term orientation, and indulgence/restraint—provide insight into how cultural values influence gender roles and communicative behaviour in different societies. [5, p. 8]. For example, cultures with high levels of masculinity tend to emphasise assertiveness and competitiveness, which can shape the communication strategies used by people of different genders in these cultures.

Cultural views on gender roles significantly influence communication styles and practices in different societies. In many cultures, particularly in some Asian and Muslim societies, traditional gender roles dictate that women should occupy a more subordinate position, while men are expected to dominate in social interactions. For Westerners interacting with these cultures, understanding these expectations regarding gender roles is crucial for successful communication, as it allows for respectful and effective interaction without compromising one's own cultural identity [6].

Thus, analysis of gender aspects of communication within intercultural dialogue reveals its multifaceted and changing nature, determined primarily by sociocultural factors. The differences between the dominant male style of information transfer and the female strategy of building relationships are not static biological characteristics, but arise as a result of cultural

determination and social modelling, which is consistent with the principles of social constructivism and symbolic interactionism. The combination of these differences with widespread stereotypes and hierarchical power structures creates specific obstacles in business and intercultural interaction, provoking conflicts, cognitive errors or social isolation, in particular as a result of misgendering.

REFERENCES

1. Mulvaney B. (1994) Gender differences in communication: an intercultural experience. URL: http://cpsr.org/issues/womenintech/mulvaney/

2. Neculaesei A. Culture and gender role differences. *Cross-Cultural Management Journal.* Volume XVII, 2015. Pp. 31-35. URL: https://www.seaopenresearch.eu/Journals/articles/CMJ2015_I1_4.pdf

3. Nonverbal Communication and Culture. *Communication in the Real World: An Introduction to Communication Studies.* URL: https://open.maricopa.edu/com110/chapter/4-4-nonverbal-communication-in-context/

4. Fanari A., Sommier M., Rahmani D. (Re)Defining Intercultural Communication Theorizing: Mapping the Current Landscape of the Field/ Published online: 29 Aug 2025. Pp/ 287-297/ URL: https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/17475759.2025.2553612?needAccess=true

5. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Conceptual Issues in Psychology and Culture. Volume 2. 2011. Pp. 1-26 URL: https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=orpc

6. Cross-Cultural Perspectives on Gender. EBSCO Knowledge Advantage.

URL: https://www.ebsco.com/research-starters/ethnic-and-cultural-studies/cross-cultural-perspectives-gender

UDC 811.111’42

SOURCE ATTRIBUTION AS AN OPERATIONAL FRAMEWORK FOR FACTUAL INTERPRETATION IN ENGLISH NEWS DISCOURSE

Lesya Pryshlyak,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department of Foreign Languages, Faculty of International Relations,
Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine, lesya_pryshlyak@lnu.edu.ua

Contemporary news ecosystems increasingly circulate information in fragmented formats: headlines, push notifications, live-blog snippets, and algorithmically selected excerpts. In such conditions, readers often meet claims without the surrounding context that would normally support evaluation. This makes source attribution a central interpretative cue, because it indicates where a claim comes from, how it entered the text, and how much epistemic responsibility the journalist is willing to assume. Studies of breaking and live news demonstrate that knowledge claims are negotiated under time pressure and are frequently stabilized through sourcing practices rather than through direct verification available to the audience (Ekström, 2021; van der Lubben, 2024).

The purpose of these theses is to describe source attribution as an operational framework that manages factual interpretation in English news discourse. The tasks are (1) to outline how attribution functions across stages of news text development, (2) to identify recurring attributional operations (anchoring, attenuation, sequencing, and responsibility shifting), and (3) to explain how these operations shape credibility in digitally mediated environments where readers encounter decontextualized content.

The analysis is based on qualitative discourse examination of English-language news texts from political, social, and science-related domains. The methodological stance is operational: instead of treating attribution as a static category, the study reconstructs what attribution does at particular points of the text. This approach is compatible with recent computational and corpus work that demonstrates how news articles contain mixtures of informational sources and how those mixtures are detectable through textual cues and discourse structure (Spangher et al., 2023; Spangher et al., 2024).

In initial event presentation, attribution often operates as an anchoring move. Core claims are attached to explicitly named institutions, officials, documents, or identifiable data releases. Anchoring stabilizes interpretation because it makes the informational chain visible and provides a ready-made route for evaluation: readers can accept, suspend, or contest a claim by referencing the attributed source. Empirical work on identifying informational sources in news shows that attribution is not randomly distributed; it clusters around key event assertions and headline-compatible propositions (Spangher et al., 2023).

Once the event frame is established, attribution tends to shift toward collective or implicit sources, especially in background explanations and contextualization. Such segments frequently invoke “experts”, “officials”, “researchers”, or generalized institutional knowledge without individual identification. This attenuation supports narrative coherence and keeps the story moving, but it also reduces traceability. Work on credibility performance in live blogs

suggests that weakly attributed background material can still function persuasively because it is embedded as explanatory scaffolding rather than as the claim under scrutiny (van der Lubben, 2024).

From the perspective of critical reading, the pragmatic effect of attenuation is that background information may appear self-evident and therefore less likely to trigger verification. This matters for public epistemic authority. Research on how journalists define and operationalize concepts such as misinformation and disinformation indicates that journalists often negotiate epistemic authority through vocabulary and sourcing conventions, which can make certain framings seem natural rather than argued (Farkas & Schousboe, 2024).

Attribution does not only "exist" in the text; it is timed. Early placement of attributed claims frames subsequent interpretation, while delayed attribution may retrospectively legitimize earlier statements. In breaking news, this temporal management can be observed when initial summaries are later supplemented by sourced clarifications or revisions. The epistemologies of breaking news show that knowledge is frequently staged, with sourcing practices used to mark what is currently known, what is assumed, and what is still uncertain (Ekström, 2021).

Attribution also enables responsibility shifting. By assigning claims to institutions, reports, or collective actors, journalists redistribute epistemic accountability and create a buffer between the newsroom voice and the claim content. This is particularly salient in politically contested contexts, where timeliness is valuable but definitive proof may be unavailable. Philosophical analysis of balanced journalism notes that certain reporting routines can trigger inferential effects in audiences, especially when sources are framed as equivalent despite asymmetries of evidence (Terzian, 2024). In such environments, attribution becomes not just a transparency device but a mechanism that shapes the reader's inferential path.

In scientific and medical reporting, attribution interacts with evidential framing. References to studies, datasets, and preliminary findings foreground research processes rather than finalized outcomes, guiding readers toward provisional interpretations. Evidence from COVID-19 reporting shows that when scientific content is popularized, evidential markers and source references often remain present but are pragmatically backgrounded, creating a "process-first" orientation (Huang & Wang, 2021).

This alignment is operationally important: it allows journalists to report under uncertainty without overcommitting to a truth value. At the same time, it places a heavier interpretative burden on readers, who must distinguish between what is supported by data, what is extrapolated by commentators, and what is framed as plausible future development.

Results and discussion: textual positioning as a visibility mechanism. Attribution correlates with textual positioning. Strongly sourced statements tend to appear in structurally prominent locations (paragraph-initial slots, lead sections, headline-adjacent claims), while weakly attributed material is commonly embedded in justificatory or explanatory segments. Computational findings on mixtures of sources and their explainability support the view that source signals are structurally patterned rather than stylistically incidental (Spangher et al., 2024). For readers, this means that attribution is also a visibility mechanism: it determines which claims look "checkable" at first glance.

Algorithmic distribution amplifies the role of attribution because readers increasingly encounter isolated fragments. In such conditions, attribution operates as a compact orienting

cue that signals whether a claim is grounded in a document, an institution, a dataset, or an unnamed collective voice. Recent work on AI-era journalism argues that detection and attribution practices must adapt to environments where AI-generated and human-authored texts may coexist, and where transparency can be operationalized through sourcing signals (Luttrell, 2025).

The analysis supports the conclusion that factual interpretation in English news discourse emerges through operational sequencing rather than through isolated linguistic markers. Source attribution regulates epistemic alignment, structures interpretative pathways, and redistributes responsibility across the text. A focus on operational attribution is productive for applied perspectives, including translation studies and media literacy, because attributional shifts across languages or platforms can change what audiences treat as fact, inference, or speculation. Further research may combine discourse analysis with computational source-detection methods to model how attribution cues survive (or disappear) in condensed news formats (Spangher et al., 2023; Luttrell, 2025).

REFERENCES

1. Ekström, M. (2021). The epistemologies of breaking news. *Journalism*, 22(9), pp. 2248–2266. URL: https://doi.org/10.1177/1464884920948112

2. Farkas, J., Schousboe, S. (2024). Facts, values, and the epistemic authority of journalism: How journalists use and define the terms fake news, junk news, misinformation, and disinformation. *Nordicom Review*, 45(2). URL: https://doi.org/10.2478/nor-2024-0012

3. Huang, J., Wang, J. (2021). Evidentiality in science from specialization to popularization: A case study of COVID-19 texts. *Journal of World Languages*, 7(1), pp. 124–155. URL: https://doi.org/10.1515/jwl-2021-0006

4. Luttrell, R. (2025). Source attribution and detection strategies for AI-era journalism. *Information Processing & Management*. Advance online publication. URL: https://doi.org/10.1016/j.ipm.2025.103755

5. Spangher, A., Peng, N., Ferrara, E., May, J. (2023). Identifying informational sources in news articles. *Proceedings of the 2023 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*, pp. 3626–3639. URL: https://doi.org/10.18653/v1/2023.emnlp-main.223

6. Spangher, A., Youn, J., DeButts, M., Peng, N., May, J. (2024). Explaining mixtures of sources in news articles. *Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2024*. URL: https://doi.org/10.18653/v1/2024.findings-emnlp.312

7. Terzian, G. (2024). The epistemic dangers of journalistic balance. *Episteme*. Advance online publication. URL: https://doi.org/10.1017/epi.2024.6

UDC 81'25:81'373.7:811.111→811.161.2

PECULIARITIES OF REPRODUCING ENGLISH-LANGUAGE PHRASEOLOGICAL UNITS IN UKRAINIAN TRANSLATION

Nataliia Rybina,
PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
West Ukrainian National University, Ternopil, Ukraine, nataliarybina@ukr.net
Viktoriia Chaykovska,
Master's degree student,
West Ukrainian National University, Ternopil, Ukraine, vikusja031@gmail.com

Phraseological units, commonly called idioms, are fixed expressions whose meaning cannot be deduced from the meanings of their individual components. Because idioms carry cultural, pragmatic, and stylistic meaning, they pose significant challenges in translation, particularly when the source and target languages - such as English and Ukrainian - differ structurally and culturally. The accurate reproduction of phraseological units is essential in translating literary works, journalistic texts, and spoken discourse to retain the sense, aesthetic features, and cultural nuances of the original language.

This paper examines the defining features of English phraseological units, the primary strategies used in translating them into Ukrainian, the challenges that translators face, and examples of successful translations. It draws on both theoretical frameworks and practical studies, aiming to illustrate the complexity of translating idiomatic language between these two linguistically distant languages.

A phraseological unit is a multi-word expression with a non-compositional meaning. For example, the English idiom "to break the ice" means "to initiate conversation or ease social tension", which is not deducible from the literal meanings of "break" and "ice". Idioms reflect cultural experiences, history, and social values. In the cognitive-linguistic tradition, idioms are viewed as conceptually grounded in metaphor and image schemata, often reflecting human conceptual mappings (e.g., moving from cold to warm social interaction) that may not have direct analogues in the target culture's phraseology.

In contrast with literal language, idioms are semantically opaque and often culturally marked. This creates an initial theoretical problem for translators - how to recognize the idiomaticity of an expression and determine whether it has an equivalent in the target language or requires creative rendering.

Translation studies have long debated strategies for transferring non-compositional expressions across languages. Newmark [8] suggests that translators choose between "equivalence" (finding a target language idiom with similar meaning and usage), "description" (explaining the meaning without a direct idiom), and "literal translation" (rendering each word literally, often inadequate for idioms).

Similarly, Baker [5] outlines a framework for translating idioms: "idiomatic equivalence" (the use a target language phrase that conveys the same meaning, "paraphrase" (to express the meaning with non-idiomatic language when no equivalent exists), "cultural

substitution" (to replace the source idiom with a culturally relevant target language idiom), "omission" (to omit the idiom when context permits), "literal translation with explanation" (to retain the idiom's structure but add contextual explanation or gloss).

National and cross-cultural differences further complicate idiom translation. Because idioms are lexically fixed and culturally bound, a perfect one-to-one match between English and Ukrainian idioms is often unavailable, requiring translators to adopt adaptive strategies that balance meaning, fluency, and cultural resonance.

English and Ukrainian differ typologically in syntax and phraseology, which affects how idioms are structured. English idioms often rely on metaphorical extensions familiar in Anglo-Saxon cultures but less transparent in Ukrainian. This structural and semantic opacity complicates direct translation: literal rendering produces incomprehensible or misleading results for target readers.

For example, "to kick the bucket", an English euphemism for death, literally translated into Ukrainian ("підібгати відро") would be meaningless. Instead, translators must opt for an equivalent idiom ("зійти в кращий світ") or a paraphrase with the same pragmatic effect.

Idioms are steeped in cultural meaning. English idioms often reference cultural artifacts, historical experiences, or beliefs that lack direct counterparts in Ukrainian culture. Translators must identify culturally loaded expressions and decide whether to retain their foreignness, substitute cultural elements, or reframe them to fit the Ukrainian context.

For instance, "to wear one's heart on one's sleeve" originates from chivalric traditions unfamiliar to Ukrainian readers. A cultural equivalent in Ukrainian ("не ховати душі за пазухою") may better capture the intent and expressive force.

Different discourse genres i.e. literary, journalistic, colloquial, and academic, use idioms with specific functions. Journalistic idioms often carry rhetorical force and stylistic vividness. In publicistic texts, idioms signal tone, attitude, and emotional coloring, and translators must preserve these functions in Ukrainian without distorting the intended effect - a task demanding deep cultural competence and stylistic sensitivity.

Several translation strategies have been identified in Ukrainian translation studies on idioms. First of all, the phraseological equivalence, where a Ukrainian idiom with a similar meaning exists, translators typically choose it as the best option. This preserves both the semantic content and stylistic impact of the source expression. Research shows that Ukrainian linguists emphasize phraseological equivalence to preserve imagery and cultural resonance in translation [1]. Besides, the descriptive translation, when no equivalent exists, a paraphrase may convey the idiom's meaning. This strategy, though less vivid, ensures clarity and comprehensibility for the target audience. Moreover, calquing and loan translations where calquing involves literal translation of phraseological elements to form a new idiom in the target language. While this maintains structural similarity, it may fail to convey idiomatic meaning if the expression is unfamiliar culturally. Additionally, adaptation and cultural substitution. In adaptation, the translator substitutes the source idiom with a target language idiom that conveys similar cultural meaning or emotional force. This strategy balances meaning with cultural resonance and often appears in literary and creative translations. Finally, contextual replacement when neither equivalence nor adaptation works, translators may replace the idiom with a culturally neutral expression that fits the context and preserves communicative intent.

Research into idiom translation in Ukrainian media and literature shows diverse strategies in action. Studies analyzing journalistic discourse demonstrate that idioms from English newspapers such as *The Guardian* or *BBC* require careful context-based rendering to maintain rhetorical force, especially when idioms express evaluation, emotion, or cultural references [2].

In literary translation, translators of novels by English authors often prefer phraseological equivalents when available, but resort to descriptive translation for culturally bound expressions with no Ukrainian counterpart [1].

Effective idiom translation demands more than linguistic knowledge; it requires cross-cultural competence. Translators must understand the socio-cultural background of both source and target languages to render idioms that resonate with target readers without losing essential meaning. Research demonstrates that phraseological units serve as markers of cultural identity and humorous or stylistic effects; thus, mistranslation or omission can significantly affect the quality and reception of the text.

In conclusion, the translation of English phraseological units into Ukrainian is a complex cognitive and cultural task. The semantic opacity, cultural specificity, and genre sensitivity of idioms challenge translators to use a range of strategies - from finding equivalents to creative adaptation - in order to produce translations that are meaningful, natural, and culturally appropriate.

Idioms cannot be treated as ordinary lexical units; they reflect deeper conceptual metaphors and cultural conventions that require careful consideration. The choice of translation strategy depends on the availability of equivalents, communicative context, and the translator's cultural sensitivity. Ultimately, successful idiom translation enriches the target language text and fosters intercultural understanding between English and Ukrainian readers.

REFERENCES

1. Раєвська І.В., Коваленко О. В. Особливості та способи передачі під час перекладу фразеологізмів англійської мови українською (на матеріалі роману А. Майклідіса) // Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія. Суми, 2023. № 4. С. 45–52.
2. Косоніг В.Р. Особливості перекладу фразеологізмів з англійської мови українською // Інноваційна наука. 2021. № 3. С. 112–116.
3. Чаєнкова О.К. Лінгвокультурна специфіка фразеологізмів у процесі перекладу // Мова. 2019. № 33. С. 98–104.
4. Чумаченко В.В. Англомовні фразеологізми у публіцистичному дискурсі: особливості перекладу: кваліфікаційна робота. Херсон, 2021. 84 с.
5. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. 2nd ed. London; New York: Routledge, 2021. 332 p.
6. Bondarenko T., Velyka V. Ukrainian Translation of English Pragmatic Idioms // Advanced Linguistics. 2020. No. 5. P. 18–25.
7. Cherniak O. Phraseological Means Denoting Evaluation in Modern English and Their Translation into Ukrainian // Relint: International Journal. 2021. Vol. 2, No. 1. P. 37–44.
8. Newmark P. A Textbook of Translation. London: Prentice Hall, 1988. 292

UDC 070.19:327.54(477)

LA REPRÉSENTATION DE L'UKRAINE DANS LES MÉDIAS FRANÇAIS EN 2025

Olga Verkhovtsova,
Maître de conférences, Département des langues étrangères et de la traduction,
Université d'État « Institut d'aviation de Kyïv »,
Kyïv, Ukraine, olverks@gmail.com
Alina Maler,
Étudiante à la Faculté d'ingénierie économique et de gestion,
Université technique de Riga,
Riga, Lettonie, alina.maler06@gmail.com

La représentation des conflits internationaux dans les médias nationaux constitue un facteur déterminant dans la formation de l'opinion publique et du discours politique. Depuis l'escalade des hostilités en Ukraine, les médias français ont joué un rôle central dans la construction de la perception qu'a la société française du conflit, de l'Ukraine en tant que nation et de l'implication potentielle de la France.

La théorie de la représentation médiatique suggère que les médias ne se contentent pas de rapporter les événements, mais construisent activement la réalité sociale par le biais d'une mise en avant sélective, de choix linguistiques et d'un cadrage narratif. La terminologie employée par les journalistes comporte des connotations implicites qui guident l'interprétation et les réactions émotionnelles du public.

Dans le paysage médiatique français de 2025, l'Ukraine est principalement apparue comme une nation définie par le conflit et la résistance. Le cadrage dominant positionne l'Ukraine à travers le prisme de la « guerre en Ukraine » et de « l'invasion russe » en cours, établissant un récit fondamental d'agression extérieure contre un État souverain. [3]

La représentation dépeignait généralement l'Ukraine comme une victime résiliente d'une agression non provoquée, méritant le « soutien à l'Ukraine » et justifiant « l'engagement français » sous diverses formes. Cette dualité victime-héros a créé l'image d'une nation à la fois vulnérable et courageuse, nécessitant une aide extérieure tout en faisant preuve d'une détermination admirable. La mention fréquente d'une aide militaire spécifique, en particulier les avions de combat « Mirage 2000 », a servi à concrétiser ce récit du soutien occidental, transformant une solidarité politique abstraite en une capacité militaire tangible.

Cependant, cette représentation dominante coexistait avec d'autres cadres, en particulier dans les médias régionaux exprimant la lassitude du public, ainsi que dans les chaînes pro-russes avançant des récits radicalement différents. La multiplicité de ces représentations démontre que l'espace médiatique français restait un terrain contesté, où des visions concurrentes du conflit et du rôle de l'Ukraine se disputaient la domination interprétative.

Les médias internationaux diffusant en français, à l'instar de Radio France Internationale (RFI), ont construit une représentation de l'Ukraine caractérisée par une complexité diplomatique et une importance stratégique. [5]

RFI et d'autres diffuseurs internationaux similaires ont systématiquement utilisé plusieurs termes clés qui ont façonné leur représentation de l'Ukraine. L'expression « guerre en Ukraine » est restée fondamentale, établissant le conflit comme une guerre plutôt que comme une forme de violence moins grave. Cette désignation comportait des implications juridiques et morales, invoquant le droit international humanitaire et suggérant une dynamique claire entre agresseur et victime.

Le terme « invasion russe » est apparu à plusieurs reprises, désignant explicitement la Russie comme la force d'invasion et rejetant les alternatives euphémisantes. L'accent mis sur Volodymyr Zelensky en tant qu'individu a créé un récit centré sur le leadership, dans lequel la volonté nationale de l'Ukraine s'exprimait à travers les décisions présidentielles et les apparitions internationales. Cette personnalisation a rendu le conflit plus accessible au public tout en centralisant l'action politique autour d'une figure unique.

Outre les récits verbaux, les représentations visuelles ont joué un rôle important dans la construction de l'image de l'Ukraine. Les photographies de villes détruites, de civils, de soldats au front et de symboles de la résistance nationale (drapeaux, monuments commémoratifs, manifestations de solidarité) ont renforcé la dimension émotionnelle des messages. Ces images ont contribué à humaniser le conflit et à déplacer l'attention d'une abstraction géopolitique vers la dimension humaine de la guerre.

Les médias internationaux ont manifesté un intérêt particulier pour les « scénarios de paix », reflétant leur orientation diplomatique et leur attention portée aux voies potentielles de résolution du conflit. Cette terminologie situait l'Ukraine dans un cadre de négociations et de règlement diplomatique, mettant l'accent sur la recherche de solutions pacifiques malgré la poursuite des hostilités.

Il convient de noter que ces médias ont parfois utilisé des références ironiques à « l'opération spéciale » de la Russie, plaçant la terminologie euphémique du gouvernement russe entre guillemets ou dans des contextes critiques. Cette utilisation reconnaissait simultanément l'existence du discours russe tout en en sapant la légitimité, exposant ainsi le fossé entre la terminologie officielle russe et la réalité d'une guerre totale.

Les médias pro-russes opérant en France ont, quant à eux, construit des représentations fondamentalement différentes de l'Ukraine, remettant en question les récits dominants et proposant des interprétations alternatives alignées sur les positions du gouvernement russe.

Ils ont systématiquement utilisé le terme « opération spéciale militaire », adoptant la terminologie officielle russe qui minimisait l'ampleur du conflit et légitimait l'action militaire comme une intervention limitée plutôt que comme une guerre à grande échelle. Ce choix linguistique rejetait le cadre de la « guerre » dominant dans les autres médias français, normalisant la présence militaire russe comme une opération spécialisée aux objectifs définis. [2]

Ces chaînes ont également employé le terme « escalade », mais en en attribuant la responsabilité différemment, blâmant explicitement la France et les pays occidentaux plutôt que la Russie pour l'intensification du conflit. Cette inversion du récit causal dominant

présentait l'aide militaire occidentale comme une provocation, tout en caractérisant les actions russes comme des réponses à une agression occidentale perçue.

Le terme « aide militaire » apparaissait régulièrement dans la couverture pro-russe, mais avec une connotation systématiquement négative. Plutôt que de présenter cette aide comme un acte de solidarité, ces médias la décrivaient comme un facteur dangereux prolongeant un conflit jugé inutile et augmentant le nombre de victimes. Cette représentation suggérait que l'aide occidentale nuisait à l'Ukraine en empêchant un règlement réaliste. [1]

Les chaînes pro-russes ont mis l'accent sur « l'isolement de la France », affirmant que le soutien français à l'Ukraine nuisait aux relations internationales et aux intérêts économiques nationaux. Ce cadrage présentait la politique française comme autodestructrice, servant les intérêts américains au détriment du bien-être national.

L'expression « armée française discréditée » apparaissait dans des contextes suggérant que la capacité militaire et la réputation de la France souffraient de l'implication ukrainienne, que ce soit par la perte d'équipements ou par l'association à des opérations militaires jugées infructueuses. Cette terminologie visait à saper la confiance dans la politique de défense française et à remettre en question la pertinence de la poursuite de l'engagement.

La représentation médiatique française de l'Ukraine en 2025 démontre ainsi l'interaction complexe entre la terminologie, le cadrage et la signification construite dans la couverture des conflits. [4] Selon les catégories de médias, les choix linguistiques produisent des images distinctes de l'Ukraine, allant du défenseur héroïque au mandataire tragique, du diplomate stratégique à la victime de la propagande, de l'allié indispensable à la source potentielle de risque d'escalade. Prises ensemble, ces représentations médiatiques ont eu un impact direct sur l'opinion publique en France, notamment sur le soutien apporté à l'Ukraine, la perception de la Russie comme agresseur et la légitimité de l'aide militaire et financière française. Les sondages d'opinion, régulièrement cités dans les médias, ont démontré une corrélation entre l'intensité de la couverture médiatique et le soutien à la politique du gouvernement envers l'Ukraine.

Les médias français grand public ont généralement élaboré des représentations empathiques, mettant l'accent sur la victimisation de l'Ukraine par l'agression russe et justifiant le soutien français comme servant à la fois des objectifs humanitaires et stratégiques. Toutefois, ce discours dominant a été remis en question par les médias régionaux, sensibles au scepticisme national, ainsi que par les chaînes pro-russes, porteuses de cadrages antagonistes.

Cette analyse révèle que la représentation médiatique constitue un véritable champ de bataille symbolique où des visions concurrentes des conflits internationaux luttent pour la domination interprétative. Il est donc essentiel de comprendre comment la terminologie et le cadrage façonnent ces représentations afin d'aborder de manière critique la couverture médiatique et de reconnaître les choix interprétatifs inhérents à des reportages en apparence factuels. Ainsi, le paysage médiatique français de 2025 reflétait un système complexe et nuancé de représentations de l'Ukraine, où le récit dominant de résistance et de sacrifice coexistait avec des interprétations alternatives, parfois marginales. Par leurs choix linguistiques, leurs cadrages et leurs stratégies narratives, les médias n'informaient pas seulement sur la guerre, mais façonnaient aussi activement les perceptions politiques, les

jugements moraux et les limites du discours acceptable concernant le conflit et le rôle de la France.

RÉFÉRENCES

1. Cardoso Teixeira, G. (2025a). Fake news et conflits armés : L'évolution de la désinformation dans l'ère numérique (Le cas des guerres en Syrie et en Ukraine). Conference: 27ème Colloque Franco-Roumain en Sciences de l'information et de la communication. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15548.76163

2. Cardoso Teixeira, G. (2025b). La guerre en Ukraine sous le regard du photojournalisme des agences de presse. Les Cahiers de la Société Française des Sciencesde l'Information et de la Communication, (20), 75–86. https://www.researchgate.net/publication/398326915_La_guerre_en_Ukraine_sous_le_regard_du_photojournalisme_des_agences_de_presse

3. Le Galès, P., & Surel, Y. (2022). Sociologie politique de l'action publique. Revue française de science politique, Vol. 71(5), 809–826. https://doi.org/10.3917/rfsp.715.0809

4. Thiollet, H. (2025). Les Ukrainiennes en Europe : exil, passage et refuge au temps d'une guerre européenne. Mondes & Migrations, 1348, 123–129. https://doi.org/10.4000/13lnl

5. Ukraine: actualités, podcasts, vidéos et analyses - RFI. RFI. https://www.rfi.fr/fr/tag/ukraine/

UDC 378.147.7:811.111’42

PROFESSIONAL ENGLISH AS A TOOL FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PILOTS

Maryna Volkova,
Candidate of Philological Sciences,
Head of the Department of Aviation English,
Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University,
Kharkiv, Ukraine, hlukhovskamaryna@gmail.com

The modern aviation industry is characterized by a high level of international integration, rapid technological development, and constant updates to regulatory requirements. In these conditions, professional English (English for Aviation or Aviation English) is an essential skill for pilots, as English is the official language of international air traffic and the standard for communication between crews, air traffic control services, and technical personnel. The relevance of the topic is determined by the fact that without professional English, some risk of communication errors increases significantly, which directly affects flight safety and the efficiency of aviation operations [1, 7].

The purpose of the research is to determine the role of professional English as a tool for the continuous professional development of pilots and to develop methodological recommendations for its integration into training programs and simulation training. The tasks include: analyzing current approaches to flight crew training; identifying key competencies developed through Aviation English; evaluating the effectiveness of simulation, distance, and interactive learning methods; and developing recommendations for optimizing elective courses [2, 4, 5].

The research methodology was based on the analysis of scientific sources, ICAO and EASA regulatory documents (Doc 9868, Doc 9995, Doc 9683), as well as on observation, questionnaires, and interviews with practicing pilots [3, 6]. The materials included training programs for optional Aviation English courses, emergency simulation scenarios, recordings of real radio communications, and crisis management case studies.

The results of the research showed that integration of professional English into training modules simultaneously improves the technical training and language competence of pilots, contributing to some formation of key professional skills, such as decision-making in critical situations, effective radio communication, and crew coordination. For example:

- Aviation English for Emergencies electives use real radio communications and aviation accident reports to train communication in critical situations. This allows students to practice responding to engine failure, emergency depressurization, unpredictable weather conditions, medical emergencies on board, and emergency landing procedures [1, 5]. In addition, cadets perform practical exercises on flight simulators with simulated radio traffic, which helps develop stress resistance and decision-making speed.

- Low-Visibility Operations simulation training simulates flights in low visibility, fog, or snow drifts, as well as operations in high radio traffic conditions. Pilots practice procedures for interacting with air traffic control using standard ICAO terminology and short commands,

which increases the accuracy and efficiency of radio communication [2, 7]. Such training also includes emergency scenarios, such as the failure of one of the navigation devices or a malfunction of the anti-icing system.

- Crew Resource Management (CRM) electives integrate language training and human factor management. Cadets practice communication between pilots, navigators, and dispatch services, working through scenarios of interaction during emergencies, such as unexpected route changes or conflicts in decision-making within the crew. This helps build skills in joint decision-making, prioritizing actions, and stress management [6].

- Remote online platforms for improving Aviation English provide interactive exercises on CPDLC, ADS-B, automated flight management systems, and simulations of actions in high-stress aviation situations. This allows pilots to refresh their knowledge at any time, develop self-learning skills, and adapt to modern technologies [4]. In addition, the platforms offer emergency scenarios with recordings of real flights, making the learning process as authentic as possible.

- In addition, interactive case studies and role-playing games allow you to practice verbal communication in non-standard situations, such as a power failure or the need for an emergency landing at an alternate airport. Such exercises contribute to the development of cognitive, communicative, and psychomotor skills simultaneously, making professional English not only a linguistic but also an operational tool for professional development [1, 3, 5].

Discussion of the results shows that professional English is not only a means of communication, but also a strategic tool for the continuous professional development of pilots, combining linguistic, communicative, and operational competencies. The introduction of authentic materials and simulation scenarios increases the effectiveness of training and develops the ability to independently improve, adapt to new technologies and ICAO/EASA standards [3, 4, 8].

Prospects for further research lie in the development of adaptive distance learning platforms, interactive simulation scenarios, and methods for assessing the practical competencies of pilots, taking into account individual needs and training levels.

REFERENCES

1. Demirdöken G., Atay D. (2024*).* Enhancing aviation English competency: A simulation based approach for aspiring pilots. English for Specific Purposes, 76, 106–121. https://doi.org/10.1016/j.esp.2024.08.001
2. Herasymenko L., Muravska S., Radul S., Pidlubna O. (2025). Developing future pilots' critical thinking skills in the framework of Aviation English. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 17(4), 77–95.
3. ICAO. (2025). Manual on Competency-Based Training and Assessment. Doc 9995. Montreal: ICAO.
4. Lin C., Zhang Y., Kumar R., et al. (2025). Construction of a competency model for civil aviation flight cadets. Scientific Reports. https://doi.org/10.1038/s41598-025-xxxx-x
5. Ma. Theresa Dumdumaya. (2025*).* Trends and challenges in Aviation English: A literature review in English for Specific Purposes. Journal of Natural Language and Linguistics, 3(1), 224–229. https://doi.org/10.54536/jnll.v3i1.5668

6. Ramanjaneyulu S., Kumar V., Das S., et al. (2026). Integrating digital competency into aviation training. Journal of Air Transport Research, 15(1), 1–18. https://doi.org/10.1080/xxxxxx
7. Sirin P., Inan T.T. (2024). Safety in focus: Analyzing aviation English competency among ab initio pilots. Collegiate Aviation Review International, *42(2), 41–62.*
8. Truc D.T.T., Thu N.T.K., Tan H.H. (2024). The evaluation of ESP textbook "Aviation English for ICAO compliance": Lecturers' perspectives at Vietnam Aviation Academy. VNU Journal of Science: Education Research, 40(3), 45–58. https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4929

UDC 811.111'42:316.77(063)

THE REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF RESILIENCE IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE

Anna Zinchenko,
PhD in Philology, Assistant Professor,
Department of Germanic Philology,
Sumy State University,, Sumy, Ukraine, a.zinchenko@gf.sumdu.edu.ua
Veronika Bondar,
4th year Bachelor Degree Student,
Department of Germanic Philology,
Sumy State University, Sumy, Ukraine, veronikadonbar@gmail.com

The relevance of the piece lies in the increasing use of the concept of resilience in contemporary English-language media to comprehend current social, political, and environmental issues. Nowadays the concept of resilience acquires special importance as a crucial answer to the multitude of challenges of the 21st century: economic crises, pandemics, climate change, wars and social changes. Media discourse, being a powerful mechanism for shaping public consciousness, constructs the concept of resilience across differing scales ranging from the personal level to the national. English as the dominant language of the modern media environment plays a crucial role in the dissemination and stabilization of conceptual models of resilience in the global communicative space. Linguistic research on the representation of resilience in media discourse enables us to identify the mechanisms of verbalization of this concept, examine its semantic structure and determine how linguistic means influence the formation of ideas about the ability to withstand difficulties and adapt to changes. Examining the vocabulary, the semantic dimensions, the practical uses of expressing resilience in English media content is vital for understanding contemporary communication patterns and the methods through which language shapes public perception.

The aim of this research is to undertake a thorough examination of the ways in which the concept of resilience is shown in contemporary English-language media discourse and to determine the principal mechanisms employed to convey it. To accomplish this aim, the following tasks were established: to analyze the origin, meaning, and interdisciplinary interpretations of the concept of resilience; to describe how resilience functions in media discourse as both a linguistic and social phenomenon; to identify the lexical and semantic aspects of resilience in modern English; to present the research material and substantiate the methodological framework; to scrutinize the main lexemes, synonyms, action verbs, and word combinations used to articulate resilience in media texts; to examine the contextual use of resilience-related vocabulary in diverse media; and to identify how resilience is instantiated at the individual, collective, and national levels.

The study employs a comprehensive methodology that integrates: the continuous sampling method – to compile a corpus of texts containing the vocabulary of resilience; the descriptive method to systematize and characterize linguistic material; contextual analysis for clarifying the specifics of the functioning of lexemes in media texts; component analysis – to

identify semantic constituents of the concept of resilience; collocational analysis – to identify typical word combinations; discourse analysis – to identify strategies for representing resilience.

The research material comprised the sources from modern English-language media (news articles, analytical reports, interviews, blogs), published in leading international outlets in recent years, including The New York Times, BBC News, Reuters, The Guardian and The Philanthropist. These sources were selected because they cover political, social, economic, environmental, and psychological topics, allowing for the examination of how resilience is represented across different themes. All instances were taken from articles published between 2020 and 2025. This period was chosen because it is marked by significant global crises such as war, aftermath of the pandemic, economic instability, and climate-related challenges.

The research results reveal that in within the modern global context, resilience has emerged as one of the preeminent notions of the 21st century. Conflicts, pandemics, economic crises, environmental disruptions, swift technological transformations, and massive population movements have illustrated that unforeseen disturbances can affect individuals, groups, and entire nations at any moment. Under such conditions, the capacity to navigate, adapt, and sustain functionality has grown particularly imperative. Consequently, resilience is currently widely analyzed not just in psychology and nature studies, but also in politics, public health, and global security. It contributes to clarifying how societies can maintain stability and bounce back following adversities, thus establishing resilience as a vital idea for understanding the present-day global dynamics [5, 6, 7].

Originally associated with the capacity of materials to revert to their initial form following stress, the term progressively acquired wider connotations related to human flexibility and societal restoration [8, p. 964]. Throughout history, the word resilience has been used in various ways. Emmy Werner identified three general uses of the term: good development despite high social risk; maintenance of skills despite continuous stress; and recovery after trauma [7]. Conclusively, the findings of this study demonstrate that the notion of resilience has become a central idea across various disciplines.

Further examination of the contextual deployment of the vocabulary of resilience reveals significant thematic variability. In war reporting, the emphasis shifts toward the individual and collective fortitude and determination. Media content addressing pandemics highlights the ability of people to regulate emotions, cope with stress, and adapt to rapid changes. Economic coverage highlights the capacity of financial systems and governmental bodies to recover, adapt, and return to normal functioning. Reports concerning climate risks and natural disasters focuses on the preparedness of communities and their ability to withstand and rebuild. Across all these domains, the vocabulary linked to resilience conveys a positive connotation, underscoring an implicit assumption that both individuals and systems bear the obligation to navigate challenges and surmount adversity [1].

The study demonstrates that in contemporary media discourse resilience is utilized to show individuals, communities and nations capable of withstanding severe pressures, adapting to emerging challenges, and sustaining functionality even under adverse conditions. Thus, individual resilience is characterized as a person’s capacity to manage stress, navigate adversity, and maintain or restore normal functioning through the effective usage of the available resources [2].

Community resilience, conversely, is articulated as "a process linking a network of adaptive capacities (resources with dynamic attributes) to adaptation after a disturbance or adversity" [4]. At the national level, resilience is conceptualized as, "ability of the state and society to effectively withstand threats of any nature and character, adapt to changes in the security environment, sustain their stable functioning, and quickly regain the desired balance after crises" [3, p. 5].

The analysis of the multi-level representation of resilience showed notable differences in its conceptualization at the individual, collective and national levels. Concerning the individual level, media depict natural mental traits, the responsibility of personal accountability, and initiatives towards self-development, often reflecting a tendency toward individualism. At the collective level, resilience is framed as an outcome of social bonds, mutual support, and coordinated endeavors, requiring shared resources and group capacities. At the national level, resilience is conceptualized as a strategic priority of state policy, related to national security, economic independence and the preservation of sovereignty.

The findings of the investigation indicate that the notion of resilience in modern English is conveyed through extensive range of lexical and semantic features. To see how this term operates within contemporary discourse, it's necessary to analyze its core lexemes, synonyms, action verbs, collocations, and contexts of use. The core lexemes *"resilience", "resilient", "mental resilience", "emotional resilience"* directly name the concept and are used when journalists want to describe capacity to endure adversities without adding extra figurative or metaphorical connotations. To convey resilience, media professionals additionally utilize different synonyms. Such words as *"hope", "strength", "determination", "courage", "grit", "endurance", "stamina", "tenacity", "optimism", "faith", "unity", "solidarity", "adaptability", "flexibility", "capacity to recover", "fortitude"* broaden the semantic domain of the concept and highlight inner strength and the ability to sustain perseverance.

Action verbs are consistently employed to depict resilience as an active rather than a static process. Verbs such as *"to recover", "to endure", "to persevere", "to cope with", "to overcome", "bounce back", "to adapt", "to rebuild", "to stand firm"* redirect attention from static characteristics to dynamic processes, representing resilience as proactive engagement in response to crisis.

Collocations also perform a significant function in constructing the concept of resilience. Expressions such as *"resilient society", "resilient economy", "resilient system", "resilient people", "build resilience", "strengthen resilience", "foster resilience", and "resilience in the face of adversity"* illustrate that resilience is consistently conceptualized in relation to communities, institutions, and long-term strategies.

In general, linguistic representation of resilience in English-language media discourse is a complex multi-layered phenomenon. Media texts construct a certain portrayal of resilience, conveying ideas about desired forms of response to challenges and shaping models of individual and collective behavior under crisis conditions. Prospects for further research include a comparative analysis of the presentation of resilience across diverse national media discourses, a study of the evolution of the concept in English-language media, an analysis of the influence of the genre specificity of media texts on the strategies of presenting the concept, as well as a study of the reception of the resilience discourse by different audiences.

REFERENCES

A resilience glossary shaped by context: Reviewing resilience-related terms for critical infrastructures. ScienceDirect. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212420923003734 (date of access: 15.11.2025).

1. Christy A Denckla, Dante Cicchetti. Psychological resilience: an update on definitions, a critical appraisal, and research recommendations. (2020). URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7678676/
2. Dmitri Tererik, Grigori Senkiv etc. Report Resilient Ukraine – a Delicate Mosaic? Society, Media, Security, and Future Prospects 2021. P.5.
3. Fran H. Norris, Susan P. Stevens, Betty Pfefferbaum, Karen F. Wyche, Rose L. Pfefferbaum. Community Resilience as a Metaphor, Theory, Set of Capacities, and Strategy for Disaster Readiness. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1007/s10464-007-9156-6 (date of access: 15.11.2025).
4. Resilience in Health and Illness. National Library of Medicine. URL:https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32970640/ (date of access: 15.11.2025).
5. Suniya S Luthar, Cicchetti D. The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. National Library of Medicine. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1903337/ (date of access: 15.11.2025).
6. The Resilience Project: The history of resilience. URL: https://resilienceproject.eu/the-history-of-resilience (date of access: 15.11.2025).
7. Zeynep Deniz Yaman Galantini. Conceptual Assessment of Resilience through Its Origins, Perspectives and Attributes: From “Resilement” to Urban Resilience. 2019. P. 964.

СЕКЦІЯ №5. «ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ»

УДК 811.111

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ФАХОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ

Тетяна Жовнович,
старший викладач кафедри менеджменту та соціально-гуманітарних дисциплін,
Черкаська філія приватного закладу вищої освіти
«Європейський університет»,
Черкаси, Україна, zh.t.a.901@gmail.com

У наш час вивчення англійської мови за професійним спрямуванням стає не лише складовою гуманітарної підготовки, але й необхідною умовою професійної самореалізації. У сучасному освітньому середовищі зростає потреба у фахівцях, які володіють іноземною мовою не лише на побутовому, а й на професійному рівні. У зв'язку з цим викладання фахової англійської мови в закладах вищої освіти набуває особливого значення. Для спеціалістів з вищою освітою знання іноземної мови стає не тільки засобом отримання інформації з оригінальних джерел, але й засобом професійної комунікації, коли вирішуються певні прагматичні завдання. В умовах навчання іноземної мови в немовному закладі вищої освіти необхідним є формування не тільки загальної, але й спеціалізованої комунікативної компетенції в професійній і трудовій сферах спілкування в зв'язку з потребами професійної діяльності в галузі майбутньої спеціальності [2, с. 5], що, своєю чергою, сприяє розвитку професіоналізму, креативного мислення, відповідальності, самостійності та самоконтролю.

У сучасних умовах глобалізації та інтеграції України у міжнародний освітній і професійний простір володіння фаховою англійською мовою стає невід'ємною складовою підготовки фахівців різних галузей. Основною метою навчання англійської мови здобувачів вищої освіти є досягнення ними практичного володіння англійською мовою, що уможливлює її використання в майбутній професійній діяльності та науковій роботі, в побутовому та професійному спілкуванні. Навчання іноземної мови є засобом систематичного поповнення, розширення та поглиблення професійних знань, формування та розвитку в здобувачів особистісних творчих і професійних якостей та вмінь, здатності до іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових і наукових сферах із врахуванням особливостей професійного та наукового мислення, до самостійних теоретичних і практичних суджень і висновків, до розвитку науково-творчої самостійності, підвищення результативності професійної та науково-дослідної роботи [2, с. 10].

Сучасна система вищої освіти перебуває в постійному процесі трансформації, особливо у сфері викладання іноземних мов. В умовах глобалізації та професійної

мобільності особливої актуальності набуває вивчення англійської мови, яка є інструментом ефективної міжкультурної комунікації. Вищі навчальні заклади різних країн активно впроваджують комунікативний підхід у поєднанні з інтерактивними технологіями, щоб забезпечити ефективне навчання студентів. Досвід таких країн, як Велика Британія, США, Німеччина, Фінляндія та Південна Корея, демонструє високі результати застосування інноваційних методів у викладанні професійної англійської мови. У цьому контексті зарубіжний досвід впровадження інтерактивних технологій заслуговує на ретельне вивчення та адаптацію в освітній простір України.

Тема до якої ми звернулися у своєму дослідженні є досить актуальною. Серед науковців з різних країн, які зверталися в своїх роботах до неї, можемо виділити дослідження професора Університету Співдружності Вірджинії Роберта Ґодвін-Джонса (Godwin-Jones, 2024, P. 4–31), який активно досліджує вплив AI, віртуальної реальності (VR), чат-ботів на мовну освіту і як імерсивні технології впливають на мовну практику. Розробляє методики інтеграції технологій у викладання мов.

Метою роботи є розглянути переваги застосування інтерактивних технологій у процесі викладання англійської мови в закладах вищої освіти та проаналізувати зарубіжний досвід впровадження інтерактивних технологій, як одного з інструментів комунікативного підходу, в світовий освітній простір.

Матеріалом дослідження слугували наукові роботи вітчизняних і зарубіжних лінгвістів, які досліджували застосування інтерактивних технологій у процесі викладання фахової англійської мови в закладах вищої освіти. Зроблено огляд і аналіз зарубіжних прикладів застосування інтерактивних освітніх технологій у викладанні англійської мови в університетах Європи, США, Південної Кореї та Японії.

Традиційно комунікативний підхід акцентує увагу на практичному використанні мови як засобу міжособистісного та професійного спілкування. Його головною метою є формування комунікативної компетентності, що включає граматичну, соціолінгвістичну, дискурсивну та стратегічну складові.

Цей підхід орієнтований на розвиток мовленнєвої компетентності студентів через моделювання реальних ситуацій спілкування. Його основні принципи ідеально поєднуються з можливостями сучасних цифрових технологій. Інтерактивні технології посилюють ефективність комунікативного підходу, забезпечуючи студентам можливість практикувати мову в умовах, максимально наближених до реальних. Виклики останніх років, зумовлені всесвітньою пандемією і провадженням в Україні воєнного стану актуалізували значущість використання цифрових сервісів і застосунків для формування іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти [1, с. 4]. Інтерактивні технології виступають дієвим інструментом реалізації комунікативного підходу. Їх використання забезпечує активну участь студентів у навчальному процесі, стимулює інтерес до предмета, сприяє розвитку навичок колективної та самостійної роботи. Серед основних інтерактивних форм і методів:

1. Вебквести сприяють розвитку навичок пошуку та обробки професійної інформації іноземною мовою. Наприклад, онлайн-дебати в Zoom з попередньою підготовкою у форматі веб-квесту.

2. Онлайн-симуляції та рольові ігри моделюють реальні ситуації з професійного середовища. Застосування відеоконференцій (Zoom, Microsoft Teams) для імітації

професійних ситуацій (презентацій, переговорів, конференцій) сприяє розвитку комунікативних навичок. Наприклад, створення відео-презентацій за фаховою тематикою з подальшим обговоренням на онлайн-зустрічі.

3. Платформи для спільної роботи формують уміння працювати в команді. Використання платформ, таких як Moodle, Google Classroom, Coursera, дозволяє організувати інтерактивне навчання з доступом до автентичних матеріалів, відеолекцій, тестів та форумів для обговорення. Наприклад, використання платформи Padlet для проведення ділового листування англійською мовою між групами студентів, які представляють різні відділи у віртуальній компанії.

4. Мобільні додатки та інтерактивні вправи забезпечують миттєвий зворотний зв'язок. Додатки (Duolingo, Babbel, ChatGPT) допомагають у вивченні спеціалізованої лексики, тренуванні вимови та автоматизованому перекладі.

5. Системи змішаного навчання (Moodle, Google Classroom) дозволяють індивідуалізувати навчання, включаючи професійно орієнтовані завдання. Наприклад, розробка інтерактивних глосаріїв фахових термінів у спільному документі.

6. Соціальні мережі та блоги. Створення професійних спільнот у LinkedIn, Facebook, Telegram дає можливість студентам спілкуватися з носіями мови, брати участь у дискусіях та аналізувати актуальні публікації.

7. Гейміфікація. Використання ігрових механік (Kahoot!, Quizlet) підвищує мотивацію та активність студентів у вивченні термінології та граматики. Сучасні інструменти роблять навчання цікавим і актуальним.

Інтерактивні форми роботи забезпечують високий рівень мотивації, підвищують ефективність засвоєння фахового лексикону та сприяють формуванню критичного мислення. Використання інтерактивних технологій має ряд переваг:

1. Покращує засвоєння матеріалу через залучення до активної діяльності. Використання реалістичних ігрових та професійних ситуацій підвищує інтерес до навчання.

2. Стимулює самостійне мислення, ініціативність та відповідальність студентів. Розвиток «м'яких навичок». Студенти не лише вивчають термінологію, а й опановують навички міжособистісної комунікації.

3. Створює умови для індивідуального підходу та розвитку soft skills. Онлайн-ресурси дозволяють займатися в будь-який час і в будь-якому місці. Адаптивні платформи дозволяють враховувати рівень та темп навчання кожного студента.

4. Сприяє інтеграції в міжнародне академічне середовище. Взаємодія з носіями мови через онлайн-платформи стимулює розуміння культурного контексту.

Досвід зарубіжних країн свідчить про ефективність залучення інтерактивних технологій. У провідних університетах Німеччини, Франції, Нідерландів активно використовуються платформи Moodle, Edmodo, а також спеціалізовані програми для симуляції професійної діяльності англійською мовою (наприклад, віртуальні ділові переговори, кейс-стаді). Студентів заохочують до участі у форумах, відеоконференціях, онлайн-дискусіях, що підсилює міжкультурний обмін. Німецькі вузи, наприклад, LMU Munich залучають практику в компаніях де студенти використовують англійську мову у реальних робочих ситуаціях; tandem-навчання при якому відбувається спілкування з носіями мови через спеціальні платформи Tandem, HelloTalk; мобільні додатки такі як

Babbel, Anki для вивчення професійної термінології. Фінські університети, наприклад, University of Helsinki експериментують з віртуальною реальністю створюючи імітацію ділових зустрічей і презентацій. Широко використовується доповнена реальність через використання інтерактивних підручників з 3D-візуалізацією термінів. Британські університети, наприклад, Oxford, Cambridge активно використовують мовні симуляції, коли студенти беруть участь у віртуальних конференціях, де ведуть перемовини англійською; ігрові платформи Kahoot!, Quizlet для закріплення професійної лексики; AI-асистенти, наприклад, ChatGPT для тренування діалогів та написання академічних текстів. Американські ВНЗ зосереджуються на адаптивному навчанні та мікролернінгу. Американські університети Harvard, MIT пропонують MOOC-платформи (Coursera, edX) на яких є курси з бізнес-англійської, технічної термінології; спільні проєкти з іноземними студентами через Zoom або Microsoft Teams; віртуальні лабораторії для студентів технічних спеціальностей.

Через інтерактивні симуляції, гейміфіковані платформи (Kahoot!, Quizlet, Duolingo for Schools), а також хмарні сервіси (Google Workspace, Microsoft Teams) викладачі створюють динамічне середовище, в якому студенти відпрацьовують професійну лексику та комунікативні моделі у сфері свого фаху. У закладах вищої освіти Південної Кореї та Японії домінує технологічна інтеграція зі штучним інтелектом (AI Tutors), AR/VR-середовищами та мобільними додатками. Наприклад, студенти фармацевтичних та технічних спеціальностей проходять симуляції діалогів з "віртуальними клієнтами" або "пацієнтами", тренуючи мову в межах конкретної ситуації. Корейський університет KAIST використовує AI-тьюторів – персональні програми на основі машинного навчання; розпізнавання мови (Google Speech-to-Text) для корекції вимови; адаптивні тести – автоматизовані системи оцінювання, наприклад, Duolingo English Test.

Інтеграція інтерактивних технологій у вивчення англійської мови в ЗВО дозволяє значно підвищити якість мовної підготовки студентів. Такий підхід відповідає сучасним вимогам до освітнього процесу, розвиває не лише мовну, а й професійну, цифрову та міжкультурну компетентності майбутніх фахівців. Це не лише підвищує ефективність навчання, але й готує студентів до реального професійного спілкування в умовах міжнародного співробітництва. У перспективі така трансформація сприятиме підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних до ефективної професійної взаємодії в глобалізованому світі. Зарубіжний досвід свідчить про високу ефективність використання інтерактивних технологій у викладанні англійської мови у ЗВО. І надалі в сфері вищої освіти України буде доцільною розробка цифрових освітніх ресурсів з професійною спрямованістю; розвиток онлайн-платформи для професійної англійської мови; активне впровадження симуляцій, рольових ігор, кейс-методів, VR/AR-технології у навчальний процес; підвищення ІКТ-компетентності викладачів; міжнародна співпраця з метою обміну практиками, наприклад співпраця з міжнародними університетами для спільних проектів; використання AI-інструментів для персоналізації навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білан Н.М. Формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків засобами проєктних технологій у технічних університетах: дис. ... наук. ступеня д-ра філософії: 01: 015 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2022. 350 с.

2. Зеленська О.П. Mastering Psychology English: Підручник з англійської мови для здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «магістр» факультетів психології. Київ: Вид-во Європейського університету, 2020.330 с.

3. Godwin-Jones, R. (2024). Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI. Language Learning & Technology. Volume 28, Issue 2, pp. 4–31.

УДК 378.018.43:378.147 (477)

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ТА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Ірина Кобякова,
кандидат філологічних наук, професор,
Факультет іноземної філології та соціальних комунікацій,
Сумський державний університет, Суми, Україна, azesto2214@gmail.com

Катерина Нікульнікова,
студентка 4 курсу,
Факультет іноземної філології та соціальних комунікацій,
Сумський державний університет, Суми, Україна, azesto2214@gmail.com

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується інтенсивною інтеграцією у світовий освітній простір, що зумовлює зростання ролі академічної мобільності та процесів інтернаціоналізації [1, с. 125]. Глобалізація, цифровізація та міжнародна конкуренція між університетами сприяють активному залученню закордонних практик, розширенню міжкультурної взаємодії та підвищенню якості освітніх програм. Актуальність обраної теми пояснюється тим, що академічна мобільність стає не лише інструментом професійного становлення студентів, але й ключовим чинником модернізації університетської освіти, створення інноваційних програм, підвищення конкурентоспроможності закладів вищої освіти (ЗВО) та формування відкритого, динамічного освітнього середовища [1; 4]. Інтернаціоналізація, у свою чергу, виступає стратегічним вектором розвитку університетів у XXI столітті, сприяючи збалансованому поєднанню національних традицій освіти з глобальними тенденціями [5, с. 175-184].

Метою дослідження є комплексний аналіз сутності академічної мобільності та інтернаціоналізації освітнього процесу сучасного університету, визначення їх значення для професійного розвитку студентів і викладачів, а також окреслення практичних механізмів упровадження цих процесів у діяльність ЗВО.

Відповідно до мети поставлено такі завдання:

– охарактеризувати поняття та форми академічної мобільності;

– проаналізувати сучасні підходи до інтернаціоналізації освітнього процесу;

– визначити вплив мобільності на якість освіти та професійне становлення студентів;

– узагальнити український та міжнародний досвід реалізації програм мобільності;

– виявити проблеми та бар’єри, що уповільнюють інтернаціоналізаційні процеси в українських університетах;

– окреслити перспективні напрями подальших досліджень та практичного впровадження академічної мобільності у вітчизняній системі вищої освіти.

Методологія дослідження ґрунтується на використанні аналізу й синтезу наукових джерел, порівняльно-історичного методу, методу систематизації й узагальнення наявних теоретичних підходів, а також структурно-функціонального аналізу документів, що регулюють академічну мобільність в Україні. Матеріалом дослідження стали нормативно-правові акти, звіти профільних міністерств, освітні програми університетів та наукові публікації українських педагогів-дослідників.

Академічна мобільність у широкому розумінні передбачає тимчасове навчання або стажування студентів і викладачів у закордонних чи вітчизняних ЗВО без порушення основного циклу освіти [2, с. 22]. Згідно з українським законодавством, мобільність є важливим механізмом інтеграції України у Європейський освітній простір та підвищення якості вищої освіти. Вона включає вертикальну та горизонтальну мобільність, що забезпечує академічну гнучкість, індивідуалізацію траєкторій навчання та формування навичок, необхідних для сучасного глобалізованого ринку праці. Найпоширенішими формами мобільності є міжнародні програми обміну, подвійні дипломи, мовні школи, міжуніверситетські стажування, участь у наукових конференціях і літніх школах [2; 3].

Інтернаціоналізація освітнього процесу розглядається як системна діяльність ЗВО, спрямована на інтеграцію міжнародного компонента у всі аспекти освітньої, наукової та адміністративної діяльності [5, с. 7-9]. Це не лише фізична мобільність студентів, але й віртуальна мобільність, спільні освітні програми, залучення іноземних викладачів, розроблення англомовних курсів, міжнародні наукові проєкти та підвищення академічної культури університетів. Інтернаціоналізація сприяє модернізації змісту освіти, впровадженню інноваційних педагогічних технологій, поширенню міжкультурної комунікації та розвитку глобальної компетентності студентів [4; 5].

Результати аналізу свідчать, що академічна мобільність має значний вплив на формування освітніх і професійних компетентностей. Студенти, які брали участь у програмах мобільності, демонструють вищий рівень автономності, академічної грамотності, комунікативних навичок, адаптивності та знання іноземних мов. Вони також частіше залучаються до міжнародних наукових проєктів та стажувань, що підвищує їх конкурентоспроможність на ринку праці. Дослідження провідних українських університетів підтверджують, що мобільність сприяє вдосконаленню педагогічних методів, розширенню можливостей викладачів у сфері міжнародної співпраці, підвищенню цитованості наукових праць та залученню зовнішнього фінансування на розвиток освітніх програм [1; 3; 4].

Водночас інтернаціоналізаційні процеси у вітчизняній системі освіти стикаються з низкою бар’єрів: недостатнє фінансування, мовні труднощі, бюрократичні процедури, нерівний доступ студентів із різних регіонів та спеціальностей, обмежена кількість партнерських програм, а також низький рівень цифрових компетентностей окремих учасників освітнього процесу. Незважаючи на це, українські ЗВО поступово нарощують співпрацю з університетами ЄС, що створює сприятливі умовидля реалізації «внутрішньої інтернаціоналізації», тобто упровадження міжнародного компонента у навчання без виїзду за кордон [5, с. 192].

Узагальнюючи, необхідно зазначити, що академічна мобільність виступає важливим чинником підвищення якості університетської освіти, збагачення освітнього досвіду студентів і викладачів, стимулювання міжнародної співпраці та формування глобальної академічної спільноти. Інтернаціоналізація, своєю чергою, є стратегічним напрямом розвитку сучасних університетів і сприяє підвищенню їхньої позиції у світових рейтингах, розширенню можливостей для дослідників і підвищенню конкурентоспроможності випускників [5, с. 6-7].

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні ефективності віртуальної мобільності, удосконаленні механізмів оцінювання результатів участі студентів у міжнародних програмах, аналізі впливу інтернаціоналізації на цифрову трансформацію освіти та розробленні моделей інтегрованих міжнародних освітніх курсів. Подальші дослідження також можуть бути спрямовані на вивчення інклюзивності програм мобільності та можливостей розширення доступу до них для студентів зі спеціальними освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванова Т. М. Академічна мобільність як складова інтернаціоналізації вищої освіти України // Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах Болонського процесу. Київ, 2018. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/items/a3c9142e-5d0f-45d4-8146-9998ff23e708
2. Хомінець С. Поняття та види академічної мобільності студентів // Вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2019. URL: https://molodyivchenyi.ua/omp/index.php/conference/catalog/view/56/897/1871-1
3. Сушик О. Академічна мобільність українських студентів: нормативно-правове забезпечення та практичні аспекти // Освітологія. 2019. URL: https://osvitologia.kubg.edu.ua/index.php/osvitologia/article/view/13
4. Попкова Л. В., Чимбай К. О. Роль інтернаціоналізації системи вищої освіти в умовах євроінтеграції України // Science & Education: Eastern Europe. 2022. PDF: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/12/3_Chimbay_Ko_420_2022_31-48.pdf
5. Глушко Т. П. (ред.) Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: колективна монографія. 2020. 199 с. PDF: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/Strategiy_VO_v_umovah_internac_IVO-2020-199p_avtors-kolektiv.pdf

УДК 378.018.43:004.9(477+4)

ЕФЕКТИВНІСТЬ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНИ ТА КРАЇН ЄВРОПИ

Лариса Михальчишина,
кандидат економічних наук,
доцент кафедри оподаткування, фінансів та менеджменту,
Приватний заклад вищої освіти
«Вінницький інститут конструювання одягу та підприємництва»,
Вінниця Україна, mykhalchyshyna.l.g@ukr.net
Олена Жарікова,
кандидат економічних наук,
доцент кафедри банківської справи та страхування,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
Київ Україна, ele0309@nubip.edu.ua

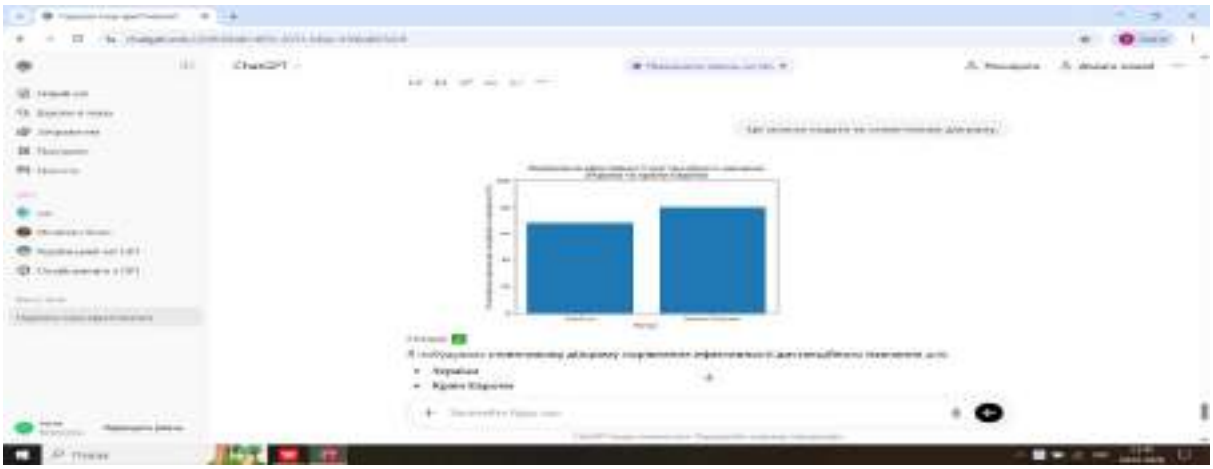
У XXI ст. цифрова трансформація вищої освіти стала одним із ключових чинників розвитку системи підготовки фахівців, що відповідають викликам сучасного ринку праці та глобальної конкуренції. Особливо це очевидно в контексті впливу пандемії COVID-19 та військових дій на Україну, які примусили університети по всьому світу адаптуватися до нових умов і впроваджувати дистанційне навчання як невід'ємну частину освітнього процесу. У цих умовах ефективність використання цифрових платформ та практик дистанційної освіти стала вирішальним фактором підтримки якості викладання та навчання у закладах вищої освіти [1 с.1-15; 2 с.45-54; 4].

В Україні дистанційне навчання активно розвивалося вже під час пандемії, коли університети переходили на онлайн-формати за допомогою платформ Zoom, Microsoft Teams, Moodle, Google Classroom та спеціалізованих цифрових освітніх ресурсів для забезпечення безперервності освітнього процесу в умовах обмеження фізичної присутності. Результати моніторингів Державної служби якості освіти свідчать про позитивну динаміку сприйняття дистанційної освіти здобувачами: близько 65–70 % студентів позитивно оцінюють організацію освітнього процесу та результати дистанційного навчання, що вказує на зростання рівня ефективності застосування цифрових технологій порівняно з початковими періодами переходу до онлайн-освіти.

Наукові дослідження, проведені українськими педагогами та методистами, підкреслюють, що використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у дистанційному навчанні сприяє підвищенню доступності знань, гнучкості у виборі навчального часу та темпу засвоєння матеріалу, а також зменшенню впливу географічної віддаленості студентів на їхню участь у навчальному процесі. Водночас такі дослідження відзначають, що якість дистанційної освіти повинна оцінюватися за тими самими критеріями, що й традиційна, і залежить від рівня цифрової компетентності викладачів, наявності інституційної підтримки та адаптованості навчальних програм [1 с.1-15; 2 с.45-54; 3; 4].

У країнах Європейського Союзу досвід цифрової інтеграції у вищій освіті має триваліший характер і більш системну підтримку на національному та регіональному рівнях. Наприклад, Європейська асоціація університетів фіксує активне використання онлайн-курсів та змішаного навчання у багатьох вищих навчальних закладах, де частина електронних програм адаптована до спільних європейських освітніх стандартів і практик обміну навчальними ресурсами. Це відкриває широкі можливості для підвищення якості освіти, міжнародної мобільності студентів і викладачів, а також інтеграції інноваційних моделей викладання [1 с.1-15; 2 с.45-54; 4].

Проте результати деяких міжнародних досліджень свідчать про неоднозначність результатів порівняння онлайн- і очного навчання у вищій освіті. Так, у деяких випробуваннях онлайн-курсів було виявлено нижчі академічні результати у дистанційних форматах, ніж у традиційних, особливо серед студентів з нижчою академічною підготовкою, що підкреслює важливість оптимального поєднання цифрових інструментів з педагогічними практиками, показано на рис.1.



Україна Країни Європи

Регіони

Рис.1. Порівняння ефективності дистанційного навчання Україна та країни Європи *Джерело: [1, 2, 4]*

Стовпчикова діаграма рис.1 демонструє порівняльний рівень позитивної оцінки дистанційного навчання викладачами та здобувачами вищої освіти в Україні та країнах Європи. Дані свідчать про вищий середній показник ефективності цифрових платформ у європейських закладах вищої освіти, що зумовлено більш тривалим досвідом упровадження дистанційних та змішаних форм навчання.

Стовпчикова діаграма (рис. 2) демонструє відмінності у впровадженні освітніх моделей у вищій освіті України та країн Європи. В Україні до 2020 р. домінувала традиційна очна форма навчання, тоді як дистанційні формати були швидко впроваджені під впливом кризових чинників. Натомість у країнах Європи спостерігається більш збалансований розвиток освітніх моделей, з активним використанням гібридного та змішаного навчання, що свідчить про системний і стратегічний характер цифрової трансформації вищої освіти, представлено на рис.2.

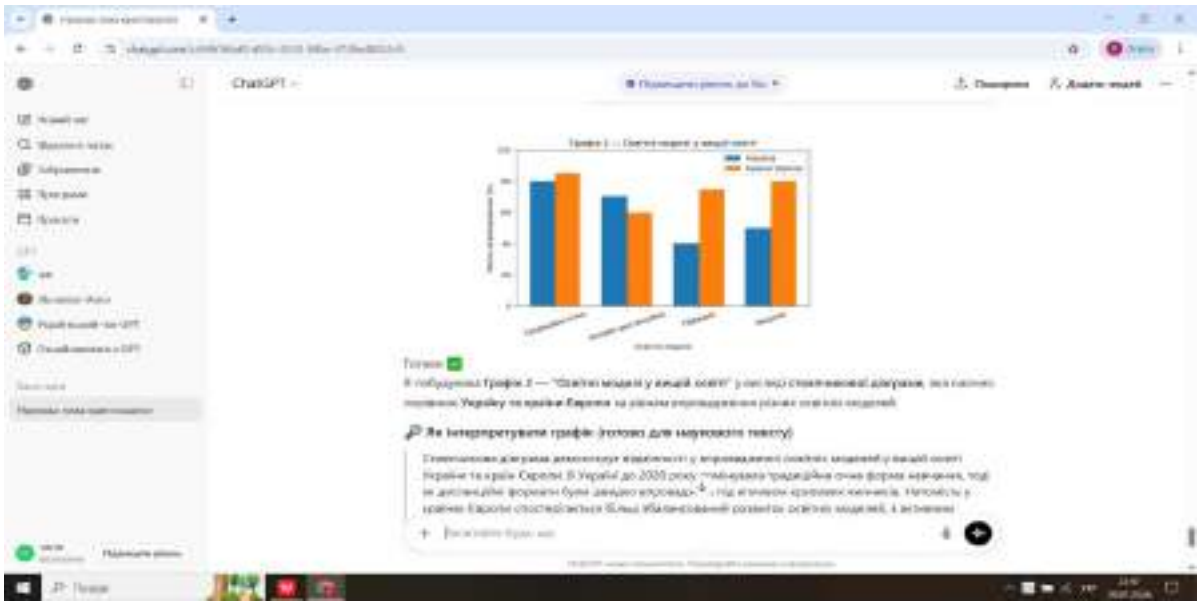


Рис.2 Освітні моделі у вищій школі
Джерело: [1, 2, 4]

Порівняльний аналіз України та провідних європейських країн виявляє як спільні тенденції, так і відмінності. Українські університети, незважаючи на обмежені ресурси й вимушений характер переходу до дистанційного навчання, демонструють значний прогрес у впровадженні цифрових платформ, а також активну адаптацію викладачів до синхронних і асинхронних методів навчання. Водночас у Європі більш широке застосування змішаних (гібридних) моделей навчання, розвинена інфраструктура підтримки студентів і стандартизація освітніх практик створюють передумови для більш стійкого цифрового розвитку і довгострокових педагогічних трансформацій [1 с.1-15; 2 с. 45-54; 4].

Аналіз цифрової компетентності викладачів у контексті глобалізації навчального простору підкреслює необхідність формування у педагогів сучасних цифрових навичок, що є стимулом для підвищення ефективності викладання як в Україні, так і у Європі. Це включає не лише технічні вміння, але й здатність ефективно проектувати навчальні курси, інтегрувати інтерактивні методи, забезпечувати комунікативну взаємодію студентів та моніторинг навчальних результатів за допомогою цифрових інструментів.

Таким чином, ефективність дистанційного навчання у вищій освіті залежить від інтегрованого підходу, який охоплює технологічні, педагогічні та організаційні складові. Перспективи розвитку цього напрямку в Україні полягають у подальшій цифровізації навчального простору, підвищенні цифрової компетентності викладачів, запозиченні ефективних європейських практик та створенні національних стандартів якості онлайн-освіти. У Європі ж важливо продовжувати інтеграцію змішаних моделей та підтримувати співпрацю між закладами освіти для обміну знаннями й розробки спільних цифрових освітніх платформ [1 с. 1-15].

В Україні дистанційне навчання було переважно реалізоване в умовах кризових викликів, що зумовило швидке, але часто несистемне впровадження цифрових платформ. Незважаючи на це, вітчизняні заклади вищої освіти продемонстрували

здатність до адаптації, а викладачі – високий рівень професійної мобільності та готовності до опанування нових цифрових інструментів. Водночас збереження домінування традиційної очної моделі та обмежене використання гібридних і змішаних форматів свідчать про необхідність подальшого розвитку інституційної підтримки цифрового навчання [1 с. 1-15; 2 с.45-54].

У країнах Європи цифрові освітні моделі впроваджуються більш поступово та системно, з активним використанням гібридного й змішаного навчання, що забезпечує стабільність освітнього процесу, гнучкість організації навчання та підвищення його якості. Такий підхід ґрунтується на розвиненій цифровій інфраструктурі, національних стратегіях цифрової освіти та безперервному підвищенні цифрової компетентності викладачів [1 с.1-15; 2 с. 45-54].

Отже, перспективи розвитку дистанційного навчання в Україні полягають у поступовому переході від вимушеного та фрагментарного використання цифрових платформ до їх системної, методично обґрунтованої інтеграції в освітній процес закладів вищої освіти. Ключового значення набуває не лише технічне забезпечення дистанційного навчання, а й удосконалення цифрових, педагогічних та комунікативних компетентностей викладачів, що дозволить підвищити якість взаємодії зі здобувачами освіти та ефективність передачі знань в онлайн-середовищі. Важливим напрямом розвитку є впровадження гібридних моделей навчання, які поєднують переваги традиційної та дистанційної форм освіти й відповідають сучасним освітнім запитам та європейським стандартам. Запозичення та адаптація європейського досвіду у сфері забезпечення якості онлайн-освіти, зокрема щодо стандартизації цифрових платформ, оцінювання результатів навчання та академічної доброчесності, сприятиме формуванню стійкої та конкурентоспроможної системи вищої освіти в Україні. Реалізація зазначених напрямів забезпечить підвищення ефективності освітнього процесу, розширення доступу до якісної освіти, зміцнення міжнародної співпраці та поступову інтеграцію України до європейського освітнього простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В.Ю., Спірін О.М. Цифрова трансформація освіти і науки в Україні: теоретико-методологічні засади. І*нформаційні технології і засоби навчання.* 2020. Т. 76, № 2. С. 1-15.
2. Жалдак М.І., Рамський Ю.С., Рафальська М.В. Дистанційне навчання у системі вищої освіти: досвід України та європейських країн. *Педагогіка і психологія.* 2021. № 3. С. 45-54.
3. European Commission.Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age. *Brussels: European Commission,* 2020. 24 p.
4. Kearns L.R.Student assessment in online learning: Challenges and effective practices. *Journal of Online Learning and Teaching*. 2018. Vol. 14, no. 2. P. 198-208.

УДК 378.225 (4:355)

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ НАУКОВОГО СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Надія Постригач,
доктор педагогічних наук, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу зарубіжних
систем педагогічної освіти і освіти дорослих,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України, Київ, Україна, unadya1@gmail.com

Соціальні зміни в українському суспільстві, процес інтеграції України до європейської спільноти формують нові виклики перед вищою освітою, зокрема необхідність реформування її третього (освітньо-наукового) рівня як важливого джерела розвитку людського капіталу, інноваційної економіки та суспільного зростання. Відповідно до частини першої статті 5 Закону України «Про вищу освіту», третій (освітньо-науковий) рівень віднесено до рівнів вищої освіти, що передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення. Зокрема, постановою Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 № 261 затверджено Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах), яким визначено вимоги до вступників до аспірантури, врегульовано підготовку в аспірантурі, що включає освітню та наукову складові, а також встановлено, що право на підготовку здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії заклади вищої освіти і наукові установи можуть мати за умови одержання ліцензії на провадження освітньої діяльності на третьому рівні вищої освіти.

Підготовка докторів філософії за такою європейською моделлю передбачає: збільшення нормативного строку навчання аспірантів з трьох до чотирьох років; розробку структурованих освітньо-наукових програм з потужною освітньою складовою (в обсязі 30–60 кредитів ЄКТС), яка включає загальнонаукову та спеціальну підготовку, а також формування мовних компетентностей та універсальних навичок дослідника; посилення наукової складової через можливість подвійного керівництва роботою аспірантів, у тому числі за участю іноземних професорів, забезпечення «критичної маси» дослідників, які можуть підтримати наукові розвідки здобувачів; активізацію національної та міжнародної мобільності аспірантів [Здобутки і виклики експерименту з присудження наукового ступеня доктора філософії, 2021, с. 10].

З огляду на означене вище, критичне оцінювання національних освітніх систем, виділення аналогій і розбіжностей, на думку М. Леврінц, слугує адекватною платформою для об'єктивного прогнозу напрямів удосконалення й модернізації вітчизняної освітньої галузі і, зокрема, у контексті підготовки докторів філософії у галузі

освіти [Леврінц, 2020, с. 6]. Значний інтерес у контексті нашої наукової розвідки становлять дослідження українських та зарубіжних дослідників: монографія Ж. В. Таланової (Докторська підготовка у світі та Україні), публікації Н. М. Бідюк & В. Третько (Підготовка докторів філософії в галузі освіти: досвід Великої Британії), О. Ю. Коваленко (Неперервна педагогічна освіта у США: сучасний стан і перспективи розвитку), Я. Левицького, Л. Керзновського (Нова політика докторської освіти в Польщі. Перші висновки щодо впровадження докторських шкіл), Л. С. Лобанової (Архітектура наукових ступенів: міжнародна практика і вітчизняні традиції), О. М. Криворучко (Досвід зарубіжних країн у підготовці докторів філософії за спеціальністю «Менеджмент»), В. І. Меняйло (Підготовка докторів філософії: польський досвід для України), І. Ю. Регейло (Підготовка фахівців за докторськими програмами у США), С. О. Сисоєвої (Досвід впровадження наукового ступеня доктора (Ed. D.) в галузі освіти у США), С. О. Сисоєвої & І. Ю. Регейло (Підготовка докторів філософії у галузі освіти: досвід провідних університетів світу), Ю. Тонбул (Порівняльне дослідження практик відбору, навчання та консультування для докторської освіти), П. В. Щипанський та ін. (Організація підготовки докторів філософії у країнах Європейського союзу та Україні: стан, тенденції, перспективи) тощо.

Зазначимо, що нові підходи до докторського навчання знайшли своє відображення в Національній рамці кваліфікацій (2011), Законі України «Про вищу освіту» (2014), Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти та наукових установах (2016), Порядку проведення експерименту з присудження ступеня доктора філософії (2019), Положенні про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (2019). У сучасних умовах реформування вищої освіти наявні нормативні документи продовжують удосконалюватися, зокрема розроблено проєкти Порядку присудження ступеня доктора філософії та доктора наук, а також оновлену редакцію Положення про акредитацію освітніх програм, які винесено на громадське обговорення [Меняйло, 2021, с. 98].

Метою даної статті є аналіз зарубіжного досвіду підготовки здобувачів наукового ступеня доктора філософії у галузі освіти. Зокрема, українськими дослідниками [Щипанський та ін., 2018, с. 136–137] виокремлено три підходи до організації підготовки докторів філософії в університетах європейських країн:

1) *індивідуальні програми* – виконуються під безпосереднім керівництвом і контролем наукового керівника (у Німеччині традиційно відсутні обов'язкові освітні курси і все навчання здійснюється у процесі спілкування з науковим керівником). На особливу увагу заслуговують програми, відомі як "професійні докторські", або, як їх іноді називають, "практико-орієнтовані докторські". Ці програми передбачають як виконання наукових досліджень, так і професійну практику. Така практика отримала розвиток у Великобританії, де число професійних докторів швидко зростає. Для забезпечення однаково високого рівня якості професійні доктори мають відповідати тим самим основним стандартам, що й "традиційні PhD";

2) *структуровані програми* – передбачають два види підготовки: обов'язкове навчання і дослідницьку роботу (у Швеції навчання в аспірантурі здійснюється

відповідно до ECTS і включає 240 кредитів, з яких половина відводиться на підготовку дисертації);

3) організовані дослідницькі групи або *докторські школи* (монодисциплінарні та мультидисциплінарні, керовані централізовано (Фінляндія, Франція), а також в кооперації з науково-дослідними інститутами або консолідованими організаціями (Німеччина)).

На основі здійснення якісного контент-аналізу зарубіжного досвіду підготовки PhD (доктора філософії) у галузі освіти, як в Україні зараз, з'ясовано, що дослідження фокусуються на дослідницько-інноваційній діяльності, розвитку методології та практичних компетентностей, з акцентом на індивідуальні освітньо-наукові програми, використання міжнародних практик, співпраці з експертами (науковими керівниками) та захисті дисертації, що вирішує комплексні проблеми, адаптуючи українську систему до світових стандартів. Визначено, що дисертація на здобуття наукового ступеня Ph.D. повинна демонструвати здатність здобувача до проведення незалежного дослідження.

З іншого боку, практика, яка починає розгортатися у підготовці докторів Ph.D. в галузі освіти в Україні, часто зорієнтована (як наступний рівень вищої освіти) на випускників магістратури, які ще не мають практичного досвіду, а тому, навіть закінчивши докторську програму, не можуть зробити повноцінного дослідження з якісним експериментом. Ці питання повинні обговорюватися освітянами, оскільки формальне введення одного наукового ступеня Ph.D. в галузі освіти може позначитися на якості дисертацій «кандидатського рівня», доступі до здійснення наукових досліджень практиків від освіти, втрати наших традицій у підготовці науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації [Сисоєва, 2016, с. 44–49].

Водночас, Н. М. Бідюк & В. В. Третько ширше дослідили особливості підготовки докторів філософії в галузі освіти у Великій Британії, які полягають у запровадженні прозорої системи діагностування інтелектуальних можливостей вступників; диверсифікації освітньо-наукових програм, кваліфікацій і спеціалізацій; можливості вільного вибору індивідуальної освітньо-наукової траєкторії; поетапному формуванні компонентів змісту підготовки на основі компетентнісного підходу, науково-дослідницької парадигми та міждисциплінарності з орієнтацією на науково-пізнавальні потреби та інтереси здобувачів; гнучкості та інноваційності форм і методів навчання; створенні інноваційного дослідницького середовища для професійного розвитку й наукової самореалізації шляхом участі в міжнародних програмах обміну та стажування за кордоном; залученні здобувачів до міжнародної наукової спільноти. Результатом підготовки є незалежний дослідник-професіонал із сучасним науковим світоглядом, високим рівнем науково-дослідницької культури, уміннями практичного використання методологічних знань у розв'язанні соціально-освітніх проблем [Бідюк & Третько, 2022, с. 350].

Отже, якщо враховувати різноманітність очікувань від здобувачів наукового ступеня доктор філософії, «правильний» відбір кандидатів є досить важливим у підготовці науковця-освітянина. Хоча процес зарахування на докторські програми в Туреччині здійснюється дуже централізовано та поза контролем наукового керівника, його роль у відборі кандидата на програму та в усьому подальшому процесі є більш ефективною в Німеччині. Так, у Туреччині важко знайти можливості для залучення та

відбору «найкращих» докторантів через такі причини, як централізована, бюрократична структура та проблеми, пов'язані з практикою співбесід, а також недостатня підтримка державних установ для здобуття ступеня доктора філософії. Якість навчального досвіду також є досить важливою для ефективності процесу докторантури, оскільки програми післядипломної освіти корисні лише тоді, коли вони розвивають у студентів розширену точку зору, навички дослідження та інтерпретації.

На думку наукових керівників Бременського університету Німеччини та усіх докторантів, у процесі написання дисертації було б більш корисним відвідування останніми семінарів, зустрічей, колоквіумів та більшої кількості факультативних курсів або заходів відповідно до їхніх потреб. Міждисциплінарний та міжінституційний характер докторських програм на педагогічних факультетах вказує на те, що діяльність, організована в цьому контексті, не може обмежуватися зустрічами в межах кафедри чи факультету. Натомість докторанти з Егейського університету Туреччини вважають етап курсу непродуктивним, оскільки докторанти мають очікування щодо збільшення кількості курсів за вибором або структурування програм з більшою орієнтацією на практику. Ці результати можна інтерпретувати так, що навчальний досвід під час навчання в докторантурі не повинен обмежуватися існуючими програмами чи зустрічами з науковим керівником (Tonbul, 2014, p. 275).

Примітно, що у Польщі докторська освіта упродовж багатьох років залишалася поза межами державної політики. Реформа 2018 року стала першою значною зміною в системному підході до освіти на цьому рівні. Значна дерегуляція на національному рівні запровадила нові вимоги до проведення докторської освіти та необхідність її нової організації. Реформа мала на меті зменшити кількість докторантів, одночасно підвищуючи якість та ефективність докторської освіти. Вперше в історії докторська освіта також почала підлягати реальній зовнішній оцінці її якості. Також було переосмислено правовий статус докторантів, що тісніше узгодило їх з молодими дослідниками. Закон 2018 року надав університетам значну автономію в організації докторських шкіл, що призвело до різноманітних структурних рішень та моделей управління. На докторську освіту також впливають нові правила наукової оцінки та нестабільність правил у цій сфері; фінансування науки та сектору вищої освіти; та перший досвід проведення докторських шкіл (Lewicki, Kierznowski, 2026).

Отже, навчання докторантів у Республіці Польща відбувається у двох формах: у рамках докторської школи як організованої форми навчання принаймні з двох спеціальностей або екстерном. Підготовка докторів філософії розрахована на 3-4 роки, здійснюється за відповідною освітньою програмою (яку схвалює сенат закладу вищої освіти) та індивідуальним дослідницьким планом, погодженим із науковим керівником (керівниками), який затверджується впродовж 12 місяців від початку навчання. В Україні діє аналогічна процедура: аспіранти працюють за індивідуальним навчальним планом та індивідуальним планом наукової роботи, підготовка за якими ведеться чотири роки (затвердження цих планів має відбутися впродовж двох місяців від початку навчання) і може здійснюватися як у рамках аспірантури, так і поза нею (для осіб, які професійно провадять наукову, науково-технічну або науково-педагогічну діяльність за основним місцем роботи у відповідному закладі вищої освіти (науковій установі)). На екстернів у Польщі таке обмеження не накладається. Упродовж трьох місяців із дня зарахування

польському докторантові призначається науковий керівник (один або два), який має науковий ступінь доктора габілітованого або вчене звання професора. З метою набуття молодими дослідниками досвіду наукового керівництва докторанту може бути призначений допоміжний науковий керівник із числа докторів філософії [Меняйло, 2021, с. 98–99].

Примітно, що польська докторантура (PhD) – (такі докторантури називаються студіями ІІІ ступеня), дуже подібна до української аспірантури, є стаціонарна і заочна форми навчання, конкурсна основа прийняття на навчання, процедура вступу (проєкт наукової роботи, співбесіда (інтерв'ю), врахування оцінок дипломів бакалавра і магістра. Дисертація повинна становити собою оригінальне дослідження, що вирішує наукову проблему, демонструє високий рівень теоретичної підготовки кандидата у певній науковій дисципліні та здатність його до самостійної наукової роботи [Криворучко, с. 151].

На підставі проведеного порівняльного аналізу польського та українського законодавства у сфері підготовки та атестації докторів філософії В. Меняйло робить наступні висновки. По-перше, вітчизняна система підготовки наукових кадрів поступово переходить на європейські стандарти і запроваджує європейські підходи до оцінювання якості навчання здобувачів вищої освіти, у тому числі і третього рівня. По-друге, в Україні на законодавчому рівні зберігається штучне розділення освітньої та наукової сфер. При цьому підготовка докторів філософії регулюється освітнім законодавством, а підготовка докторів наук – науковим. Вважається за доцільне розробити єдиний Закон, який би визначав правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку освіти і науки в Україні. По-третє, зовнішню оцінку наукової діяльності закладів вищої освіти (наукових установ) здійснює Міністерство освіти і науки України, а акредитацію освітньо-наукових програм, за якими відбувається підготовка докторів філософії, проводить Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

Як наголошує науковець, логічно було би передати ці функції МОН України, оскільки саме ця інституція, згідно з Положенням про Міністерство освіти і науки України, є головним органом у системі центральних органів виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сферах освіти і науки та наукової, науково-технічної діяльності, тоді як Національне агентство є постійно діючим колегіальним органом із питань реалізації державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти. За цієї ж причини до повноважень Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти не може входити, наприклад, встановлення вимог до рівня наукової кваліфікації осіб, які здобувають наукові ступені, а також розроблення Порядку присудження наукових ступенів спеціалізованими вченими радами закладів вищої освіти (наукових установ), що нині передбачено чинним статутом цієї організації [Меняйло, 2021, с. 101–102].

Таким чином, здійснений якісний контент-аналіз зарубіжного досвіду підготовки здобувачів наукового ступеня доктора філософії у галузі освіти засвідчив, що підготовка докторантів в Україні має зосереджуватися на якісному відборі кандидатів з урахуванням різноманітності їх очікувань; уведенні прозорої системи діагностування інтелектуальних можливостей вступників; практичній реалізації прогресивних наукових ідей, поєднанням кращих світових традицій з індивідуалізацією навчання з акцентом на

самостійному, оригінальному науковому дослідженні; запровадженні європейських підходів до оцінювання якості навчання здобувачів вищої освіти третього рівня; диверсифікації освітньо-наукових програм, кваліфікацій і спеціалізацій; збільшенні кількості курсів за вибором або структуруванні програм з більшою орієнтацією на практику; розробці унікальної освітньо-наукової траєкторії для кожного студента, під керівництвом наукового керівника; забезпеченні свободи у виборі напрямків дослідження та активнішої участі в міжнародній науковій спільноті; створенні інноваційного дослідницького середовища для професійного розвитку й наукової самореалізації шляхом участі в міжнародних програмах обміну та стажування за кордоном; розробці єдиного закону, який би визначав правові, організаційні та фінансові засади функціонування та розвитку освіти і науки в Україні тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бідюк Н. & Третько В. Підготовка докторів філософії в галузі освіти: досвід Великої Британії. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2022. Вип. 60. С. 345–352. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5126/4527.
2. Здобутки і виклики експерименту з присудження наукового ступеня доктора філософії: аналітичний звіт / Ю. Бреус, Л. Колісник, В. Меняйло, Є. Ніколаєв. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021. 84 с. URL: https://ysc.in.ua/wp-content/uploads/2022/01/PhD-in-Ukraine-2021-report.pdf.
3. Криворучко О. М. Досвід зарубіжних країн у підготовці докторів філософії за спеціальністю «Менеджмент». Секція 3. Вітчизняний та міжнародний досвід підвищення якості вищої освіти (с. 149–154). URL: https://dspace.khadi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/d08df6f1-d86a-4432-927a-81772501c7fc/content.
4. Леврінц М. Модернізація вітчизняної системи підготовки вчителів іноземних мов на основі прогресивних ідей американського досвіду: навчальний посібник. За наук. ред. доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України Анатолія Кузьмінського. Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ. Берегове, 2020. 78 с. URL: https://karpataljaiadatbank.com/wp-content/uploads/2025/01/Levrints_M_Modernizatsiia_vitchyznianoi_systemy_pidhotovky_vchyteliv_2020.pdf.
5. Меняйло В. І. Підготовка докторів філософії: польський досвід для України. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 77. Т. 2. С. 98–103. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/77/part_2/20.pdf.
6. Сисоєва С. Досвід впровадження наукового ступеня доктора (Ed. D.) в галузі освіти у США. Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: Педагогіка. 2016. 4 (55). С. 44–51. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711736/1/S_Sysoieva_PP_2016_4_.pdf.
7. Щипанський П. В., Корецький А. А., Капосльоз Г. В., Зайцев М. М. Організація підготовки докторів філософії у країнах Європейського союзу та Україні: стан, тенденції, перспективи. Збірник наукових праць Центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України імені Івана Черняховського. 2018. № 2 (63). С. 136–142. URL: http://znp-cvsd.nuou.org.ua/article/view/163955/162902.
8. Lewicki. J., Kierznowski. Ł. (2025). New Policy in Doctoral Education in Poland. First Conclusions of Implementing Doctoral Schools. *Higher Education Quarterly. 80* (1), 1–11. https://doi.org/10.1111/hequ.70074.
9. Tonbul, Y. (2014). A comparative study of selection, training and advisory practices for doctoral education. *Eurasian Journal of Educational Research, 55,* 263–282. http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.15.

УДК 378.147

НОВІТНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ТА ТЕХНІКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОБДАРОВАНОСТІ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ УКРАЇНИ ТА ЗАРУБІЖЖЯ

Алла Скирда,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри мовної підготовки,
Донецький національний технічний університет,
Дрогобич, Україна, alla.skyrda@ukr.net

У XX–XXI століттях феномен обдарованості набуває нового наукового осмислення в умовах трансформації освітньої парадигми, глобалізації, цифровізації та зростання ролі людського капіталу, що відображено в сучасних філософсько-педагогічних інтерпритаціях розвитку освіти [1]. Сучасні університети України та зарубіжжя дедалі частіше розглядають розвиток обдарованості як стратегічний ресурс сталого розвитку суспільства, що зумовлює потребу в оновленні не лише освітніх практик, а й методологічних засад наукових досліджень у галузі педагогіки [2].

Традиційні методологічні підходи до вивчення обдарованості, зосереджені переважно на психометричних вимірах або вузькодисциплінарних інтерпретаціях, виявляються недостатніми для аналізу складних, багатовимірних і динамічних освітніх явищ. У цьому контексті особливої актуальності набуває застосування новітніх методологічних засобів і технік, які інтегрують міждисциплінарні, системні, порівняльні та гуманістичні підходи до дослідження обдарованості в університетському освітньому просторі (Marion, 2025).

Метою дослідження є аналіз та узагальнення сучасних методологічних підходів і дослідницьких технік, що застосовуються в університетах України та зарубіжжя для вивчення феномену обдарованості в умовах трансформації освітньої парадигми.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі завдання: проаналізувати еволюцію методологічних підходів до дослідження обдарованості у вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі; окреслити ключові інноваційні методологічні засоби, що використовуються в сучасних педагогічних дослідженнях університетів; обґрунтувати доцільність інтеграції міждисциплінарних та компаративних методів у дослідженні обдарованості; визначити перспективи подальших наукових пошуків у контексті оновлення методології педагогічних досліджень.

Методологічну основу дослідження становить системний, історико-педагогічний та міждисциплінарний підходи, які дозволяють розглядати обдарованість як складний соціокультурний і педагогічний феномен [2;3].

У процесі дослідження застосовано такі методи: теоретичний аналіз і синтез наукових джерел з педагогіки, психології, філософії освіти та соціології; історико-логічний метод для виявлення етапів еволюції уявлень про обдарованість у XX–XXI століттях; порівняльно-педагогічний аналіз освітніх концепцій і дослідницьких

практик університетів України, країн ЄС та Північної Америки; контент-аналіз стратегічних освітніх документів, наукових публікацій і звітів міжнародних організацій; елементи якісного методологічного аналізу, зокрема інтерпретацію наукових концептів у контексті глобальних змін освітньої парадигми.

Важливою складовою методології дослідження феномену обдарованості є історико-педагогічний підхід, який дає змогу простежити ґенезу наукових уявлень, зміну концептуальних моделей та трансформацію педагогічних інтерпретацій цього феномену в різні історичні періоди [1]. Обдарованість у педагогічному дискурсі XX–XXI століть постає не як статична характеристика особистості, а як соціально та культурно зумовлений конструкт, що еволюціонує відповідно до домінантних освітніх парадигм.

У межах індустріальної освітньої парадигми першої половини XX століття дослідження обдарованості ґрунтувалися переважно на психометричних підходах, у яких домінували кількісні методи вимірювання інтелектуальних здібностей. Такий підхід обмежував педагогічне осмислення обдарованості, зводячи її до показників інтелектуального розвитку та академічної успішності.

У другій половині XX століття, в умовах гуманістичного повороту в педагогіці, відбувається методологічне розширення досліджень обдарованості. У наукових працях зарубіжних і вітчизняних учених посилюється увага до особистісних, мотиваційних і соціокультурних чинників розвитку здібностей [3]. Це зумовлює інтеграцію якісних методів, біографічного аналізу, педагогічного спостереження та інтерпретації освітнього досвіду обдарованих здобувачів освіти.

На початку XXI століття, у контексті інформаційної та постінформаційної освітньої парадигми, історико-педагогічний аналіз набуває нового значення. Він використовується не лише для реконструкції розвитку ідей, а й як методологічний інструмент критичного осмислення сучасних педагогічних моделей, що дозволяє виявити наступність і розриви між класичними та інноваційними підходами до обдарованості.

Таким чином, історико-педагогічний підхід у сучасних університетських дослідженнях виступає не допоміжним, а стратегічним методологічним засобом, який забезпечує глибину та наукову виваженість аналізу феномену обдарованості.

Результати дослідження свідчать, що в сучасній університетській педагогічній науці зарубіжних країн (США, Велика Британія, країни ЄС) домінує тенденція до методологічного плюралізму у вивченні обдарованості (Horbach-Kudris, 2022). Дослідники дедалі частіше поєднують кількісні й якісні методи, застосовують кейс-стаді, наративний аналіз, концептуальне картування, що дозволяє враховувати індивідуальні освітні траєкторії обдарованих здобувачів вищої освіти.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що у XX–XXI століттях у зарубіжній науковій практиці поширеними є: міждисциплінарні дослідницькі підходи, що поєднують педагогіку, когнітивну психологію, нейронауки та освітню аналітику; лонгітюдні дослідження, спрямовані на вивчення розвитку обдарованості впродовж освітньої траєкторії особистості; якісні методи (інтерв'ю, наративний аналіз, кейс-стаді), які дозволяють глибше осмислити індивідуальний досвід обдарованих здобувачів освіти.

Результати аналізу актуальних зарубіжних досліджень засвідчують, що університетські наукові школи США, Великої Британії, країн Європейського Союзу та

інших регіонів активно використовують сучасні методологічні засоби для дослідження обдарованості, які виходять за межі традиційної педагогічної практики. Так, у багатьох дослідженнях XXI століття обдарованість розглядається не лише як прояв когнітивних здібностей, а як комплексна система взаємозв'язків між індивідуальними характеристиками, освітнім середовищем і соціокультурними чинниками (Marion, 2025; Subotnik et al., 2019).

У США, наприклад, численні лонгітюдні дослідження, що ґрунтуються на метааналізі, кейс-стаді та якісних інтерв'ю, демонструють, як обдарованість формує освітні траєкторії студентів упродовж усього університетського циклу. Британські університети (University of Cambridge, University College London) застосовують комплексні методологічні рамки, які поєднують статистичні моделі з глибинними соціолінгвістичними інтерпретаціями, що дає змогу вивчати феномен обдарованості у взаємозв'язку зі студентським досвідом, культурними вподобаннями та академічними практиками.

У країнах ЄС (зокрема Німеччина, Нідерланди) значна частка педагогічних студій базується на методологіях, орієнтованих на освітній дизайн: використання мультипарадигмальних моделей, що інтегрують когнітивні, соціальні та емоційні чинники розвитку обдарованості. Використання глобальних рамок порівняльної педагогіки, таких як European Talent Support Network, сприяє уніфікації підходів та формує єдині стандарти, що застосовуються в міжнародних дослідженнях університетського середовища.

Сучасні міжнародні проєкти та програми, зокрема ініціативи OECD щодо розвитку компетентностей майбутнього, висувають вимоги до методологічної гнучкості як ключового критерію якісних наукових досліджень. Цей підхід передбачає активне застосування цифрових технологій збору та аналізу даних, відкритих наукових репозитаріїв, бібліометричних і соціометричних інструментів, що дозволяють формувати нові емпіричні бази на основі великих масивів даних.

В японській педагогічній науці обдарованість досліджується в тісному зв'язку з концепціями саморегуляції та творчої активності, що вимагає застосування попереднього методологічного каркасу mixed methods — комбінування кількісних анкетно-опитувальних даних з глибинними якісними інтерв'ю та етнографічними спостереженнями. Цей підхід демонструє, що методологія стає не просто інструментом вимірювання, а основою рефлексивного пізнання, здатного виявляти педагогічні закономірності, які не піддаються редукції до «чисел».

У дослідженнях австралійських університетів (Queensland University of Technology, University of Melbourne) інтегрується концепція освітнього екосистемного аналізу, за яким обдарованість розглядається як система взаємодій між особою, соціальними інститутами та освітніми середовищами. Такий системний підхід значно розширює межі дослідницької методології, створюючи передумови для розвитку нових теоретичних моделей, що мають універсальне застосування.

Результати проведеного дослідження засвідчують, що застосування новітніх методологічних засобів у педагогічних дослідженнях університетів України та зарубіжжя ґрунтується на переосмисленні класичних наукових традицій у світлі

сучасних освітніх викликів [2]. Аналіз наукових публікацій дозволяє виокремити кілька провідних тенденцій.

По-перше, у зарубіжній педагогічній науці спостерігається посилення історико-методологічної рефлексії. Дослідження обдарованості дедалі частіше будуються як багаторівневі моделі, що поєднують історичний аналіз, теоретичне узагальнення та емпіричне вивчення освітньої практики. Такий підхід дозволяє уникнути фрагментарності досліджень і забезпечує цілісне бачення розвитку обдарованості впродовж часу.

По-друге, характерною рисою сучасних університетських досліджень є інтеграція якісних і кількісних методів. Кількісні дані доповнюються якісними інтерпретаціями, що сприяє глибшому розумінню індивідуальних освітніх траєкторій обдарованих студентів. У цьому контексті набувають поширення кейс-стаді, наративні дослідження, аналіз освітніх біографій та рефлексивні методики.

По-третє, компаративний аналіз досвіду університетів України та зарубіжжя свідчить про поступову методологічну конвергенцію. Українські педагогічні дослідження дедалі активніше використовують підходи, притаманні міжнародному науковому простору, зокрема системний аналіз, міждисциплінарні рамки та концепцію освітніх екосистем. Водночас вітчизняні науковці зберігають сильну традицію історико-педагогічного аналізу, що є важливим ресурсом для подальшого розвитку теорії обдарованості.

По-четверте, результати дослідження засвідчують зростання ролі методологічної інноваційності як критерію якості педагогічних досліджень. Університетські наукові школи дедалі частіше розглядають методологію не лише як інструментарій, а як рефлексивний простір, у межах якого відбувається осмислення цінностей, цілей і смислів педагогічного пізнання.

Обговорення отриманих результатів дозволяє стверджувати, що сучасні методологічні підходи до дослідження обдарованості формуються на перетині історико-педагогічної традиції та інноваційних дослідницьких стратегій. Саме така інтеграція забезпечує відповідність педагогічних досліджень вимогам сучасного університетського середовища та глобального освітнього простору.

Отже, аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що новітні методологічні підходи до дослідження обдарованості в університетах є ключовим фактором підвищення якості педагогічних наукових студій і формують глобальний методологічний контекст, у якому вітчизняні дослідники обґрунтовано шукають власні шляхи адаптації та інтеграції. Результати аналізу наукових досліджень педагогів України свідчать про поступову активацію сучасних методологічних засобів у вітчизняних університетських студіях, спрямованих на вивчення обдарованості. У контексті загальної педагогіки, історико-педагогічних та міждисциплінарних досліджень дедалі частіше використовується системний підхід, який дозволяє розглядати обдарованість як результат взаємодії індивідуальних, освітніх та соціокультурних чинників [1;2].

Зокрема, наукові школи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова активно застосовують поєднання якісного та кількісного дослідницького інструментарію для аналізу освітніх траєкторій обдарованих студентів. Це включає опитування, структуровані інтерв'ю, педагогічне спостереження, аналіз освітньої

документації та статистичні методи оцінювання рівнів навчальних досягнень, що дає змогу всебічно оцінювати розвиток здібностей у вищій школі.

Вчені Львівського національного університету імені Івана Франка у своїх роботах широко використовують порівняльно-педагогічний аналіз, порівнюючи педагогічні моделі підтримки обдарованості в Україні та провідних зарубіжних університетах Європи. Такий підхід сприяє виявленню як подібностей, так і відмінностей у стратегіях виявлення й розвитку обдарованості, що стимулює пошук оптимальних методологічних рішень для українських ЗВО.

Дослідження науковців Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна відзначають активне впровадження цифрових методологічних засобів, таких як онлайн-опитування, дистанційні платформи для аналізу персональних освітніх траєкторій, електронні репозитарії статистичних даних. Ці інструменти використовуються для вивчення мотиваційних та когнітивних компонентів обдарованості в умовах розширеної дистанційної та змішаної освіти, що відповідає сучасним трендам педагогічного дослідження.

У Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника та Тернопільському національному педагогічному університет імені В. Гнатюка вивчення обдарованості здійснюється з застосуванням якісних якісно-рефлексивних технік (фокус-групи, глибинні інтерв'ю, анкетно-опитувальні моделі), що дозволяє враховувати суб'єктивні освітні практики здобувачів і формувати педагогічно значущі концепти.

У контексті педагогічної науки України все ширше застосовується компаративний метод, який дозволяє зіставляти українські педагогічні моделі з європейськими, зокрема й із використанням міждисциплінарних рамок, інтегруючи результати досліджень із психології розвитку, соціології освіти та культурології. Це свідчить про те, що українські університетські дослідження обдарованості виходять за межі ізольованого академічного аналізу й набувають сучасної методологічної гнучкості та комплексності.

Окремий напрямок українських досліджень — це вивчення методології педагогічних експериментів, що реалізуються в університетських проектах підтримки талановитих студентів. Такі експерименти передбачають використання комплексних моделей оцінювання, формувального та сумарного контролю, методів самооцінювання і взаємооцінювання, що дозволяє не лише вимірювати результат, а й визначати динаміку розвитку обдарованості в специфічних освітніх контекстах.

Системний аналіз українських наукових публікацій свідчить про те, що методологія педагогічних досліджень обдарованості в Україні активно розвивається в контексті світових тенденцій, але водночас зберігає власну наукову ідентичність, яка ґрунтується на історико-педагогічних традиціях, гуманістичному підході та міждисциплінарній інтеграції [1;2]. Це створює перспективи для формування університетських модельних підходів, які можуть бути репліковані в міжнародних наукових студіях.

Важливим чинником оновлення методології педагогічних досліджень є цифровізація наукового простору. Використання електронних баз даних, цифрових репозитаріїв, бібліометричних і аналітичних інструментів розширює можливості

порівняльного аналізу, сприяє підвищенню наукової валідності досліджень і забезпечує включення українських студій з проблеми обдарованості у світовий науковий дискурс (Marion, 2025).

Обговорення результатів дослідження дозволяє стверджувати, що ефективність сучасних університетських педагогічних досліджень обдарованості значною мірою визначається здатністю дослідника поєднувати класичні методологічні засади з новітніми дослідницькими техніками, а також відкритістю до міждисциплінарного діалогу. Саме такий підхід забезпечує адекватне відображення складної природи обдарованості в умовах трансформації освітньої парадигми.

Застосування новітніх методологічних підходів у сучасних університетських дослідженнях України та зарубіжжя сприяє переосмисленню обдарованості як педагогічного феномену, розширює аналітичні можливості педагогічної науки та створює підґрунтя для подальших порівняльних і міждисциплінарних студій. Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані з поглибленим аналізом цифрових методологічних інструментів і їхнього впливу на дослідження обдарованості в університетському освітньому просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бержанір А. Л., Запорожець М. Філософські підходи до інтерпретації сучасних парадигм освіти // *Наука і техніка сьогодні*. 2024. Режим доступу: https://api.semanticscholar.org/CorpusID:268861883 (дата звернення: 01.02.2026).

2. Рибалко Л., Романенко Б. Основи методології педагогічних досліджень // *Вісник науки та освіти*. 2024. Режим доступу: https://api.semanticscholar.org/CorpusID:269826555 (дата звернення: 01.02.2026).

3. Скотна Н., Лялюк Г. М. Особистісно-орієнтований підхід до реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти // *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Режим доступу: https://api.semanticscholar.org/CorpusID:226543422 (дата звернення: 01.02.2026).

REFERENCES

4. Horbach-Kudria, I. (2022). European integration of didactic: The experience of Ukrainian high schools. *Pedagogical Sciences: Reality and Perspectives*. URL: https://api.semanticscholar.org/CorpusID:254242524 (Accessed: 01.02.2026)

5. Marion, R. (2025). From independence to interdependence: Rethinking educational research. *Culture, Education, and Future*. URL: https://api.semanticscholar.org/CorpusID:279668210 (Accessed: 01.02.2026)

6. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2019). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 20(1), 3–54. URL: https://api.semanticscholar.org/CorpusID:14566575 (Accessed: 01.02.2026)

УДК 378.091.12:005.336.2(100:477)

ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ В УКРАЇНІ

Валентина Фрицюк,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
Василь Фрицюк,
викладач кафедри музичного та перформативного мистецтва,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна, hfrjdcmrf@ukr.net

Актуальність теми дослідження щодо застосування зарубіжного досвіду підготовки педагогів до професійного саморозвитку в Україні зумовлена об'єктивною необхідністю докорінного реформування національної системи освіти в контексті європейської інтеграції та глобалізаційних процесів. У сучасних умовах динамічних змін, що відбуваються у суспільстві та технологічній сфері, педагог перестає бути лише транслятором знань, натомість перетворюючись на фасилітатора, коуча та дослідника, що потребує від нього високого рівня автономності та здатності до безперервної самоосвіти протягом усього життя. З огляду на вимоги Нової української школи, професійний саморозвиток стає не просто особистим вибором вчителя, а ключовою складовою його професійної компетентності та обов'язковою умовою забезпечення якості освіти. Проблема полягає в тому, що вітчизняна система підготовки вчителів тривалий час базувалася на репродуктивних моделях, тоді як провідні країни світу, такі як Фінляндія, США, Велика Британія чи Польща, накопичили значний досвід стимулювання внутрішньої мотивації педагогів до вдосконалення через рефлексивні практики, менторство та індивідуальні освітні траєкторії. Вивчення цих механізмів дає змогу виявити інноваційні форми та методи, які можна адаптувати до українських реалій, уникаючи при цьому механічного копіювання та враховуючи національну специфіку. Дослідження цієї теми допомагає розв'язати суперечність між зростаючими запитами суспільства на педагога-новатора та недостатньою розробленістю методичного інструментарію підтримки саморозвитку у вітчизняному освітньому просторі. Крім того, аналіз міжнародних стандартів професійного розвитку сприяє розробці ефективних механізмів сертифікації та підвищення кваліфікації, що безпосередньо впливає на престижність професії та конкурентоспроможність українських викладачів на міжнародному рівні. Отже, актуальність теми визначається потребою наукового обґрунтування стратегії модернізації педагогічної освіти шляхом інтеграції кращих світових практик у систему професійного становлення майбутніх фахівців.

Варто зазначити, що у світовому науковому дискурсі феномен професійного розвитку трактується багатозначно та позначається різними термінами, що

відображають як широту, так і багатовимірність цього поняття. Найпоширенішими є поняття «професійний розвиток» (professional development), «кар'єрний розвиток» (career development), «розвиток персоналу» (staff development, employee development, workforce development), «розвиток людських ресурсів» (human resources development), а також «післядипломна освіта» (postgraduate education). Окрім них, у наукових джерелах використовуються більш узагальнені категорії, зокрема «навчання» (training), «навчання і розвиток» (training and development), «підвищення ефективності діяльності персоналу» (human performance technology). Водночас функціонують і вузькоспеціалізовані терміни, які акцентують увагу на окремих складових професійного розвитку, таких як «навчання технічних навичок» (technical training) та «розвиток управлінських і лідерських компетентностей» (executive and leadership development).

Порівняльне вивчення проблем розвитку й саморозвитку особистості в різних країнах світу у співвідношенні з вітчизняними науковими підходами [1; 2; 5; 6; 8] є актуальним напрямом сучасних досліджень і потребує системного та безперервного наукового осмислення, на чому наголошує Л. Зязюн. У своїх працях науковиця здійснила ґрунтовний аналіз процесів розвитку і саморозвитку особистості в освітній системі Франції, підкреслюючи зростання ролі особистісного чинника в освіті. Зміщення акцентів на самореалізацію в навчанні й вихованні, активне використання самоосвіти як засобу самоактуалізації, самовдосконалення та самоідентифікації зумовлюються як соціальними, так і індивідуальними потребами саморозвитку особистості, значення якого посилюється в умовах міждержавної інтеграції. Саме рівень саморозвитку особистості визначає соціальну мобільність та перспективи розвитку суспільств і держав.

Розглядаючи вплив інноваційних процесів на трансформацію традиційних форм навчання в європейських країнах, Л. Зязюн обґрунтовує професійну освіту як складну багаторівневу систему взаємопов'язаних інтегративних процесів, цілеспрямована взаємодія яких формує новий тип професійної діяльності. Це створює підґрунтя для розвитку концепції неперервної багаторівневої професійної освіти та становлення професійної педагогіки як фундаментальної наукової галузі. Професійна педагогіка поєднує теоретичні положення різних наук і спрямована на осмислення закономірностей формування, самоформування та саморозвитку особистості в умовах інноваційного соціально-економічного розвитку [2].

Натомість С. Синенко, досліджуючи педагогічну освіту в країнах Західної Європи, зазначає, що, наприклад, у Франції провідну роль у професійному саморозвитку вчителя відіграє післядипломна освіта, спрямована на оновлення фахових знань педагогів і їх адаптацію до актуальних потреб школи та суспільства. До ключових напрямів реформування системи неперервної освіти належать підвищення якості підготовки вчителів, розвиток навчання на основі дослідницької діяльності, активне впровадження освітніх інновацій, а також створення сучасних навчально-науково-дослідних закладів. Характерною рисою французької системи підвищення кваліфікації є орієнтація на особистісний професійний розвиток і саморозвиток педагога. Водночас у країнах континентальної Європи традиційно домінує модель учителя-службовця, професійна підготовка якого організовується та контролюється роботодавцем, тоді як в

англійській освітній традиції поширеним є підхід до вчителя як автономного професіонала, відповідального за власний професійний розвиток. [4, с. 12].

Неперервна освіта вчителів у Великій Британії орієнтована на формування індивідуального стилю педагогічної діяльності та здатності педагогів до саморозвитку, що забезпечується як науково обґрунтованим змістом, так і чітко вибудуваними освітніми технологіями. Основним завданням системи підвищення кваліфікації є ознайомлення вчителів із сучасними досягненнями педагогічної теорії й практики, упровадження інноваційних технологій навчання, а також розвиток умінь самостійного здобуття знань, необхідних для професійного зростання. Відповідно до нормативних документів Міністерства освіти Англії, професійна підготовка спрямовується на формування нового типу вчителя, який є активним суб'єктом педагогічної діяльності, що передбачає утвердження суб'єктної позиції студента в процесах саморозвитку та максимально можливе наближення змісту підготовки до реальних умов педагогічної практики [3, с. 16].

У системі підвищення кваліфікації вчителів Німеччини домінують гнучкі та мобільні форми навчання, спрямовані на стимулювання професійного розвитку педагогів. Вони охоплюють різноманітні колективні освітні формати – від кваліфікаційних курсів і спеціалізованих семінарів до конференцій, лекційних циклів і наукових заходів, що забезпечують оновлення фахових знань, підготовку до впровадження освітніх інновацій, опанування нових професійних ролей і здобуття додаткової спеціальності [7, с. 717].

Отже, перспективи застосування зарубіжного досвіду підготовки педагогів до професійного саморозвитку в Україні можна окреслити за кількома взаємопов'язаними напрямами.

Доцільним є посилення особистісно орієнтованого підходу в системі неперервної педагогічної освіти, що передбачає формування в майбутніх і практикуючих учителів індивідуальних траєкторій професійного розвитку, розвитку рефлексивних умінь, здатності до самооцінювання та саморегуляції професійної діяльності.

Перспективним є впровадження моделі вчителя як активного суб'єкта власного професійного зростання, що передбачає поступовий перехід від адміністративно регламентованої системи підвищення кваліфікації до більш автономних форм професійного розвитку, з наданням педагогам права вибору програм, форматів і тем навчання.

Важливим напрямом є розвиток дослідницько-інноваційної складової підготовки педагогів, зокрема залучення вчителів до педагогічних досліджень, проєктної діяльності, експериментальної роботи та впровадження інноваційних освітніх технологій, що сприяє безперервному оновленню професійної компетентності.

Перспективним є розширення гнучких і мобільних форм неперервної освіти, зокрема модульного навчання, короткострокових курсів, професійних спільнот, стажувань, змішаних і дистанційних форматів, що відповідають сучасним умовам розвитку освіти в Україні.

Важливим є удосконалення нормативно-правового та інституційного забезпечення професійного саморозвитку педагогів шляхом інтеграції європейських підходів до якості

педагогічної освіти, сертифікації, визнання результатів неформальної та інформальної освіти.

Отже, адаптація зарубіжного досвіду підготовки педагогів до професійного саморозвитку в українському освітньому просторі сприятиме підвищенню якості педагогічної діяльності, посиленню професійної автономії вчителя та формуванню конкурентоспроможної системи неперервної педагогічної освіти відповідно до європейських освітніх стандартів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білозерська С. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2022. Випуск 13. С. 3–10. URL: http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/13_2022/1.pdf
2. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: Монографія. К.; Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 386 с.
3. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: автореф. дис. … канд. пед. наук. К., 2000. 20 с.
4. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): автореф. дис. … канд. пед. наук. К., 2002. 21 с.
5. Тимощук Г.В. Теоретичні основи готовності до професійного саморозвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. 2021. URL: https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2021/1/31.pdf
6. Фрицюк В. А. Неперервний професійний розвиток педагога: зарубіжний досвід. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:* збірник наукових праць. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2025. Вип. 75. С. 150-161. DOI: 10.31652/2412-1142-2025-75-150-161
7. Häring, L. Die 2000. Akademie für Lehrerfort bildungin Dillingen // Dieberufs bildende Schule 48. 12. 716-723.
8. Kupchak, S. 2021. Зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання проєктної технології. *Українська професійна освіта=Ukrainian Professional Education*, (9-10), 144–150. https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263655

УДК 378.4.018.552(4) (045)

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЄВРОПИ

Ірина Щербань,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
Умань, Україна, shcherban.i.y@gmail.com

Олег Щербань,
здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
Умань, Україна, oscherban@gmail.com

У контексті глобалізаційних процесів та формування Європейського простору освіти інтернаціоналізація навчального процесу розглядається як один із ключових чинників підвищення якості освіти, конкурентоспроможності випускників і сталого розвитку закладів освіти. Для європейських країн інтернаціоналізація стала стратегічним напрямом освітньої політики, що охоплює зміст навчання, організацію освітнього процесу, методи викладання та результати навчання.

Мета дослідження – проаналізувати сутність, основні напрями та практики інтернаціоналізації навчального процесу в закладах освіти Європи, а також окреслити їх значення для модернізації педагогічної освіти.

Розгляд тлумачення терміну «інтернаціоналізація» є принципово необхідним. Словник української мови трактує інтернаціоналізацію як визнання чого-небудь інтернаціональним, міжнародним, вільним для користування всіх народів (держав) [2]. Найбільш цитованим – на думку І. В. Мигович – в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених є трактування досліджуваного поняття, яке було представлене Дж. Найт (J. Knight) у 80-х роках XX століття, проте й нині вважається канонічним, зазнавши з плином часу лише незначних уточнень: «Інтернаціоналізація вищої освіти – це процес інтеграції міжнародного / міжкультурного виміру в освітню, дослідницьку та адміністративну функції вищої освіти» та «Інтернаціоналізація вищої освіти на національному, галузевому та інституційному рівнях є процесом інтеграції міжнародного, міжкультурного чи глобального компонентів до мети, функцій чи процесу набуття вищої освіти» [3, С. 24].

Таким чином, інтернаціоналізацію навчального процесу розуміємо як цілеспрямований і системний процес інтеграції міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів у цілі, зміст, методи та результати освіти. Вона виходить за межі академічної мобільності й охоплює всі складові освітньої діяльності, включно з управлінням, забезпеченням якості, цифровізацією та розвитком міжкультурних компетентностей.

Обираючи заклади для вивчення досвіду ми взяли за основу авторитетний рейтинг міжнародних університетів QS World University Rankings 2025: Top Global Universities, який дає інформацію про академічну репутацію, відсоток іноземних студентів та іноземних викладачів, наукову співпрацю, кількість міжнародних партнерств. У полі уваги – провідні заклади вищої освіти, які мають членство в міжнародних мережах IARU (International Alliance of Research Universities), LERU (League of European Research Universities), Асоціації університетів Європи, або Асоціації європейських університетів (англ. European University Association, EUA), U7+, UNICA, ASEA-UNINET як індикатор активної міжнародної діяльності. Оцінка практики провадження міжнародної діяльності ґрунтується на дослідженні стратегії інтернаціоналізації, встановленого офісу міжнародних зв'язків або глобального партнерства, кількості міждисциплінарних/міжнародних програм та програм подвійних дипломів або спільні магістерські програми (joint/dual degrees), участі у студентських обмінах, міжнародних дослідницьких консорціумах (Horizon, Erasmus+ KA2).

Опрацьований матеріал дає підстави констатувати, що інтернаціоналізація навчального процесу в Європі ґрунтується на положеннях Болонського процесу, концепції Європейського простору вищої освіти, стратегічних документах Європейського Союзу (European Education Area), а також національних стратегіях розвитку освіти. У цих документах наголошується на необхідності підвищення мобільності, взаємного визнання кваліфікацій, забезпечення академічної доброчесності та розвитку багатомовності.

Аналіз європейського досвіду інтернаціоналізації освіти дає змогу виокремити низку провідних напрямів, реалізація яких забезпечує системну інтеграцію міжнародного та міжкультурного вимірів у навчальний процес закладів вищої освіти. *Інтернаціоналізація освітніх програм і навчальних планів* є одним із ключових напрямів, що передбачає включення міжнародного, порівняльного та міжкультурного компонентів до змісту навчання. У європейських університетах це реалізується шляхом оновлення навчальних дисциплін, інтеграції глобальних проблем сучасності (сталий розвиток, цифровізація, екологічна безпека, соціальна справедливість), а також використання результатів міжнародних наукових досліджень. Такий підхід сприяє формуванню у здобувачів освіти глобального мислення та здатності аналізувати освітні й соціальні процеси в міжнародному контексті [4; 12;13; 15].

Важливим складником інтернаціоналізації є *викладання навчальних дисциплін іноземними мовами*, насамперед англійською, а також підтримка багатомовного освітнього середовища. У багатьох європейських країнах запровадження програм англійською мовою розглядається як інструмент підвищення привабливості закладів освіти для іноземних студентів і розширення академічної співпраці. Поряд із цим значна увага приділяється розвитку мовної компетентності викладачів і студентів, що забезпечує ефективну міжкультурну комунікацію та якість освітнього процесу [7; 8; 21].

Академічна мобільність студентів і викладачів традиційно залишається одним із найбільш поширених механізмів інтернаціоналізації освіти в Європі. Програми Erasmus+, Horizon Europe, CEEPUS та інші створюють можливості для навчання, стажування, викладання й проведення спільних досліджень за кордоном. Участь у таких

програмах сприяє обміну досвідом, підвищенню професійної кваліфікації, а також формуванню міжкультурних та академічних компетентностей [5; 6; 11].

Наступним важливим напрямом є *розроблення спільних і подвійних освітніх програм*, що реалізуються у партнерстві між закладами вищої освіти різних країн. Такі програми передбачають узгодження навчальних планів, спільне викладання дисциплін, взаємне визнання результатів навчання та видачу спільних або подвійних дипломів. Вони сприяють підвищенню якості освіти, посиленню міжнародної інтеграції та мобільності випускників на європейському ринку праці [10; 18; 19; 20; 22].

У сучасних умовах дедалі більшого значення набуває *використання цифрових технологій, віртуальної мобільності та спільного онлайн-навчання***.** Європейські заклади освіти активно впроваджують спільні онлайн-курси, віртуальні обміни, цифрові платформи для міжнародної співпраці та навчання у змішаному форматі. Це розширює доступ до міжнародного освітнього досвіду, знижує фінансові та організаційні бар'єри мобільності та сприяє сталому розвитку інтернаціоналізації освіти [9; 14;16; 17].

Реалізація окреслених напрямів міжнародної діяльності зумовлює суттєві зміни у змісті та організаційних засадах освітнього процесу, що проявляється, зокрема, у зростанні кількості освітніх програм із виразною міжнародною спрямованістю або значущою міжнародною складовою. Протягом останніх років такі програми набули широкого поширення в багатьох європейських країнах. Зазначена тенденція характерна не лише для держав, які традиційно демонструють відкритість до міжнародного співробітництва, а й для Франції та Німеччини — країн, освітні системи яких тривалий час відзначалися стриманим підходом до впровадження міжнародних інновацій. Водночас у цих державах спостерігається стабільне зростання кількості програм, у межах яких освітній процес реалізується англійською мовою. Разом із тим, незважаючи на активну підтримку академічної мобільності з боку регіональних та європейських інституцій, а також зацікавленість закладів вищої освіти у розвитку таких ініціатив, пріоритетним завданням інтернаціоналізації є не охоплення всіх студентів фізичною мобільністю, а забезпечення доступності її результатів у національному освітньому середовищі. У цьому зв'язку особливої ваги набуває концепція «інтернаціоналізація вдома» (Internationalisation at Home – IAH), що формується в межах діяльності Європейської асоціації міжнародної освіти (EAIE) і спрямована на інтеграцію міжнародного та міжкультурного вимірів в освітній процес для всіх здобувачів освіти незалежно від їх участі в програмах академічної мобільності [1].

Міжнародна діяльність європейських університетів виступає невід'ємною складовою реалізації їх академічної місії та стратегічного розвитку. Вона охоплює широкий спектр напрямів — від інтернаціоналізації освітніх програм і розвитку академічної мобільності до активної участі в глобальних науково-дослідницьких ініціативах та створення ефективних механізмів підтримки іноземних студентів. Сукупність цих практик сприяє підвищенню якості освіти, розширенню міжкультурного діалогу та формуванню у здобувачів вищої освіти компетентностей, необхідних для професійної діяльності в умовах глобалізованого світу. Інтернаціоналізація навчального процесу в закладах освіти Європи має багатовимірний і динамічний характер, що забезпечує гнучку адаптацію освітніх систем до сучасних суспільних, економічних і технологічних викликів. Європейський досвід переконливо засвідчує, що

інтернаціоналізація сприяє не лише підвищенню академічної якості, а й зміцненню інституційної спроможності університетів, їх міжнародної репутації та конкурентоспроможності на світовому освітньому ринку.

Вивчення та узагальнення практик міжнародної діяльності європейських університетів є особливо значущим для України, оскільки створює можливості для адаптивного впровадження ефективних моделей інтеграції у світовий освітній простір. Йдеться про розвиток академічної мобільності, реалізацію спільних і подвійних освітніх програм, участь у міжнародних дослідницьких проєктах, розширення партнерств із бізнесом та міжнародними організаціями, а також удосконалення стратегічного планування міжнародної діяльності закладів вищої освіти. Запозичення й адаптація зазначених підходів у вітчизняних закладах освіти, зокрема у педагогічних університетах, із урахуванням національних освітніх пріоритетів і нормативно-правових умов сприятиме розвитку англомовного викладання, залученню іноземних викладачів, створенню центрів підтримки міжнародних студентів та формуванню відкритого академічного середовища. У підсумку це забезпечить підвищення конкурентоспроможності українських університетів, зміцнення їх міжнародної присутності та зростання довіри до української системи вищої освіти в європейському й глобальному контексті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анісімова О.Ю. Інтернаціоналізація вищої освіти: моделі та рамки. *Освітня аналітика України*. 2019. Вип. 3. С. 97–110. DOI: 10.32987/2617-8532-2019-3-97-110.
2. Інтернаціоналізація. *Словник української мови*. URL: https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F (дата звернення: 23.01.2026).
3. Мигович І. В. Процес інтернаціоналізації та його вплив на трансформацію національних систем вищої освіти країн Східної Європи кінця XX – початку XXI століття: монографія. Лисичанськ: ТОВ „ФОКСПРИНТ”, 2020. 628 с. URL: https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/6370/Migovich.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 23.01.2026).
4. Athens University of Economics and Business. International Relations & Programmes. URL: https://www.aueb.gr/en/international (дата звернення: 22.01.2026).
5. CEEPUS mobility. Metropolitan University (CEEPUS). URL: https://www.metropolitan.hu/en/ceepus-mobilitas (дата звернення: 22.01.2026).
6. CHARM EU. Learning & Mobility. URL: https://charm-eu.eu/learning/mobility/ (дата звернення: 23.01.2026).
7. Dimova S., Hultgren A. K., Jensen C. English-medium instruction in European higher education: English in Europe.*ResearchGate*. URL: https://www.researchgate.net/publication/297056011_English-medium_instruction_in_European_higher_education_English_in_Europe (дата звернення: 22.01.2026).

8. EAIE. English-taught bachelor’s programmes in European higher education. URL: https://www.eaie.org/resource/english-taught-bachelors-programmes.html (дата звернення: 22.01.2026).
9. ENGAGE.EU. Online Exchange Initiative. URL: https://www.engageuniversity.eu/online-exchange-initiative/ (дата звернення: 23.01.2026).
10. ENLIGHT – European University. Joint and double degree programmes. URL: https://enlight-eu.org/students/joint-master-programmes/502-joint-and-double-degree-programmes (дата звернення: 23.01.2026).
11. Erasmus+ Programme Guide for HEIs. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/03/4_ICM_org_2019.pdf (дата звернення: 22.01.2026).
12. Leiden University. Internationalisation of education. Leiden University. URL: https://www.universiteitleiden.nl/en/education/about-our-education/internationalisation (дата звернення: 22.01.2026).
13. Maastricht University. UM Worldwide (international strategy). Maastricht University. URL: https://www.maastrichtuniversity.nl/um-world (дата звернення: 22.01.2026).
14. OpenEU – The Open European University. URL: https://www.openeu.eu/ (дата звернення: 23.01.2026).
15. The Hague University of Applied Sciences. Internationalisation. URL: https://www.thuas.com/about-thuas/organisation/internationalisation (дата звернення: 22.01.2026).
16. UNIC European University. Centre for Teaching and Learning: Virtual and Physical Mobility. URL: https://www.unic.eu/en/centre-teaching-and-learning (дата звернення: 23.01.2026).
17. Università di Padova. Erasmus Mundus Joint Master Degrees. URL: https://www.unipd.it/en/en/en/erasmus-mundus-joint-master (дата звернення: 23.01.2026).
18. Università di Padova. Virtual Exchange for Students. URL: https://www.unipd.it/en/virtual-exchange-students (дата звернення: 23.01.2026).
19. University of Copenhagen. Joint Programmes. International Programmes. URL: https://international.ku.dk/international-programmes/joint-programmes/ (дата звернення: 23.01.2026).
20. University of Helsinki. Joint degree programmes. URL: https://www.helsinki.fi/en/admissions-and-education/apply-bachelors-and-masters-programmes/joint-degree-programmes (дата звернення: 23.01.2026).
21. Wingrove P. English-medium instruction in European higher education. *Open Research Online*. URL: https://oro.open.ac.uk/104149/1/amaf020.pdf (дата звернення: 22.01.2026).
22. YERUN – Young European Research Universities Network. Spark 7: University Alliances & Joint Programmes. URL: https://yerun.eu/2025/09/spark-7-university-alliances-and-joint-programmes-in-europe/ (дата звернення: 23.01.2026).

UDC 81’27:316.72:355.233:378

LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD AND INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATION OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF THE STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

Tetiana Skyrda,
PhD in Pedagogy, Head of Foreign Language and Translation Department,
State University “Kyiv Aviation Institute”, Kyiv, Ukraine
skirdatetana@gmail.com

In the context of contemporary global transformations, higher education faces the complex task of preparing students not only as qualified professionals but also as socially responsible citizens capable of critical thinking, intercultural dialogue, and civic engagement. The growing intensity of international interaction, information exchange, and security challenges has significantly increased the importance of military-patriotic education within university curricula. In this regard, the linguistic view of the world and intercultural communication emerge as essential theoretical and methodological frameworks for understanding how patriotic values are formed, articulated, and internalized in the academic environment. According to linguistic and philosophical traditions, language is not only a tool for communication but also a mechanism for conceptualizing the surrounding world, transmitting historical memory, and forming national identity. Wilhelm von Humboldt emphasized that every language embodies a specific worldview and reflects the collective spirit of its speakers [1, p. 60]. This idea is particularly relevant in the educational sphere, where language serves as the primary medium for shaping students’ cognitive, moral, and civic orientations.

Military-patriotic education of institute students aims to develop loyalty to the homeland, respect for national symbols, readiness for social responsibility, and awareness of national security issues. These objectives are closely connected with language, as patriotic meanings are constructed, transmitted, and internalized through educational discourse, historical narratives, and value-laden concepts such as duty, honor, freedom, and sacrifice. As Smith notes, national identity is largely formed through shared narratives and symbolic language that create a sense of belonging and collective memory [10, p. 14].

Intercultural communication theory complements the linguistic view of the world by highlighting the interaction between language, culture, and social behavior. Michael Byram argues that intercultural communicative competence involves not only linguistic skills but also attitudes, knowledge, and critical cultural awareness [2, p. 34]. In military-patriotic education, this competence is essential, as contemporary security challenges require cooperation, dialogue, and mutual understanding between representatives of different cultures and nations. Therefore, patriotic education should not be limited to national narratives alone but should include comparative and intercultural perspectives that allow students to understand their own culture in relation to others.

From a methodological point of view, integrating linguistic worldview theory into military-patriotic education allows educators to design learning activities that promote critical thinking and value reflection. Language analysis, discourse interpretation, and discussion of culturally significant texts help students recognize how meanings are constructed and how ideology is embedded in language. Kramsch emphasizes that language learning always involves symbolic power and cultural positioning, as speakers interpret the world through culturally mediated meanings [3, p. 8]. This insight is particularly important when working with texts related to history, military service, and national memory, where emotional and ideological elements are especially strong.

Language functions as a formative tool that shapes students' initial worldview and moral orientation. Students acquire basic concepts related to national identity through stories, symbols, and commemorative practices. According to Vygotsky, cognitive development is inseparable from language, as meanings are internalized through social interaction and verbal mediation [6, p. 89]. Consequently, military-patriotic education at this level should carefully select linguistic material that fosters respect, responsibility, and empathy rather than aggression or exclusion.

Intercultural communication plays a significant role at this stage, as learners are increasingly exposed to global information flows and diverse perspectives. Hall's theory of culture demonstrates that misunderstandings often arise from differing cultural codes and communication styles [7, p. 51]. By developing intercultural awareness, students learn to interpret international events more objectively and to distinguish between factual information and ideologically biased discourse.

The linguistic view of the world also supports the ethical dimension of military-patriotic education. Language conveys value judgments and moral norms that influence students' attitudes toward war, peace, and human dignity. Banks highlights that education should promote democratic values and respect for cultural diversity, even when addressing issues of national interest and security [5, p. 72]. Integrating intercultural communication into patriotic education helps prevent the formation of hostile stereotypes and supports a balanced understanding of patriotism as responsibility rather than blind loyalty.

Theoretical justification alone is insufficient without its practical implementation in the educational process. In higher education, the effectiveness of military-patriotic education largely depends on how abstract concepts and value frameworks are translated into concrete pedagogical practices, particularly within foreign language instruction, which inherently combines linguistic, cultural, and communicative dimensions.

One effective example is the use of comparative historical texts in a foreign language classroom. Students may analyze authentic materials related to national history, military events, or peacekeeping missions presented in a foreign language, such as articles from international media, historical documents, or academic essays. This approach simultaneously enhances language competence and strengthens students' understanding of national history and identity.

Another example involves project-based learning focused on national cultural and military heritage in an intercultural context. Students can prepare presentations, reports, or multimedia projects in a foreign language on topics such as national heroes, historical battles, military traditions, or modern defense initiatives, addressing an international audience. This activity requires students to translate culturally specific concepts into another linguistic and

cultural system, which deepens their awareness of the uniqueness of their national experience while fostering respect for intercultural dialogue. Such projects encourage students to perceive patriotism not as isolation, but as the ability to represent their country responsibly on the international stage.

Role-play and simulation activities also provide an effective methodological tool for combining foreign language learning with military-patriotic education. For example, students may participate in simulated international negotiations, peacekeeping missions, or humanitarian operations conducted in a foreign language. Within these scenarios, learners assume roles such as military representatives, diplomats, or international observers. This practice develops communicative competence, strategic thinking, and ethical responsibility, while reinforcing values of service, cooperation, and national representation. Through these activities, students learn to defend national interests respectfully and constructively in intercultural settings.

Students can examine speeches, official statements, or policy documents related to defense and security, focusing on lexical choices, metaphors, and rhetorical strategies. Comparing these texts with analogous materials from their own national context allows students to identify shared values as well as cultural differences in expressing patriotism, duty, and security. This analytical work strengthens critical thinking skills and helps students resist manipulative or extremist narratives in both domestic and international media environments.

Service-learning and community-oriented projects conducted through a foreign language also contribute to military-patriotic education. University students may engage in translation or interpreting activities for veterans' organizations, international humanitarian initiatives, or commemorative events involving foreign partners. Such experiences combine linguistic practice with civic engagement and social responsibility, reinforcing the ethical foundations of patriotism. By using foreign languages in socially meaningful contexts, students perceive language learning as a tool for serving both national and global communities.

Finally, reflective writing in a foreign language can be used to support value-oriented education. Students may be asked to write essays, diaries, or analytical reflections on topics such as national identity, peace and security, or personal responsibility in times of crisis. Expressing these ideas in a foreign language requires conscious conceptualization and emotional regulation, encouraging deeper reflection on patriotic values and their universal significance. This method supports the development of mature, conscious patriotism grounded in ethical reasoning rather than emotional rhetoric.

The approbation also included reflective tasks, such as writing analytical essays and short reflections in a foreign language on topics related to national identity, patriotism, and intercultural understanding. Analysis of students' written work and classroom interaction indicated a positive shift toward more conscious, reflective, and value-oriented use of language. Students demonstrated an improved ability to critically evaluate information, recognize ideological markers in discourse, and express their civic position in a linguistically and culturally appropriate manner.

Overall, the approbation confirmed that the integration of the linguistic view of the world and intercultural communication into foreign language teaching in higher education effectively supports military-patriotic education. The implemented methods proved to be pedagogically justified and practically applicable, contributing to the formation of informed patriotism, intercultural competence, and communicative resilience among students.

Furthermore, intercultural language teaching encourages dialogue and empathy, which are essential for conflict prevention and peacebuilding. Risager notes that language education in a globalized world must address both local identities and global interconnectedness [8, p. 41]. This perspective allows military-patriotic education to align national values with universal human principles, preparing students for participation in international cooperation and civic life.

In conclusion, the linguistic view of the world and intercultural communication constitute a solid theoretical and methodological foundation for military-patriotic education of school students. Language shapes worldview, transmits cultural memory, and constructs national identity, while intercultural competence ensures openness, critical reflection, and ethical responsibility. By integrating these approaches, educators can create a holistic educational model that fosters informed patriotism, civic maturity, and communicative resilience. Such an approach responds to contemporary educational and security challenges and contributes to the formation of socially responsible and culturally aware citizens.

REFERENCES

1. Humboldt, W. von. (1999). *On Language: The Diversity of Human Language-Structure and Its Influence on the Mental Development of Mankind*. Cambridge: Cambridge University Press.

URL: https://doi.org/10.1017/CBO9780511803212

2. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

URL: https://www.multilingual-matters.com

3. Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press. URL: https://global.oup.com

4. Banks, J. A. (2015). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. New York: Routledge.

URL: https://doi.org/10.4324/9781315622251

5. Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.URL: https://mitpress.mit.edu

6. Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.

URL: https://monoskop.org

7. Risager, K. (2006). *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.

URL: https://doi.org/10.21832/9781853598609

8. Liddicoat, A. J., Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Oxford: Wiley-Blackwell.

URL: https://doi.org/10.1002/9781118482070

9. Smith, A. D. (1991). *National Identity*. Reno: University of Nevada Press.

URL: https://archive.org

UDC: 37.013:004.738.5:81

DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE IN DIGITAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION FOR HUMANITARIAN SPECIALTIES

Olga Verkhovtsova,
Senior Lecturer of Foreign Language and Translation Department,
State University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv, Ukraine
olverks@gmail.com
Noboru Koshimizu,
Tokyo institute of technology,
2 Chome-12-1 Ookayama, Tokyo, Japan, Noboru.Koshimizu@gmail.com

Language education in the 21st century has turned into digital context which is important for individual and professional development. The globalization of education has made it possible to compare different national approaches to the formation of professional competences in foreign languages. In the context of digitalization, this comparison becomes especially relevant, as universities around the world adapt to similar challenges, relying on different teaching traditions. Digital technologies have shown a powerful impact on the education system. The recent COVID-19 Pandemic has further institutionalised the applications of digital technologies in education. These digital technologies have made a paradigm shift in the entire education system. It is not only a knowledge provider but also a co-creator of information, a mentor, and an assessor. (Abid, Mohd, 2022, p. 275)

Digital foreign language education is foreign language education that uses information and communication technologies (ICT) to improve students' communication skills and promote independent learning through the use of digital textbooks and teaching materials, international online exchange, presentations and video creation, online corrections and communication, etc.

Foreign language teaching and ICT have a strong connection. Back in the second half of the 20th century, when schools and universities created an environment for listening to audio, it was important for learning foreign languages. With the changing times, records and phonographs have evolved into reel-to-reel cassettes, cassette recorders and CDs, and many educational institutions have been equipped with classrooms for teaching foreign languages. With the development of ICT technologies, these audio devices have now evolved into tablets and other devices, which has greatly expanded their potential.

Today, in 2026, we live in a digital age that has given rise to "digital learning", also linked to "mobile learning", characterized by tools such as laptops, smartphones, iPads, tablets, etc., which have become very accessible in terms of price, technological design and constant, inexpensive or free connectivity (Wi-Fi, Bluetooth, etc.). This is why these tools are changing the teaching of foreign languages, and it is in this context that we are faced with a very interesting didactic paradigm, and it is precisely the younger generation that may in some cases be more skilled in using these tools than their teachers.

Our aim is to determine whether the use of digital technologies by both teachers and students in foreign language classes leads to new cognitive contributions in terms of

improving foreign language learning, both in terms of conditions and outcomes, or whether we are simply dealing with an excess of what has already been created. But first, let us return to the concept of "technological innovation", since, as we have just seen in language teaching, the process of innovation is largely driven by digital technologies. Digital technologies are multiple technologies, since they stem from both computer science and communications.

It is clear that digital technologies have led to profound transformations in all societies of the world, regardless of their level of economic development (for example, Papuans in New Guinea, who traditionally live in the bush in treetop huts for protection, go to the village to charge their mobile phones and/or to an internet café to send and reply to their emails, the same applies to members of Namibian tribes in the Kalahari Desert. They all say that they are aware of this great gap between the traditional and the modern, and that this is what attracts them: "the desire to live as usual, but the appreciation of the opportunity to communicate here and now with their loved ones or others who are not nearby" (9).

We are constantly confronted with technological innovations that lead to certain transformations in teaching. These transformations are imposed on the basis of a new economic and social paradigm that, due to its success, seems largely irreversible. Indeed, who today would think of giving up their smartphone, the Internet or other devices? Especially considering that citizens no longer have the choice of being digital or not, as, for example, in France, where the public administration requires that files and documents be sent to them in digital form rather than in paper mail, and where so-called "landline" telephones connected to the Orange network (formerly France Télécom) have not been sold since November 15, 2018. We are therefore inevitably dependent on an Internet set-top box. **(**Kern, Rodic, 2022)

Since March 2022, education stakeholders – government, its operators, local authorities, publishers and EdTech, as well as associations – have been conducting a strategic review of digital technologies for education, deepening and enriching the proposals that have emerged in recent years, in particular during the General Assembly on Digital Education. This review is now being shaped into a shared strategic vision for digital technologies for education, the main beneficiaries of which are students, their parents, teachers and, more broadly, all teams involved in the work of schools and institutions, management staff and all ministerial officials in the central administration or in the academies.

In Japan, for example, ICT is widely used in classrooms to teach English in English. ICT is used to assess performance, to connect with the world outside the classroom.

The authorities recognize the importance of ICT in foreign language education in Japan and work to improve and enhance the ICT environment, promote the development of teaching materials, improve teachers' and students' ICT skills, and expand online exchanges with overseas countries (Kern, Rodic, 2022)

Various initiatives are being implemented across the country, although some question whether advances in translation devices will make learning English unnecessary. However, new teaching guidelines aim to "develop the ability to communicate and understand what is actually intended to be conveyed, taking into account the purpose, context and situation of communication, as well as the culture and other people behind the language." Japan's Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology is also promoting the use of ICT in foreign language teaching, aiming to improve the effectiveness of education and build a system that allows learning to continue even in the event of a natural disaster **(**Ministry of

Education, 2024**)**. Additionally, based on discussions at the Central Board of Education, digital textbooks are being gradually introduced in all primary and secondary schools across the country from 2024, with the assumption that they will be used alongside paper textbooks **(**Ministry of Education, 2021). Local governments are encouraged to consider introducing ICT equipment such as tablets, PCs, and electronic whiteboards, digital textbooks and teaching materials and to actively allocate budgets for them **(**Ministry of Education, 2020).

The results of the study show that Ukrainian universities tend to emphasize structural linguistic competence supported by traditional teaching methods, while foreign institutions pay more attention to communicative competence and authentic digital practices, such as virtual exchanges, online debates and project-based collaboration with international colleagues. At the same time, both contexts demonstrate convergence in the use of blended learning models, massive open online courses and online assessment systems.

Domestic universities can benefit from the implementation of advanced foreign experience in promoting intercultural digital communication and integrating global online learning opportunities, while foreign institutions can rely on systematic methodological foundations characteristic of Ukrainian education. Such an exchange of experience will contribute to the creation of a more balanced and effective model of professional foreign language education in the digital age.

ICT can also be a tool to address the inequality in daily opportunities to communicate in English through regional and home environments. This means the opportunity to join a global audience, to meet participants from all over the world. The so-called virtual learning allows learners to interact in real time with their teacher.

When travel is limited, an online language course is a complete alternative to a traditional language trip. This way of learning not only improves language skills, but also provides social exchange and an international perspective. It allows, for example, to participate in virtual trips, visits to famous museums or landmarks.

Why does this method work? Thanks to the rapid development of technology, there are now several successful educational platforms that make online learning anything but boring and gloomy. The teacher can use a whiteboard, screen, videos and PowerPoint presentations, and students can talk, chat and share links with other participants. Clear communication is especially important in digital education, as the structure of different courses often varies greatly. Students need to understand the structure of the course, what is expected of them and the expected end result. Sometimes students feel more alone during distance learning and need particularly clear instructions, which also means that misunderstandings can be avoided.

There is great diversity in how digital education is delivered, and most students have more experience of traditional classroom learning, but no digital tool can completely replace the presence of a teacher. Therefore, much depends on the teacher, on how they structure the course and on which tools will be used in the course. In our time, which is entirely or almost entirely dedicated to digital communication, foreign language teachers must reconfigure their pedagogical practices to take into account the significant changes in our social ways of functioning brought about by communication technologies.

Thus, digital technologies allow us to go beyond the excess of didactic innovations in multimedia, especially for foreign language teaching, since digital technologies have made it

possible to take advantage of authentic contextualization through live oral interaction with native speakers of the language being studied.

For students, such learning is much more essential on several levels. First, this environment is so familiar to them that they can no longer do without it, especially for "digital natives". The presence of such an environment at school or university can only be reassuring and encouraging, which is positively reflected in their performance, in particular in oral performance in foreign language classes, and in their results in general.

We believe that digital learning effectively prepares for a successful linguistic and intercultural approach that, as we see, fully benefits the learner and redefines the teaching of a foreign language day by day.

No doubt, digital technologies will continue to provide their added value. We have not yet finished experimenting with all their possibilities from a teaching perspective, in particular due to their flexibility, which can, for example, allow us to see our smartphone, tablet, TV screen, etc., "send" us messages and open sessions for pronunciation exercises or other activities we have planned at pre-planned times.

Digitalization has undoubtedly changed our education system, but we cannot say that it has reduced the value of our old-fashioned classroom learning. Nor do we want something so priceless to turn to dust. The best thing about digitalization of education in the 21st century is that it combines aspects of both methods: classroom learning and online learning. Going hand in hand, both methods act as a mutual support system that provides support to our modern learners. Digitalization in education has also proven to be a good method of saving resources. Online exam platforms have curbed the frivolous use of paper, directly curbing the deforestation of trees. Thus, digitalization of the education sector in the 21st century is proving to be a boon for our society.

REFERENCES

1. Abid Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education. *Sustainable Operations and Computers, 3*, 275–285. https://doi.org/
2. Higher education: Collaborative solutions for higher education challenges. (n.d.). *Jisc*.https://www.jisc.ac.uk/higher-education. (Accessed December 21, 2025)
3. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Review.* https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning
   (Accessed July 17, 2025)
4. Kern, R., & Rodic, V. (2022). Toward the greening of the intermediate French language curriculum. In M. Fuente (Ed.), *Education for sustainable development in foreign language learning: Content-based instruction in college-level curricula* (pp. 124–140). Routledge.
5. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023). *La stratégie numérique pour l'éducation 2023–2027*. https://www.education.gouv.fr/feuilles-de-route-450426
6. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology – Japan. (2020). *GIGAスクール構想による1人1台端末環境の実現等について (Regarding the realisation of a one-*

to-one device environment through the GIGA School Initiative). https://www.mext.go.jp/content/20200605-mxt_chousa02-000007680-6.pdf

7. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology – Japan. (2021). *学習者用デジタル教科書の効果的な活用の在り方等に関するガイドライン（令和3年3月改訂） [Guidelines on the effective use of digital textbooks for learners (Revised March 2021)]*. https://www.mext.go.jp/content/20210325-mxt_kyokasyo01-100002550_02.pdf
8. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology – Japan. (2024). *効果的な教育データ利活用に向けた推進方策について（令和6年度議論のまとめ [Promotion measures for effective utilisation of educational data (Summary of discussions for fiscal year 2024)]*. https://www.mext.go.jp/content/20250220-mxt_syoto01_000040442_01.pdf
9. Official Website of the International Trade Administration https://www.trade.gov/country-commercial-guides/papua-new-guinea-digital-economy (Accessed December 1, 2025)

UDC 811.111’276.6:004.9:656.61

ADVANCED DIGITAL STRATEGIES FOR ENHANCING MARITIME LANGUAGE EDUCATION

Alona Yurzhenko,
Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,
Kherson State Maritime Academy,
Kherson, Ukraine, mz@ksma.ks.ua
Olena Kononova,
Ph.D. Student,
Maritime Applied College
of Kherson State Maritime Academy,
Kherson, Ukraine, konono2017@ukr.net

The modern maritime industry is experiencing an intensive phase of digital transformation, which is changing the nature of the professional activities of ship specialists and putting forward new requirements for their language training. E-Navigation technologies, the concept of smart ships and the development of remote operations are forming a new type of operational environment in which the interaction of the seafarer with digital systems is dominant. This requires updating the content of English-language professional training and adapting it to the conditions of the digital maritime infrastructure.

An important component of digitalisation is the transition to electronic documentation, which involves the use of electronic logbooks, digital checklists, electronic reporting forms and technical journals. Working with such documents requires future ship engineers not only a high level of English proficiency, but also the ability to operate with terminology related to digital platforms, interfaces and automated ship machinery control systems (Xiao, 2022).

Modern formats of professional communication in the maritime industry are changing under the influence of the active use of video conferencing platforms, automated information systems and digital simulators. These technologies are transforming the way professionals interact, introducing new channels and means of information transmission.

The use of complex high-level realistic training systems, engine room simulators and VR/AR technologies is forming a different type of language activity, in which the accuracy of technical formulation, the ability to correctly interpret digital commands and understand messages from automated systems are key (Aurelia, 2024). Such conditions put forward increased requirements for the level of proficiency in Maritime English, adapted to the digital environment of ship equipment operation.

In this context, Maritime English must be adapted to digital interfaces, including alarm messages, electronic charts, automated notifications, electronic protocols and navigation systems with English functionality. Such adaptation allows bringing the educational process closer to the real conditions of work on a modern ship and to ensure the readiness of education seekers for effective communication in a technologically advanced multilingual environment.

One of the key areas of digital innovation in maritime language education is the use of modern technologies to ensure the authenticity of professional speech and enhance cadets'

practical training. In this context, advanced digital strategies that include simulation, artificial intelligence, gamification, collaborative and LMS-oriented approaches to learning maritime English are of particular importance.

The first of these strategies is Simulation-Based Learning, which includes VR, AR solutions and specialised simulators, in particular the Engine Room Simulator (ERS) and Bridge Simulator. The use of VR scenarios for accidents, procedures, and technical tasks creates realistic conditions for professional communication, and AR settings with prompts support understanding of technical vocabulary and procedural commands (Garg, 2022). The main advantage of simulation learning arises in the modelling of authentic interaction situations on board the ship.

An important place is occupied by the AI-powered Learning strategy, which includes the use of ChatGPT, voice bots and adaptive platforms. Artificial intelligence makes it possible to model dialogues and professional programs in the engine department, automatically recognise speech, correct pronunciation and generate correctly according to the individual needs and level of training of the applicant (Garg,
2022). The advantage of the approach is the individualisation of Maritime English learning.

Gamified Digital Learning also has significant potential, which is implemented through the Kahoot, Quizizz platforms, Duolingo-style modules and digital emergency scenario simulators. Gamified tasks increase motivation, ensure dynamic learning of maritime terminology and contribute to training in radio exchange and technical communication in an interesting format.

In the modern digital environment, Virtual Collaboration Platforms are especially valuable, including Microsoft Teams, Zoom, Google Meet and other means of online interaction. By creating international training groups and conducting joint projects – digital journals, safety reports, video exercises – such platforms contribute to the formation of real team communication and the development of intercultural competence.

A significant component of modern digital strategies is the use of Learning Management Systems (LMS), which organize and facilitate the entire educational process. Platforms such as Moodle, with their interactive modules, online case studies like “Engine Room Incidents,” and SCORM-based units on maritime terminology, provide learners with convenient access to materials, promote autonomous study, and ensure a well-structured, streamlined learning workflow within the digital environment.

Also, Maritime podcasts, training videos and reports on dangerous incidents also play an important role. They recreate the real situation on board a ship and demonstrate the specifics of communication in multinational crews. Watching videos and listening to podcasts activate listening, expand vocabulary and contribute to a better understanding of professional dialogues and procedures.

An effective tool for mastering terminology is interactive cards and mobile applications with maritime vocabulary. They should organise training in a microdosing format (microlearning), which is especially important for complex technical terms and abbreviations. Regular work with such resources ensures gradual AND steady expansion of vocabulary.

Working with digital standards (electronic standards of IMO, MARPOL, STCW and SOLAS) allows cadets to master professional language in the context of real safety

requirements and operate a vessel, developing the ability to interpret official messages and instructions correctly.

A significant limitation is the financial costs associated with the acquisition and maintenance of simulators, VR equipment and licensed software products. There is also the problem of standardisation of digital content, since not all materials require IMO requirements or the specifics of work on board a modern ship. This requires the creation of high-quality, unified and pedagogically sound digital educational content (Gao, 2023).

Modern artificial intelligence tools opened new opportunities for organising training in Maritime English and provide a more economical, personalised and practice-oriented approach to training. AI services such as ChatGPT, voicebots, dialogue script generators, automatic speech recognition platforms and adaptive simulators can simulate authentic professional situations, create realistic dialogues between crew members, reproduce radio exchanges, emergency scenarios or technical instructions (Diahyleva et al.,2025). The teacher can use AI to develop training materials, create “Emergency on board” cases, generate terminological activities, form dictionaries and virtual digital simulators for practising special maritime vocabulary. AI also supports an individual learning trajectory by offering levelled tasks, analysing errors and offering adapted content according to the student's needs (Perminova et al., 2025).

Despite the significant potential of digital strategies, their implementation leads to many challenges. First, there is a need to develop the digital literacy of teachers and cadets, since the effective use of simulators, adaptive platforms, VR/AR technologies and artificial intelligence tools requires appropriate technical skills. An important condition is also the availability of a stable and powerful Internet connection, since most digital services operate online. An additional limitation is the financial costs of purchasing and maintaining simulation equipment, VR devices and licensed software (Aurelia, 2024). The problem of standardisation of digital content remains relevant, since not all available materials meet IMO requirements and the specifics of modern ship operations, which necessitate the creation of unified, pedagogically sound resources.

At the same time, the use of artificial intelligence opens wide opportunities for improving the teaching of Maritime English. Generative models allow you to simulate professional situations on the bridge and in the engine room, practice radio phraseology, enrich technical vocabulary and train dialogic speech. Adaptive platforms and chatbots provide personalised learning, offering tasks according to the cadet's level of training, and help the teacher quickly create accident scenarios, training situations or terminology materials. At the same time, AI also has certain risks: automatically generated texts may contain inaccuracies in specialised maritime terminology, which requires careful verification, and excessive use of AI can reduce student independence. Additional challenges are associated with confidentiality restrictions and the inability to apply AI to materials that have limited access or relate to real ship operations (Yurzhenko et al., 2025).

Therefore, the use of digital strategies and artificial intelligence tools opens up new opportunities for modernising the English language training of future ship mechanics. The combination of simulation learning, adaptive platforms, interactive LMS solutions and generative models provides a more realistic, technologically close to the conditions of a modern ship, mastering professional vocabulary and communicative scenarios. These approaches

enhance the individualisation of learning, contribute to the formation of technical and linguistic competence, increase motivation and allow the reproduction of complex production situations without risk for cadets.

At the same time, the effective integration of digital technologies requires the development of digital literacy of participants in the educational process, ensuring a reliable Internet infrastructure, as well as thorough verification and standardisation of the created content. The use of AI requires pedagogical control and a critical approach, because automatically generated materials may contain inaccuracies, and excessive dependence on technology may reduce the level of student independence.

In general, advanced digital strategies have significant potential to enhance the quality of language training for future maritime professionals, ensuring its compliance with the requirements of modern shipping, international standards and real conditions of professional activity. Their conscious and methodically justified application will contribute to the formation of a new generation of highly professional, competitive and technically competent seafarers.

REFERENCES

1. Aurelia, S. (2024). Exploring Augmented Reality (AR) and Virtual Reality (VR) Technologies. Immersive Technologies, 20–52. https://doi.org/10.1201/9781003473312-2

2. Diahyleva, O., Kononova, O., & Yurzhenko, A. (2025). The use of ChatGPT while Maritime English teaching and assessment. Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology”, 11(2), 32-41. https://doi.org/10.52534/msu-pp2.2025.32

3. Gao, F. (2023). Research on VR equipment based on VR technology. *Journal of Innovation and Development*, *2*(2), 44-47. https://doi.org/10.54097/jid.v2i2.5910

4. Garg, R., Kiwelekar, A. W., & Netak, L. D. (2022). AI-based Techniques for Smart Ships. Smart Ships, 53–74. https://doi.org/10.1201/9781003025924-4

5. Perminova, L., Popova, L., Zhukova, Y., Kononova, O., & Kotylo, A. (2025). The Use of Artificial Intelligence for Adaptive Learning of Future English Teachers. *International Journal of Basic and Applied Sciences*, *14*(5), 879-890. https://doi.org/10.14419/xganhc13

6. Xiao, Y., & Li, T. (2022). Smart Ships. CRC Press. https://doi.org/10.1201/9781003025924

7. Yurzhenko, A., Diahyleva, O., & Kononova, O. (2025). INTERACTIVE MODULE "MARITIME SECURITY" OF MARITIME ENGLISH COURSE ON LMS MOODLE FOR FUTURE SHIP ENGINEERS. Journal of Digital Security and Forensics, 2(1), 1–5. https://doi.org/10.29121/digisecforensics.v2.i1.2025.39

ISBN 978-83-68480-23-8
DOI https://doi.org/10.58246/ACXO8286